

# COLLOQUE DOCTORAL INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

**EDUF** *20/20*

- 5<sup>ème</sup> édition -

27 - 28 octobre 2020

Quels enjeux pour l'éducation  
et la formation de demain ?

Nantes



**cren** Centre de Recherche en Éducation de Nantes

**UBO** Université de Bretagne Occidentale

**U** UNIVERSITÉ DE NANTES

**UNIVERSITÉ RENNES 2**

**Nantes Métropole**

**CREAD** EA 3875

# **Actes**

**de la 5<sup>e</sup> édition du**

**Colloque doctoral international de**

**l'éducation et de la formation**

## Table des matières

Analyse des pratiques .....	1
Situation de classe .....	2
AMADOU Odile : Typologie et analyse des erreurs/difficultés de déchiffrage des élèves de cycle 3 : pistes de remédiation au service de la compréhension en lecture.....	2
BLOND Olivier : Développer une didactique de l'écriture philosophique au cycle 3 .....	16
DOELRASAD Aurélie : Le milieu didactique dans la préparation de cours des enseignants de cycle 3 .....	27
Formation des enseignants.....	38
GIAN Sylvia : Atelier d'écriture interculturelle pour la formation à l'enseignement de l'italien L2 .....	38
GUERIF Noémie : De quelques tensions et préconisations sur l'enseignement du verbe en français langue étrangère .....	49
POGENT Frédéric : Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeur.e.s des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère.....	60
L'entrée dans le métier.....	71
HANIN Luc : Analyse de pratiques d'enseignants débutants à l'université : du soi-élève au soi-enseignant.....	71
MORVAN Soizic : La carte mentale et apprentissage par problématisation en histoire : un instrument psychologique de développement de la pensée réflexive chez l'apprenant et chez l'apprentie chercheuse. (Classe de Troisième de l'Enseignement agricole) .....	82
TUPHILE Caroline : Un genre professionnel favorisant la compréhension des récits de fiction en maternelle : analyse conjointe de gestes professionnels didactiques langagiers et de gestes d'étude d'élèves.....	101
Enjeux de reconnaissance des pratiques professionnelles.....	114
JUVENEZ Pauline : Bousculer la théorie de la reconnaissance par les relations éducatives vécues en atelier artistique en foyer de vie .....	114
MARKAKIS Konstantinos : Écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle d'un.e coordonnateur.trice d'Ulis-collège. La répétition de la réalité inrêvée.....	124
VOISIN-GIRARD Bernadette : Développement professionnel en entretien d'inspection : l'activité de jugement au cœur des pratiques dialogiques .....	135
Faire évoluer les pratiques professionnelles.....	149
DURRIEU-GARDELLE Magali : Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire.....	149
GUYET Delphine : La transmission du raisonnement clinique en situation écologique : quelles pratiques des tuteurs masseurs kinésithérapeutes libéraux ? .....	161
Acteurs de l'éducation et de la formation .....	171
Acteurs de l'inclusion.....	172
BAYET Brigitte : Le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap .....	172
SAUNIER Déborah : Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?.....	185

VILAINÉ Valérie : Scolariser des élèves en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe. Étude de cas. ....	198
<b>Acteurs de la langue</b> .....	<b>221</b>
ALI ELMI Mohamed : Utilisation et validité du questionnaire "Learning environment inventory (LEI)" dans les classes de lycée. ....	221
DERI Catherine : Espace de rédaction scientifique : Projet pilote pour enrichir l'expérience des doctorants .....	238
GANDON Elise : Culture en formation pour une prise de parole spontanée des adultes migrants .....	249
<b>Acteurs de la réussite</b> .....	<b>259</b>
WANG Jing : Les choix scolaires des parents d'élèves des écoles privées en Chine. Quelle influence l'innovation pédagogique a-t-elle sur ces choix ? .....	259
DUFAY Sabine : Regards sur l'école en Polynésie française : éléments d'appréhension des représentations de parents des Tuamotu.....	271
PITTET Mathieu : Des héritiers en déroute : pour quelques déplacements et renversements à visée anthropologique dans l'étude des parcours scolaires en général, et dans celle des plus improbables en particulier. ....	287
<b>Acteurs de la philosophie</b> .....	<b>297</b>
BUDEX Christian : En quoi la pratique de la philosophie avec les enfants contribue-t-elle à une éducation à la fraternité ? .....	297
RENAULD Dominique : Penser devant des élèves au lycée : l'enseignement de la philosophie peut-il encore être fondé sur le modèle du maître ? .....	310
<b>Politiques éducatives</b> .....	<b>319</b>
<b>Former à l'université</b> .....	<b>320</b>
GEURING Esther : Loi Orientation et réussite des étudiants à l'Université : les mises en œuvre locales d'une procédure nationale .....	320
POINT Christophe : Définir la professionnalité : quels enjeux pour la pédagogie universitaire ? .....	331
SAWADOGO Arthur Félix W. : L'éducation à l'entrepreneuriat : quelle pertinence des politiques éducatives et de formation au Burkina-Faso ? .....	346
<b>L'éducation et les enjeux actuels</b> .....	<b>366</b>
TAVANT Marion : Connaissances civiques, compétences citoyennes et effet-établissement. ....	366
ROELENS Camille : Le thème de l'éducation dans l'œuvre romanesque de Michel Houellebecq .....	380
TZATZOU Dimitra : Conception, mise en œuvre et évaluation d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme : Représentations et pratiques pédagogiques des enseignant.es avant leur implication dans la recherche .....	393
<b>Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins</b> .....	<b>405</b>
BOCK Cyrille : De la création à la structuration d'un marché de la formation : le cas de l'animation .....	405
HEDACQ Pauline : Co-construire des savoirs en ingénierie de formation : entre référentialisation et émancipation .....	417
<b>Politiques d'orientation et d'insertion : la question des publics</b> .....	<b>429</b>

NAPOLI Julia : Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations .....	429
FAVERGEAT Ghislain : Motivations et choix d'orientation en lycées agricoles .....	439
VILCHES Océane : Les effets du dispositif Garantie jeunes : une analyse des parcours d'insertion professionnelle et social .....	452
<b>Effets d'une politique éducative : couplage et découplage .....</b>	<b>462</b>
DELAVERGNE Christophe : Analyses multi-niveaux des relations professionnelles dans l'Éducation nationale : contribution à la compréhension du couplage entre politique et pratiques .....	462
LERMUSIAUX Alice : La visée prospective des formations professionnelles. Apprendre à devenir des « professionnels de demain ».....	463
WINZ-WIRTH Kilian : La place de l'idéologie professionnelle dans le cadre de l'analyse d'une réforme structurelle en éducation.....	476
<b>Sessions de présentation des posters .....</b>	<b>488</b>
<b>Session 1 .....</b>	<b>489</b>
CADOUSTEAU Matairea : Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire. Une approche didactique clinique.....	489
D'ALMEIDA Apolline : L'amitié à l'adolescence : relations avec les pairs et perception de soi chez les collégien.ne.s.....	491
EL HADJ SAID KENZA : Territoires et effets sur les conditions de vie étudiante : étude de cas du dispositif de l'Aide à l'Installation dans un Logement pour les étudiants de la Ville de Paris .	493
GNAGNE Tata De Mariane : Les stratégies multimodales mises en œuvre par l'enseignant lors du processus d'étayage en contexte plurilingue .....	495
MAHE Pierre : Enseignement et apprentissages autour du développement durable dans le cadre de la problématisation .....	497
<b>Session 2 .....</b>	<b>499</b>
MONGIN Mélanie : La conscientisation des compétences dans un contexte de professionnalisation : un enjeu essentiel pour la sécurisation des parcours professionnels ....	499
PUECH Florence : Les travailleurs seniors et la formation : quels enjeux éducatifs pour ce public ?.....	501
QUITTE Stéphanie : Présentation schématique de la situation du binôme AESH-élève avec un TSA au sein de la classe ordinaire .....	503
RIMETZ Maxence : Du rapport au savoir au rapport au corps en éducation physique et sportive (EPS) : entre normalisation et singularité de l'élève-adolescent.....	505
SANDNES Ramona : L'attachement chez les enfants très grands prématurés : quelles relations avec les représentations maternelles et le stress parental ?.....	507
TUPHILE Caroline : Un genre professionnel favorisant la compréhension des récits de fiction en maternelle : analyse conjointe de gestes professionnels didactiques langagiers et de gestes d'étude d'élèves.....	509



# ANALYSE DES PRATIQUES

## Ateliers :

Situation de classe

Formation des enseignants

L'entrée dans le métier

Enjeux de reconnaissance des pratiques professionnelles

Faire évoluer les pratiques professionnelles

## **Typologie et analyse des erreurs/difficultés de déchiffrage des élèves de cycle 3 : pistes de remédiation au service de la compréhension en lecture.**

AMADOU-LASSAUZÉ Odile, Université CY de Cergy-Pontoise,  
Laboratoire ÉMA (École Mutations et Apprentissages)  
odile.amadou@gmail.com

**Résumé** : Cet article rend compte d'un test d'exploration effectué en 2020 qui avait pour objectif de repérer les erreurs avérées et les difficultés de lecture-déchiffrage d'élèves d'une classe ordinaire de CM2, de créer une typologie de celles-ci, puis de déterminer les plus fréquentes et les plus susceptibles d'influencer la compréhension. Il offre plusieurs pistes de remédiation prenant notamment appui sur les tentatives réussies de correction des erreurs. En outre, les résultats de ce test orienteront les axes d'une recherche expérimentale menée dans le cadre d'une thèse de doctorat visant pour les élèves de cycle 3 à favoriser l'automatisation de l'identification des mots écrits au service de la compréhension en lecture. Il s'agira de mettre à disposition des enseignants confrontés aux difficultés de déchiffrage de leurs élèves scolarisés au cycle 3 un nouvel outil numérique d'entraînement/remédiation pour travailler de manière individualisée différents éléments ayant émergé de notre test.

**Mots-clés** : Déchiffrage, typologie d'erreurs, automatisation, compréhension, cycle 3.



## 1. Maîtriser la lecture : un enjeu éducatif majeur

### 1.1. La lecture : une activité humaine pas comme les autres

La lecture est une activité humaine assez récente<sup>1</sup> (Ferrand, 2001) et particulièrement complexe pour laquelle le cerveau ne dispose pas encore de circuits neuronaux dédiés (Dehaene, 2011).

Son accès, longtemps limité à une élite, s'est démocratisé à partir de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle (Chervel, 1977). D'abord religieux, puis citoyen, son enjeu est aujourd'hui l'insertion sociale des élèves. La lecture est ainsi devenue « obligatoire » (Chartier, 2007) et conditionne un accès optimal à la littératie<sup>2</sup> dans un contexte de révolution numérique qui change tous nos rapports à l'écrit. Mais sa maîtrise demeure délicate pour de nombreux élèves et la lutte contre l'illettrisme (Terrail, 2013 ; Morais, 2015) concernerait encore 15% de la population française.

### 1.2. La lecture : un défi pour la recherche et pour l'école

De très nombreuses recherches d'abord anglo-saxonnes (Bradley et Bryant, 1983 ; Coltheart et al., 1993 et 2001 ; National Reading Panel, 2000), s'appuyant sur le développement de l'imagerie cérébrale et les apports notamment en linguistique, psycholinguistique et sciences cognitives, nous ont permis d'acquérir des connaissances considérables sur les processus mis en œuvre lors de l'apprentissage de la lecture. Ils ont également conduit à de forts consensus<sup>3</sup> parmi lesquels la nécessité d'automatiser l'identification des mots écrits pour pouvoir accéder pleinement à la compréhension des textes. Toutefois des tensions existent encore sur les moyens pour y parvenir et des évaluations internationales relatives à la compréhension en lecture montrent pour la France des résultats encore décevants et même des écarts qui se creuseraient (PISA 2015, PIRLS 2016).

Des recherches sur les spécificités des différentes langues alphabétiques ont fait apparaître pour la lecture en français des relations graphie-phonie plus régulières qu'en anglais mais moins qu'en italien ou en espagnol. Toutefois d'autres aspects, tels que, d'une part la complexité des relations graphophonologiques<sup>4</sup> et la fréquence des mots (Sprenger-Charolles, 1992), et d'autre part certaines spécificités du français (Gak, 1976 ; Catach, 1988 ; Gombert, 1992 ; Totereau et al., 1997 ; Fayol et

---

<sup>1</sup>Les premières traces écrites datent d'environ 6 000 ans (Ellis, 1984 ; Henderson, 1982).

<sup>2</sup>Elle est définie comme l'ensemble des activités liées à l'écrit.

<sup>3</sup>Cf. les Conférences de consensus sur la lecture de 2003 et 2016.

<sup>4</sup>Par exemple, le mot *oiseau*, fréquent mais très irrégulier, comporte 6 lettres (dont aucune ne se prononce comme elle devrait) mais seulement 3 graphèmes ("oi", "s" et "eau") constitués respectivement de 2, 1 et 3 lettres) et correspondant aux phonèmes /wa/, /z/ et /o/.

NB : Il compte aussi 2 syllabes (oi/seau) constituées quant à elles respectivement de 2 et 4 lettres.

Jaffré, 1999 ; Ziegler, 2018) comme la polysémie, l'homophonie et la présence de nombreuses lettres muettes finales porteuses de sens, font de la langue française « une de plus difficiles à apprendre et à utiliser » (Fayol et Jaffré, 2014).

Soumis depuis longtemps aux fluctuations des programmes scolaires (Elalouf et al., 2014), les enseignants doivent aujourd'hui atteindre l'objectif de 100% de réussite au CP<sup>5</sup>. Mais ils doivent aussi aider les « *élèves ayant encore des difficultés de décodage* » au cycle 3 (incluant désormais la 6<sup>ème</sup>) et ayant besoin de « *renforcer la fluidité de lecture* » (programmes de 2016<sup>6</sup>) ce qui concernerait 54% des enfants entrant en 6<sup>ème</sup> (Bonjour et Gombert, 2004). Les programmes de 2020<sup>7</sup> recommandent eux aussi pour le cycle 3 d'automatiser le décodage à travers des « *activités spécifiques sur les graphèmes et phonèmes identifiés comme posant problème* », sans autre précision, laissant certains enseignants de cycle 3 dans le désarroi, le code étant habituellement considéré comme acquis à ce stade de la scolarité.

## 2. Un test d'exploration pour analyser les erreurs/difficultés de déchiffrage au cycle 3

### 2.1. Pourquoi un test basé sur la fluence ?

La fluence est un concept en évolution depuis longtemps. Apparue dans les années 1970 (Laberge et Samuels, 1974), elle correspond à « *une lecture précise, assez rapide, réalisée sans effort et avec une prosodie adaptée qui permet de centrer son attention sur la compréhension* » (Wolf et Katzir-Cohen, 2001). D'abord simple outil d'évaluation de la fluidité en lecture - mesurée par la précision et la vitesse de lecture à haute voix (Pikulski et Chard, 2005) - elle est aussi devenue un outil d'entraînement, très utilisé dans les classes, de nombreuses recherches ayant montré une corrélation entre fluidité et compréhension (Samuels, 1985 ; Sprenger-Charolles et Colé, 2013).

En effet, la compréhension (Fayol et Gaonac'h, 2003 ; Bianco, 2010), finalité ultime de la lecture, comporte de nombreuses composantes, linguistiques ou non linguistiques, toutes nécessaires et interdépendantes (Adlof, Perfetti et Catts, 2011). Ainsi le décodage serait indispensable (Dehaene, 2019, page 43), sans être suffisant (Gombert, 2003).

---

<sup>5</sup> Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP (dit « guide orange ») – 2018 accessible sur : <http://eduscol.education.fr/cid129436/pour-enseigner-la-lecture-et-l-ecriture-au-cp.html> (Cf. aussi la version modifiée de 2019)

<sup>6</sup> <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

<sup>7</sup> <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>

Selon le modèle SVR (*Simple View of Reading* de Gough et Tunmer, 1986), la reconnaissance des mots écrits est la seule composante spécifique à la lecture contrairement à la compréhension orale, impliquée dans d'autres apprentissages. Le modèle SVR-texte (Goigoux et al., 2016) considère quant à lui la fluence comme un des prédicteurs de la lecture. Mais c'est souvent la seule dimension « vitesse » qui est mise en avant (Eldredge, 1990 ; Bentolila et al., 1991 ; Goigoux et Cèbe, 2013). Pourtant la vitesse ne garantirait pas toujours la compréhension (Yuill et Oakhill, 1991) et d'autres facteurs comme la prosodie incluant la ponctuation et les regroupements de mots en syntagmes interviendraient (Arcand, 2014). De plus, il faudrait distinguer la fluence en décodage, en reconnaissance des mots et la lecture fluente de textes<sup>8</sup> car des unités linguistiques de différentes tailles (morphèmes, mots, propositions, phrases, textes...) seraient impliquées dans la compréhension (Benveniste, 1980).

Pour notre part, nous nous intéressons particulièrement à l'aspect « précision » de la fluence afin d'examiner si l'automatisation de l'identification des mots écrits passe au moins en partie par une remédiation prenant appui sur l'analyse et le traitement des erreurs/difficultés des élèves en situation de lecture orale. Nous considérons de plus que la fluidité en lecture repose sur la capacité de l'élève à identifier des mots instantanément mais aussi à relier entre eux les mots ayant un lien syntaxique et/ou sémantique (Zorman et al., 2008).

## 2.2. Une typologie pour les erreurs/difficultés de déchiffrage au cycle 3

Notre typologie distingue les erreurs portant sur les mots isolés et celles portant sur les groupements de mots au niveau des textes et autour des deux éléments grammaticaux essentiels de la phrase que sont les verbes et les noms. Elle prend également en compte, en plus des erreurs avérées, les difficultés (hésitations, ralentissements et pauses inadaptées) rencontrées par les élèves pendant la lecture ainsi que l'acceptabilité syntaxique et/ou sémantique de celles-ci. Ainsi, nous considérons que la méprise est acceptable syntaxiquement si la phrase l'incluant respecte l'esprit de la langue française (Ex. « trois vilains (*vs vieux*) brigands » est acceptable syntaxiquement mais pas « au éclair de la lune (*vs au clair de la lune*) »). De même, nous considérons que la méprise est acceptable sémantiquement si la phrase l'incluant ne change pas sensiblement le sens de l'histoire (Ex. « ils soufflent (*vs soufflaient*) » est acceptable mais pas « il était une fois trois brigadiers (*vs trois brigands*) ») (Giasson, 2013, p. 214-215). Enfin, notre typologie prend en compte les éventuelles tentatives de correction des erreurs, réussies ou non.

---

<sup>8</sup> M. Bianco - l'enseignement de la compréhension orale en CP, CE1 et CE2, 2019 IH2EF : <https://www.youtube.com/watch?v=XEgtHNGk5OU>

<i>Les erreurs sur les mots isolés</i>	<i>Les erreurs sur les groupes de mots</i>	<i>Impact sur la syntaxe et le sens &amp; Tentatives de correction</i>
<p><u>Les erreurs d'identification des mots écrits</u> :</p> <p>Elles correspondent à des erreurs de correspondance (C) entre graphèmes et phonèmes portant sur des mots réguliers (r) ou irréguliers (i) / fréquents (f) ou rares (r). Elles sont codées Crf, Crr, Cif, Cir.</p> <p><u>Les erreurs de reconnaissance des mots écrits</u> :</p> <p>Il s'agit d'ajout (A), d'oubli<sup>9</sup> (O) ou de substitution (S) d'un mot entier ou d'une erreur d'intonation (I) lors de l'utilisation de la voie directe (utilisation du répertoire orthographique mental).</p> <p><u>Les erreurs d'automatisation de l'identification des mots écrits</u> :</p> <p>Elles correspondent à des ralentissements (R) c'est-à-dire à une identification lente pour des raisons phonologiques ou à un découpage en syllabes (D) avec déchiffrage par voie indirecte.</p>	<p><u>Erreurs de délimitation syntaxique au niveau du texte</u> :</p> <p>Il s'agit du mauvais traitement d'un signe de ponctuation entre les phrases : ajout (Pa) ou oubli (Po) d'un point ou mauvaise intonation (Pi).</p> <p><u>Erreurs de délimitation syntaxique dans la phrase</u> :</p> <p>Il s'agit d'erreurs dans un groupe de mots autour d'un verbe<sup>10</sup> (Mv), d'un nom<sup>11</sup> (Mn), ou d'un mot d'une autre nature grammaticale (G). Les erreurs de liaison entre les mots correspondent à des ajouts (La) ou à des oublis (Lo). Les erreurs de traitement des signes de ponctuation en fin de phrase correspondent à des erreurs d'intonation (IP).</p>	<p>Une erreur est codée « -asynt » si elle est acceptable syntaxiquement et « -asém » si elle est acceptable sémantiquement. Les tentatives de correction sont codées « -r » en cas de réussite » ou de « -é » en cas d'échec.</p>

(Cf. Annexe 1 - Codification des erreurs/difficultés de déchiffrage).

<sup>9</sup>Nous appelons par commodité « oubli » une suppression non intentionnelle sans préjuger de sa cause.

<sup>10</sup>Accords sujet-verbe

<sup>11</sup>Accords dans le groupe nominal

### 2.3. Méthodologie

La population de notre test est constituée de 21 élèves de CM2 scolarisés dans une école primaire ordinaire du Tarn-et-Garonne. Le protocole correspond à celui proposé par E.L.FE (issu de Cognisciences<sup>12</sup>). Il s'agit donc de faire lire oralement aux élèves des textes pendant une minute. Les textes utilisés sont extraits de « Verte », roman de M. Desplechin. Enfin, notre corpus est constitué de trois enregistrements des textes lus pendant une minute par chacun des élèves. La transcription des enregistrements et la codification des erreurs/difficultés ont permis de recueillir 919 données à analyser.

## 3. Résultats et discussion

### 3.1. Les indicateurs utilisés

Nous avons utilisé trois indicateurs. Le premier est le nombre de Mots Correctement Lus en une Minute (MCLM). Il est très largement utilisé dans les tests et entraînements de fluence et met principalement l'accent sur la vitesse, les erreurs (E) étant uniquement comptabilisées en déduction du score (S) de mots lus en une minute :  $MCLM = S - E$ .

Nous avons aussi créé un indice MLFM (Mots Lus avec Fluidité - vitesse et précision - en une Minute). Cet indice permet de prendre en compte les difficultés (D) de lecture en plus des erreurs avérées :  $MLFM = S - D$ .

Enfin, nous avons utilisé le PMCI (Pourcentage de Mots Correctement Identifiés) qui est un indicateur mentionné par Eduscol<sup>13</sup> et emprunté à J. Giasson (2013, p. 216). Il permet d'évaluer rapidement les capacités de décodage avant d'évaluer la compréhension. Ainsi, au-delà de 5 « méprises <sup>14</sup> » sur 100 mots le lecteur ne pourrait pas coordonner les stratégies de compréhension. Nous avons toutefois adapté le PMCI en considérant qu'un mot était correctement identifié s'il était lu sans erreur ni difficulté :  $PMCI' = (S - D) / S \times 100$ .

---

<sup>12</sup>[http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation\\_de\\_la\\_fluence\\_en\\_lecture2017-2.pdf](http://www.cognisciences.com/IMG/pdf/evaluation_de_la_fluence_en_lecture2017-2.pdf)

<sup>13</sup>Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement et de la Recherche - La fluidité en Lecture - mars 2016, accessible sur : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture\\_Comprehension\\_ecrit/88/4/RA16\\_C3\\_FRA\\_08\\_lect\\_eval\\_fluid\\_N.D\\_612884.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/88/4/RA16_C3_FRA_08_lect_eval_fluid_N.D_612884.pdf)

<sup>14</sup>« Il y a méprise lorsque l'enfant lit autre chose que ce qui est dans le texte ». Giasson, 2013, page 213.

### 3.2. Notre analyse des données

Notre avons analysé les résultats de notre test d'exploration selon quatre angles : les catégories d'erreurs et leurs fréquences, l'impact potentiel des erreurs sur la compréhension, les erreurs par type d'élèves et les erreurs fréquentes à fort impact potentiel sur le sens au sein des quartiles les plus concernés et/ou corrigeant le moins bien (Cf. Annexe 2 - synthèse de nos résultats).

Parmi nos résultats généraux, il apparaît que si l'on considère les difficultés en plus des erreurs avérées de déchiffrage, pour 76,2% des élèves les capacités générales de décodage (PMCI') sont insuffisantes pour mettre en œuvre de manière satisfaisante les stratégies de compréhension. Ainsi, un bon score MCLM cache parfois des difficultés qui n'étant pas comptabilisées (à la différence du score MLFM) ne font l'objet d'aucune remédiation quel que soit leur impact sur le sens.

D'autre part, les hésitations/ralentissements/coupures inappropriées sont de trois sortes :

- Avant la lecture du mot (problème d'identification ou d'automatisation) ;
- Après la lecture du mot (autorégulation suite à une incohérence détectée) ;
- Entre des mots qui devraient être lus d'un seul bloc (problème de syntaxe).

De plus, dans certains cas les élèves se rendent compte de leurs erreurs et tentent de se corriger avec plus ou moins de réussite, mais dans d'autres cas les erreurs restent sans tentative de correction alors que leur impact potentiel sur le sens est fort. Parfois encore les erreurs ne font pas l'objet de correction, à juste titre car leur impact sur le sens est faible ou les élèves ne parviennent pas à corriger des erreurs dont ils se rendent pourtant compte. Enfin, le cumul et la diversité des erreurs au sein d'une même phrase sont parfois tels qu'ils ne peuvent que compromettre la compréhension de celle-ci.

Mais nous avons également obtenu des résultats spécifiques qui ont fait émerger des pistes d'intervention. Ainsi, dans notre test, les erreurs sur les mots isolés concernent 68% de l'ensemble des erreurs (dont 5,8% pour l'identification, 16,3% pour la reconnaissance des mots et 45,9% pour l'automatisation). De plus 30,9% des erreurs portant sur les mots isolés sont non acceptables sémantiquement<sup>15</sup>. Nos résultats confirment d'autres résultats selon lesquels les élèves du cycle 2 maîtriseraient 95% des correspondances graphophonologiques (Goigoux et Cèbe, 2013). Toutefois

---

<sup>15</sup>Dans notre test, les erreurs d'identification sont toutes non acceptables sémantiquement (36 erreurs sur 36), la plupart des erreurs de reconnaissance sont non acceptables sémantiquement (83 erreurs sur 101) et seulement 11 erreurs d'automatisation sur 284 ne sont pas acceptables sémantiquement.

un important travail semble devoir être mené en matière d'automatisation de l'identification de mots écrits ; il devra être adapté à des élèves de cycle 3.

Enfin, les erreurs de reconnaissance concernent souvent des mots voisins graphiquement mais dont le sens peut être très éloigné ; elles semblent avoir un impact variable sur le sens selon le niveau de lecture des élèves. Certains auteurs minimisent l'effet d'une intervention les concernant (Wanzek et al., 2010).

Les erreurs sur les groupes de mots concernent 32% de l'ensemble des erreurs (dont 13% pour les groupes autour des verbes (Mv), 7,4% pour les groupes autour des noms (Mn) et 7,8% pour les autres groupes (G)). Une intervention sur les erreurs de type Mv et Mn semble nécessaire car ces erreurs font l'objet de nombreuses tentatives de correction et sont non acceptables sémantiquement à plus de 90%. Par contre nous n'envisageons pas d'intervention pour les erreurs de type G qui font l'objet de peu de tentatives de correction et concernent peu d'erreurs non acceptables sémantiquement.

Pour les erreurs ayant un fort impact potentiel sur le sens, certaines stratégies semblent permettre aux élèves de se corriger avec succès. C'est le cas pour les erreurs de type Mv avec une bonne maîtrise de la conjugaison, des inversions sujets/verbes et de l'éloignement des sujets/verbes (les élèves semblent alors utiliser les indices sémantiques et/ou leurs connaissances relatives aux désinences) et pour les erreurs de type Mn avec une bonne gestion des déterminants, des structures des groupes nominaux et des lettres finales.

Enfin, il semble que la dimension spatiale doive être prise en compte pour le repérage puis le traitement des configurations de lettres correspondant à des graphèmes plus ou moins complexes (détermination de la valeur phonémique des lettres en fonction de la (des) lettre(s) voisine(s)) et des liens unissant certains mots dans la phrase.

#### 4. Conclusion

L'objectif général de notre test d'exploration consistait à élaborer une typologie des erreurs et difficultés de déchiffrement des élèves de cycle 3 lors de leurs lectures orales mais aussi à cibler de manière spécifique les interventions possibles des enseignants pour lever celles-ci et agir sur l'automatisation de l'identification des mots écrits et la compréhension en lecture.

Les résultats de notre test montrent que l'impact des problèmes de déchiffrage sur la compréhension se révèle particulièrement complexe à mesurer. Ils suggèrent aussi que la compréhension en lecture n'est pas seulement corrélée à la vitesse de lecture mais que des éléments tels que la capacité à regrouper d'une part les lettres en graphèmes puis en syllabes et en mots et, d'autre part, les mots en groupes syntaxiques permettent aussi de favoriser la compréhension à travers une meilleure automatisation de l'identification des mots écrits. C'est ce que nous tenterons prochainement de montrer dans une recherche expérimentale menée dans le cadre de notre thèse de doctorat en sciences du langage à travers un nouvel outil numérique d'entraînement pour tous et de remédiation pour les élèves en difficulté que nous allons créer et mettre à disposition des enseignants de cycle 3. Notre recherche prendra ainsi appui sur le fait que les capacités métalinguistiques sont une composante centrale dans l'apprentissage de la lecture d'une langue alphabétique telle que le français (Besse, 2003). Dans ce sens, elle essaiera de montrer qu'au-delà de l'aspect phonologique, l'automatisation de l'identification des mots écrits passe aussi pour les élèves de cycle 3 par l'aspect morphologique de la langue (Deacon et Kirby, 2004 ; Marec-Breton et al., 2010), ce que le groupe « Étude de la langue » (Gourdet, Gomila et coll.) de l'enquête *Lire et Écrire au CP*, dirigée par R. Goigoux en 2015, a déjà souligné pour l'apprentissage du Lire-Écrire au CP. Précisément, elle s'intéressera à la morphologie flexionnelle, peu étudiée jusque-là (ou seulement pour l'installation des habiletés orthographiques et non pour l'acquisition de la lecture), à la différence de la morphologie dérivationnelle qui, elle, a montré ses liens avec le décodage et la compréhension (Casalis et Louis-Alexandre, 2000 ; Carlisle, 2000). En outre, elle examinera si l'automatisation agit sur la compréhension par la seule libération de capacités cognitives au service du sens ou si un apprentissage explicite de stratégies de repérage de certaines régularités notamment phonologiques et morphogrammiques permet aux élèves de prendre conscience, de repérer et d'utiliser les unités de sens de différentes tailles impliquées au niveau des mots et des phrases, les plaçant dans une démarche métacognitive qu'il pourraient réinvestir ensuite au niveau des textes.



## BIBLIOGRAPHIE

- Adlof, S.-M., Perfetti, C.-A. et Catts, H.-W. (2011). Developmental changes in reading comprehension : implications for assessment and instruction. In Samuels S.-J. et Farstrup A.-E. (Eds). *What research has to say about reading instruction* (p. 86-214). International reading association.
- Arcand, M.-S., Dion, E. et al. (2014). Segmenting Texts into Signful Word Groups: Beginning Readers'Prosody and Comprehension, *Scientific Studies of reading*, 18 (3), 208-223. DOI : 10.1080 / 10888438.2013.864658
- Bentolila, A., Chevalier, B. et Falcoz-Vigne, D. (1991). *La lecture : apprentissage, évaluation et perfectionnement*. Nathan.
- Benveniste, E. (1980). *Problèmes de linguistique générale* (tome 2 – la communication). Gallimard.
- Besse J.-M., Gargiulo S. et Ricciil A. (2003/1). Phonologie, phonographie et morphographie à l'épreuve de la production écrite. *Revue française de linguistique appliquée*, (Vol. VIII), p. 15-33.
- Bonjour, E. et Gombert, J.-E. (2004). Profils de lecteurs à l'entrée en sixième. *Orientation scolaire et professionnelle*, v. 33, (1), p. 69-101.
- Bianco, M. (2010). La compréhension de textes : peut-on l'apprendre et l'enseigner ? In Crahay, M. et Dutrevis, M. (Eds). *Psychologie des apprentissages scolaires*. (p. 230-256). Bruxelles : De Boeck.
- Bradley, L. et Bryant, P.-E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 419–421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Carlisle, J.-F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* (12), p. 169-190.
- Casalis, S. et Louis-Alexandre, M.-F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (12), p. 303-335.
- Catach, N. (1988). *L'orthographe* (3e éd.). Presses universitaires de France.
- Chartier, A.-M. (2007). *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. RETZ.
- Chervel, A. (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire*. Payot, coll. « Langages et sociétés ».
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. et Haller, M. (1993). Modèles de lecture à voix haute : approches de traitement à double voie et parallèle distribué. *Revue psychologique*, 100 (4), 589–608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. et Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Deacon, S.-H. et Kirby, J.-R. (2004). Morphological awareness: Just "more phonological"? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25 (2), 223–238. <https://doi.org/10.1017/S0142716404001110>
- Dehaene, S. (dir.). (2011). *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (dir.). (2019). *La science au service de l'école*. Odile Jacob.
- Elalouf, M.-L., Bourhis, V., Gourdet, P. et Péret, C. (2014). *L'enseignement de la langue à l'épreuve des réformes scolaires : tentatives de mutations et résistances*. In Martine Meskel-Cresta, Jean-François Nordmann, Philippe Bongrand, Catherine Boré, Séverine Colinet, Marie-Laure Elalouf, *École et mutation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Eldredge, J.-L. (1990). Increasing the performance of poor readers in the third grade with a group-assisted strategy. *Journal of Educational Research*, vol. 84, (2), p.69-77.
- Ellis, A.-W (1984). *Reading, Writing and Dyslexia*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fayol, M., Jaffré, J.-P. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. *Revue Française de Pédagogie*, n° 126, janvier-février-mars 1999, 143-170.
- Fayol, M. et Gaonac'h, D. (Drs). (2003). *Aider les élèves à comprendre : du texte au multi-média*. Hachette Education.
- Fayol, M. et Jaffré, J.-P. (2014). *L'orthographe*. PUF « Que sais-je ».
- Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture – processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Éditions de Boeck Université.
- Gak, V.-G. (1976). *L'orthographe du français, essai de description théorique et pratique*. Sela.
- Giasson, J. (2013). *La lecture. De la théorie à la pratique*. (4<sup>e</sup> édition, 2<sup>e</sup> tirage 2015), adapté par Tessa Escoyez. De Boeck éducation.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (2013). *Lectorino & Lectorinette, Apprendre à comprendre avec des textes narratifs, CE1-CE2*. Retz.
- Goigoux, R., Cèbe, S. et Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS éditions, Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire, pp.67-84. □10.4000/rfp.5076□. □hal-01683288□
- Gombert, J.-E. (1992). Activités de lecture et activités associées. In M. Fayol, J.E. Gombert, P. Lecoq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds). *Psychologie cognitive de la lecture* (p.107-131). PUF.
- Gombert, J. - E. (2003). Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire les 4 et 5 décembre 2003. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-en-parle06.asp>
- Gough, P. et Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Henderson, L. (1982). *Orthography and word recognition in reading*. Academic Press.
- Laberge, D. et Samuels, S.-J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, (6), 293-323.
- Marec-Breton, N., Besse, A.-S. et Royer, C. (2010). La conscience morphologique est-elle une variable importante dans l'apprentissage de la lecture ? *Educar em Revista*, (38), 73-91. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300006>
- Morais, J. (2015). *Lire, écrire, être libre*. Paris : Odile Jacob
- Mullis, IVS, Martin, MO, Foy, P. et Hooper, M. (2017). *Résultats internationaux du PIRLS 2016 en lecture*. Extrait du site Web du Boston College, du TIMSS et du PIRLS International Study Center : <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume I) : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264267534-fr>.

- Pikulski, J. et Chard, D. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *Reading Teacher - READ TEACH*. (58), 510-519. 10.1598/RT.58.6.2.
- Samuels, S.-J. (1985). *Automaticity and repeated reading in Reading education : Foundations for a literate America*. Lexington Books, J. Osborn, P.T. Wilson et R. Anderson (Eds.).
- Sprenger-Charolles, L. (1992). Acquisition de la lecture et de l'écriture en français. *Langue française* (95), L'orthographe : perspectives linguistiques et psycholinguistiques. pp. 49-68 ; doi : <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5771>
- Sprenger-Charolles, L. et Colé, P. (2013). Quelles sont les méthodes les plus efficaces pour apprendre à lire ? Études avec des enfants ayant appris à lire en langue maternelle seconde. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (123), 127-134.
- Terrail, J.-P. (2013). *Entrer dans l'écrit - Tous capables ?* Paris : La dispute.
- Totereau, C, Thévenin, M. G. et Fayol M. (1997). - Acquisition de la morphologie du nombre en français à l'écrit. In L. Rieben, M. Fayol et C. Perfetti (eds.), *L'acquisition de l'orthographe*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S. et Ciullo, S. (2010). Reading Interventions for Struggling Readers in the Upper Elementary Grades: A Synthesis of 20 Years of Research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23 (8) p889-912.
- Wolf, M., et Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5, 211-239.
- Yuill, N. et Oakhill, J. (1991). *Problèmes des enfants dans la compréhension de texte : une enquête expérimentale*. Cambridge University Press.
- Ziegler, J. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, 199(3), 35-49. Doi :10.3917/lf.199.0035.
- Zorman, M., Lequette, C., Pouget, G., Devaux, M.-F. et Savin, H. (2008). Entraînement de la fluence de lecture pour les élèves de 6ème en difficultés de lecture in ANAE 2008-96-97 ; 33-40.

ANNEXE 1

**ANNEXE 1 - Codification des erreurs/difficultés de déchiffage**

**Codification des erreurs portant sur les mots isolés :**

Crf	identification	A	reconnaissance des mots écrits	R-r	automatisation de l'identification
Crf-asynt		A-asynt		R-é	
Crf-asém		A-asém		R-é-asynt	
Crr		O		R-é-asém	
Crr-asynt		O-asynt		D-r	
Crr-asém		O-asém		D-é	
Cif		S		D-é-asynt	
Cif-asynt		S-asynt		D-é-asém	
Cif-asém		S-asém			
Cir		I			
Cir-asynt		I-asynt			
Cir-asém		I-asém			

**Codification des erreurs portant sur les groupes de mots :**

Au niveau du texte :		Au niveau de la phrase :	
Pa	sans tentative	Pa-r	sans tentative
Pa-asynt		Pa-é	
Pa-asém		Pa-é-asynt	
Po		Pa-é-asém	
Po-asynt		Po-r	
Po-asém		Po-é	
Pi		Po-é-asynt	
Pi-asynt		Po-é-asém	
Pi-asém		Pi-r	
		Pi-é	
		Pi-é-asynt	
		Pi-é-asém	
Mv	avec tentative	Mv-r	avec tentative
Mv-asynt		Mv-é	
Mv-asém		Mv-é-asynt	
Mn		Mv-é-asém	
Mn-asynt		Mn-r	
Mn-asém		Mn-é	
G		Mn-é-asynt	
G-asynt		Mn-é-asém	
G-asém		G-r	
La		G-é	
La-asynt		G-é-asynt	
La-asém		G-é-asém	
Lo	La-r		
Lo-asynt	La-é		
Lo-asém	La-é-asynt		
IP	La-é-asém		
IP-asynt	Lo-r		
IP-asém	Lo-é		
	Lo-é-asynt		
	Lo-é-asém		
	IP-r		
	IP-é		
	IP-é-asynt		
	IP-é-asém		

Crf : Correspondance mot régulier fréquent  
 Crr : Correspondance mot régulier rare  
 Cif : Correspondance mot irrégulier fréquent  
 Cir : Correspondance mot irrégulier rare  
 A : Ajout d'un mot  
 O : Oubli d'un mot  
 S : Substitution d'un mot  
 I : Intonation  
 R : Ralentissement  
 D : Découpage syllabique  
 r : réussite  
 é : échec

asynt : acceptable syntaxiquement  
 asém : acceptable sémantiquement  
 Pa : Ponctuation ajout  
 Po : Ponctuation oubli  
 Pi : Ponctuation intonation  
 Mv : Morphologie verbe  
 Mn : Morphologie nom  
 G : Grammaire hors verbe et nom  
 La : Liaison ajout  
 Lo : Liaison oubli  
 IP : Intonation phrase



ANNEXE 2 : Synthèse des résultats du test d'exploration - 2020

Angle d'analyse	Focus choisi	Résultats	Interprétation / Intervention envisagée
Angle 1	Catégories d'erreurs et fréquences	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les erreurs sur les mots isolés concernent 68% de l'ensemble des erreurs des élèves du pré-test : parmi celles-ci les erreurs d'identification sont peu nombreuses (globalement 5,8% de l'ensemble des erreurs des élèves, mais 9,68% des erreurs des élèves Q3) ; les erreurs de reconnaissance des mots concernent 16,3% de l'ensemble des erreurs des élèves ; les erreurs d'automatisation concernent 45,9% de l'ensemble des erreurs des élèves ;</li> <li>- Les erreurs sur les groupes de mots concernent 32% de l'ensemble des erreurs des élèves du pré-test dont 13% pour les groupes de mots autour des verbes, 7,4% pour les groupes autour des noms et 7,8% pour les groupes autour d'autres natures de mots.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne connaissance générale des CGP (sauf pour les élèves Q3 ?) ;</li> <li>- Mais automatisation de l'identification des mots écrits à parfaire (nécessité de s'adapter à des élèves ayant dépassé le cycle 2) ;</li> <li>- Nécessité de porter un intérêt particulier aux erreurs concernant sur les groupes de mots autour des verbes et des noms.</li> </ul>
Angle 2	Les erreurs ayant un impact sur le sens, les éventuelles tentatives de correction (avec réussite ou échec)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les capacités générales de décodage des élèves (évaluées grâce à l'indice PMCI, prenant en compte les erreurs avérées et les difficultés) sont insuffisantes pour 76,2% des élèves.</li> <li>- Pour les mots isolés, 30,9% des erreurs ont un impact potentiel sur la compréhension :</li> <li>* les tentatives de correction concernent toutes les erreurs d'automatisation avec un fort taux de réussite, les essais échoués concernant surtout le découpage syllabique ;</li> <li>* la plupart des erreurs de reconnaissance des mots écrits ne sont pas acceptables sémantiquement ;</li> <li>* les erreurs d'identification des mots écrits ne font pas objet de tentative de corrections et elles sont toutes non acceptables sémantiquement.</li> <li>- Pour les groupes de mots, plus de 90% des erreurs Mv, Mn et G ne sont pas acceptables sémantiquement.</li> <li>* Les erreurs des types « Mv », « Mn » et « G », sont de très loin les plus fréquentes ;</li> <li>* les tentatives de correction concernent 90% des erreurs de types « Mv » et « Mn » avec un très fort taux de réussite (surtout pour « Mv ») mais peu les erreurs de type « G » ;</li> <li>* les essais échoués concernent plus les erreurs de type « Mn » et « Mv » que « G », les erreurs sont alors très peu acceptables sémantiquement ;</li> <li>* les erreurs de type « Mv » sans tentative sont fortement acceptables.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repérage défectueux de syllabes voire de configurations des lettres formant un graphème (que les élèves doivent de surcroît savoir associer au phonème correspondant).</li> <li>- Les erreurs de reconnaissance des mots écrits ont elles aussi un fort impact potentiel sur la compréhension mais nous écartons une intervention sur celles-ci car une recherche de 2010 montre un impact faible de ce type d'intervention.</li> <li>- une intervention sur les erreurs de type « G » est également écartée (elles font l'objet de peu de tentatives de correction, en cas de tentatives elles sont bien corrigées, enfin, elles ne concernent qu'1 sur 4 parmi les erreurs non acceptables sémantiquement.</li> <li>- Notre intervention aura pour objet une action indirecte d'accès à la compréhension par la libération de capacités cognitives utilisées pour l'automatisation de l'identification des mots lorsque celle-ci est insatisfaisante afin qu'elles soient rendues utilisables pour la compréhension.</li> </ul>
Angle 3	Erreurs par type d'élèves (selon les quartiles d'appartenance)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les « bons lecteurs » (élèves Q1) font moins d'erreurs sur les mots isolés que l'ensemble des élèves, surtout en identification et en automatisation ; ils ont une parfaite maîtrise de la segmentation des textes en phrases ; au niveau des groupes de mots dans la phrase lorsqu'ils tentent de se corriger, leurs erreurs portent plus sur les erreurs de type « Mn » que « Mv » que l'ensemble des élèves, avec plus de réussite sur les erreurs de type « Mv » et moins de réussite sur les erreurs de type « Mn » ;</li> <li>- Les « élèves intermédiaires » (élèves Q2 et Q3) font plus d'erreurs sur les mots isolés que l'ensemble des élèves (notamment en découpage syllabique pour les élèves Q3) ; ils ont des difficultés de segmentation des textes en phrases, de liaisons entre les mots et d'intonation en fin de phrases ; ils commettent plus d'erreurs de type « Mv » avec tentative que l'ensemble des élèves (surtout les élèves Q2) mais réussissent également mieux à les corriger (surtout les élèves Q3) que l'ensemble des élèves. Ils font aussi moins d'erreurs de type « Mn » avec tentative (surtout les élèves Q3) qu'ils réussissent mieux à corriger que l'ensemble des élèves (surtout les élèves Q3).</li> <li>- les « élèves en difficultés avérées de lecture » (élèves Q4) font plus d'erreurs sur les groupes de mots (textes et phrases) que l'ensemble des élèves, plus d'erreurs en découpage syllabique, sur les groupes dans la phrase et plus d'erreurs sur les groupes de mots « Mv », « Mn » et « G » avec et sans tentative de correction que l'ensemble des élèves. En cas de tentative de correction, celles-ci sont moins réussies pour les erreurs de type « Mv » mais mieux réussies pour les erreurs de type « Mn » que pour l'ensemble des élèves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés levées par les élèves Q1 et Q3 pour corriger leurs erreurs de type « Mv » : <ul style="list-style-type: none"> <li>* bonne reconnaissance des temps de conjugaison (utilisation des désinences) ;</li> <li>* bonne gestion des inversions sujets/verbes ;</li> <li>* bonne gestion des pronoms entre les sujets et les verbes</li> <li>* bonne gestion des formes proches, des temps composés et des verbes irréguliers.</li> </ul> </li> <li>=&gt; Les élèves semblent utiliser les indices de sens (autorégulation) ou les marques écrites (lettres finales des verbes).</li> <li>- Difficultés levées par les élèves Q2, Q3 et Q4 pour corriger leurs erreurs de type « Mn » : <ul style="list-style-type: none"> <li>* bonne distinction des déterminants ;</li> <li>* bonne gestion des structures complexes de groupes nominaux ;</li> <li>* prise en compte de lettres finales des mots.</li> </ul> </li> <li>=&gt; les élèves semblent parvenir à se corriger en utilisant le contexte, leurs connaissances orthographiques et grammaticales (parfois d'ailleurs pour les inhiber, notamment en cas d'irrégularités) parmi les marques de genre et/ou de nombre à la fin des noms mais aussi l'homonymie.</li> </ul>
Angle 4	Erreurs fréquentes, à fort impact sur le sens au sein des quartiles les plus concernés et/ou les corrigeant le moins bien.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Au niveau des mots isolés, le découpage syllabique est échoué lorsque les mots sont inconnus ou rares et que les élèves ont une connaissance imparfaite des valeurs phonémiques de certaines lettres (notamment E, A, S, mais aussi I et O) ou groupements de lettres, ne reconnaissent pas les configurations de lettres formant un graphème ou une syllabe.</li> <li>- Au niveau des groupes de mots, <ul style="list-style-type: none"> <li>* pour les erreurs « Mv », insuffisante prise en compte du nombre et du genre des pronoms personnels, de certaines marques graphiques (par exemple les traits d'union en cas d'inversion du sujet et du verbe) ou de certaines marques écrites (notamment les lettres finales = désinences des verbes, porteuses de sens). Des confusions sont liées à l'homonymie et aux formes orales identiques en fin de verbe correspondant à des formes écrites différentes.</li> <li>* pour les erreurs de type « Mn », les erreurs relatives au genre et au nombre concernent elles aussi les lettres finales des mots.</li> </ul> </li> </ul>	<p>La dimension spatiale semble devoir être prise en compte pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* la valeur phonémique des lettres en fonction de la (des) lettre(s) voisine(s) ;</li> <li>* les associations de lettres à reconnaître comme graphèmes et syllabes plus ou moins complexes ;</li> <li>* les liens unissant les mots réunis dans des unités de sens au sein de la phrase, notamment autour des verbes et des noms.</li> </ul>

## Développer une didactique de l'écriture philosophique au cycle 3

Blond-Rzewuski Olivier, Université de Nantes, CREN  
olivier.blond-rzewuski@univ-nantes.fr

### Résumé :

Les pratiques philosophiques avec les élèves, qui possèdent aujourd'hui leur propre didactique, font principalement référence à des pratiques orales. Or, l'écriture est fondamentale pour l'émergence d'une pensée rationnelle et pour l'apprentissage en général. De surcroît, le mode d'enseignement/apprentissage et l'évaluation de la philosophie en terminale sont écrits. Si la pertinence et l'importance de ces deux exercices institutionnels que sont la dissertation et de l'explication de texte sont reconnues, ou si *a minima* on s'inscrit dans cette perspective institutionnelle, si l'on souhaite démocratiser l'accès à la philosophie et permettre à tous de réussir à produire ce type de textes canoniques, alors il faut reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique. A condition de parvenir à caractériser un ce que l'on appelle « écriture philosophique ».

**Mots-clés** : Philosophie avec les enfants, didactique de l'écriture

## 1. Promouvoir la pratique de l'écriture en philosophie avec les enfants

### 1.1. Le monopole de l'oral

La pratique de la philosophie avec les enfants dès l'école primaire n'est plus marginale aujourd'hui : elle possède sa didactique, est inscrite dans de nombreux programmes scolaires et une chaire UNESCO y est même consacrée<sup>1</sup>. Différents courants se sont développés à partir des années 70, un peu partout dans le monde, autour de grandes figures telles que Matthew Lipman en Amérique du Nord (1995) puis Michel Tozzi en France (1996). Il existe aujourd'hui une grande diversité d'approches.

Or, quelle que soit la méthode utilisée, si l'on observe un atelier de philosophie avec les enfants à l'école ou en dehors de l'école, on ne rencontre quasiment que des pratiques orales (Slusarczyk, E., *et al.*, 2018). La didactique de la philosophie avec les enfants fait référence à des dispositifs favorisant les interactions verbales, qu'il s'agisse de « discussion à visée philosophique » (DVP), de « discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP), de « débat philo », de « communauté de recherche philosophique » ou de « dialogue socratique » de type maïeutique<sup>2</sup>. Dans la majorité des cas, des règles s'ordonnent autour du paradigme de la discussion démocratique entre pairs dans le cadre de l'éthique communicationnelle de J. Habermas (Usclat, 2008), la philosophie étant conçue comme le traitement « raisonnable » de sujets universels, généralement par l'usage d'une pensée rationnelle ou logique. Elle se manifeste par une volonté d'universalisation de l'expérience ou de la réflexion, de compréhension du réel par la raison, mais avec des outils propres à la philosophie (Connac, 2018).

L'écrit est peu présent dans les outils proposés. Pourquoi ? Parce qu'il présente peu d'intérêt ? Par incapacité de la tranche d'âge visée ? Parce qu'il constitue un obstacle ? Ou en réaction face à un excès d'écriture en contexte scolaire, avec entre autres la volonté plus ou moins consciente de se dégager du paradigme de l'enseignement de la philosophie en Terminale, basé sur la parole du maître, le silence des élèves et une évaluation exclusivement écrite ?

---

<sup>1</sup>Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale », portée par Edwige Chirouter de l'Université de Nantes.

<sup>2</sup>La maïeutique est l'art de faire accoucher les esprits à l'aide du questionnement. Socrate en est le praticien bien connu qui, dans le dialogue *Ménon*, parvient à faire formuler à un esclave un théorème de géométrie sans lui apporter aucune connaissance.

1.2. L'importance de l'écriture en général, et en philosophie en particulier

Pourtant, la place de l'écriture dans le développement de la pensée logique, de l'abstraction et de l'objectivité – donc de la science – semble primordiale, comme le montrent entre autres les travaux de Jack Goody (1979, 1986) : elle est condition de l'esprit critique en ce qu'elle permet la mise en ordre de discontinuités, de différences, de catégories (Denat, 2007, p.6), « de procéder à des examens rétrospectifs » (Goody, 1979, p.221) et l'exercice d'une « ruminant constructive » (*Ibid.*, p.96).

Puis, au regard de l'histoire de la philosophie et des pratiques de la majorité des grandes figures de la philosophie (et malgré les critiques platoniciennes), les pratiques orales peuvent être considérées comme simple propédeutique et préparation à l'acte plein de philosopher qui serait écrit. Philosophie et écriture seraient même indissociables (Denat, 2007), avec cette hypothèse forte et sans doute provocatrice que « la philosophie ne se réalise ou pour ainsi dire ne prend corps que dans et par l'écrit » (*ibid.*, p.13). « Si l'écriture est nécessaire à la pratique philosophique, c'est d'abord qu'elle offre comme un exceptionnel opérateur de réflexivité » (Balaudé, in Denat, 2007, p.19).

D'ailleurs, divers travaux en sciences de l'éducation révèlent l'importance de l'écriture pour « apprendre et se construire » (Chabanne et Bucheton, 2002), l'écrit étant un moteur pour réfléchir et apprendre dans toutes les disciplines (CNETSCO, 2018), « une écriture de découverte, d'élaboration, une écriture complexe qui accompagne et qui permet la construction de connaissances. » (Crinon, 2000, éditorial). Selon Dominique Bucheton, « ce rôle puissamment réflexif de l'écriture, qui permet le développement de la pensée, l'objectivation des raisonnements, l'ajustement aux diverses formes discursives des multiples disciplines n'est pas [suffisamment] un objet d'enseignement » (Bucheton, 2014, p.9).

Du point de vue de l'histoire de l'enseignement de la philosophie en particulier, et des attendus institutionnels actuels, le mode d'apprentissage et d'évaluation des compétences philosophiques des élèves de Terminale reste principalement (pour ne pas dire exclusivement) écrit : « Les apprentissages reposent (...) sur deux formes majeures de composition : l'explication de texte et la dissertation » (*Programmes de philosophie de Terminales générale et technologique*, BO spécial n° 8 du 25 juillet 2019). Or, ces deux exercices complexes nécessitent une temporalité d'acquisition longue et des techniques très progressives d'appropriation. Dans les faits, cet apprentissage est plus postulé que construit et presque jamais abordé avant la dernière année du lycée (Charbonnier, 2013, Grataloup, 2016).



### 1.3. A la recherche d'une didactique de l'écriture philosophique

Aussi, si l'écriture est reconnue comme fondamentale pour l'émergence d'une pensée rationnelle et pour l'apprentissage en général ; si les pratiques philosophiques en classe permettent l'émergence d'une pensée critique (Lipman, 1995) ; si de surcroît est validée la pertinence philosophique de la dissertation et de l'explication de texte, ou si *a minima* on s'inscrit dans cette perspective institutionnelle, si l'on souhaite démocratiser l'accès à la philosophie et permettre à tous de réussir à produire ce type de textes canoniques ; alors il faut reconnaître l'importance de l'émergence d'une didactique de l'écriture philosophique.

C'est ce que notre travail de recherche souhaite explorer : les conditions de possibilité d'une telle didactique. Et ce bien avant le lycée, à partir de la fin de l'école élémentaire (âge où les élèves maîtrisent a priori suffisamment le code et entrent dans les problématiques de la pré-adolescence). D'où notre question générale : Comment favoriser l'écriture dans le cadre des ateliers de philosophie et comment développer des compétences en écriture à visée philosophique dès le cycle 3 (CM1-CM2-6<sup>ème</sup>) ?

Notre principale hypothèse est que la production d'écrits diversifiés (dialogue, écriture à plusieurs mains, journal, correspondance, exercices et jeux d'écriture) ; structurés autour d'un projet ; nourris d'une culture variée (littéraire et artistique, philosophique et scientifique) ; dans un cadre réflexif explicite – articulation de l'oral et de l'écrit, pratique de la discussion à visée philosophique (DVP) ; permet de cheminer vers une écriture philosophique dès le cycle 3 et favorise le développement du genre<sup>3</sup>.

Il s'agira de définir l'écriture philosophique et les pratiques possibles (quels sont les marqueurs de l'écriture philosophique et quels gestes professionnels peuvent favoriser l'émergence d'un tel type d'écriture ?) ; de montrer les limites et la complexité de l'écriture chez des enfants de cycle 3 ; pour explorer la capacité des élèves de cette classe d'âge à produire des écrits de type philosophique. Finalement, cela revient à poser la question d'une possible propédeutique à la dissertation et à

---

<sup>3</sup>Hypothèse pour partie fondée sur 4 postulats issus de la recherche en didactique de l'écriture : 1/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, l'élève doit être mis en projet dans un cadre « libérateur » (c'est-à-dire déscolarisé ou re-skolarisé) ; 2/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, l'élève doit apprendre à s'emparer d'« écrits intermédiaires » (Bucheton) spécifiques ; 3/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, un enseignement explicite doit être favorisé ; 4/ Pour apprendre à écrire philosophiquement, les situations d'écriture collaborative doivent être favorisées.

l'explication de texte de classe terminale du lycée – année du baccalauréat de philosophie en France (à condition de valider la pertinence et la pérennité de ces deux types d'exercices).

## 2. Qu'est-ce qu'une écriture philosophique ?

### 2.1. Du point de vue de la philosophie elle-même

La caractérisation de l'écrit philosophique est hautement problématique, tant ses critères et ses limites sont flous. Sur le fond comme sur la forme.

Quant à la discipline même : le texte philosophique a-t-il un sujet propre ? Une visée spécifique (la vérité ? L'objectivité ? Ou *a contrario* l'expression d'une subjectivité ?) ? Peut-il être caractérisé par ses contenus ? Peut-on facilement distinguer littérature, science et philosophie ? Quels en sont les critères de démarcation ? Si l'on suit la thèse d'Althusser selon qui « la philosophie n'a pas d'objet » (Althusser, 1967), elle n'est pas une discipline comme les disciplines scientifiques. Puis son objectif de communication n'est lui-même pas uniforme : a-t-il un destinataire particulier ? Pour « philosopher » faut-il écrire pour soi (intime) ? Pour autrui (alter ego) ? Pour tous (communauté) ? Quant au genre et au type de texte : Peut-on lui en assigner un en particulier ?

*(...) le philosophe, loin de vouloir s'enfermer dans un « genre » qui serait « le » genre philosophique, mélange sans cesse les genres. D'une part, un genre de discours ne semble pas associé, par définition, à la philosophie : la philosophie s'écrit sous la forme de : dialogues, méditations, critiques, prolégomènes, aphorismes etc. D'autre part, un même philosophe a souvent recours à plusieurs genres... (Temmar 2007, p.55)*

Par ailleurs, un texte philosophique est-il nécessairement argumentatif (ou démonstratif) ? Dans une perspective herméneutique ne peut-il être narratif et descriptif ? Autrement dit, génériquement, interprétatif ?

Son caractère protéiforme (du discours argumenté et démonstratif à l'aphorisme et au poème) tend à montrer que le concept d'écriture philosophique est en soi problématique.

### 2.2. Du point de vue de la didactique de la philosophie

Dans ces conditions, peut-on parler d'une didactique de l'écriture philosophique ? Toute didactique ne se réfère-t-elle pas nécessairement à une discipline dont elle vise à assurer la transmission, ou à un genre dont elle cherche à assurer l'explication ? Peut-on faire la didactique de quelque chose qui n'a ni normes communes, ni règles codifiées, ni formes établies ? Nous en faisons l'hypothèse, en nous

inscrivant pour partie dans un cadre institutionnel (sans renoncer à le faire évoluer) : celui de l'école française. Dans une perspective d'initiation et en vue de ces exercices canoniques (reconnus par le corps des enseignants de philosophie) que sont la dissertation et l'explication de texte, en reprenant la définition didactique du philosophe de Michel Tozzi (à l'issue de deux années de séminaires menés avec des professeurs de philosophie), selon laquelle "Philosopher, c'est tenter d'articuler, sur des questions concernant la condition humaine (notre rapport au monde, à autrui, à nous-mêmes), dans une démarche authentique de recherche de sens et de vérité, des processus de problématisation de questions, de conceptualisation de notions et d'argumentation de thèses et d'objections" (Tozzi, 2011, chap. IV/ A)<sup>4</sup>, à quoi l'on peut ajouter un processus d'interprétation d'objets culturels contextualisés (Galichet, 2019)<sup>5</sup>, nous nous proposons d'explorer quatre entrées provisoires de la philosophicité d'un texte :

a. La présence et l'identification des compétences clefs : *interpréter* (présence de métaphores, d'analogies, d'images), *problématiser* (présence de questions à visée philosophique, de questionnement des questions, d'hypothèses), *argumenter* et *conceptualiser* (congruence avec le genre argumentatif et présence d'habiletés de pensée spécifiques : exemple/contre-exemple, distinction, contextualisation, conséquence, déduction, définition, ...)

b. La place et le statut de l'*intertextualité* (Bakhtine, 1984) : « penser par soi-même n'est pas penser seul, mais au contraire penser à partir de, dans et contre ce que d'autres ont pensé avant nous ». (Grataloup, 2005). L'écrit philosophique se caractériserait entre autres par cette propension à mettre

<sup>4</sup>« Trois processus sont particulièrement structurants pour une pensée qui se veut philosophique (Tozzi, 2005). La **problématisation**, ou capacité de s'interroger sur le sens ("La vie vaut-elle la peine d'être vécue") ou la vérité ("Les choses sont-elles comme elles nous apparaissent ?") ; de douter, de mettre en question ses opinions ("Je crois aux fantômes, mais ai-je raison ?"), qui sont souvent des préjugés (des affirmations posées avant même d'avoir été réfléchies) ; de les considérer comme des hypothèses plus que comme des thèses ; de remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond, ou de débusquer les présupposés d'une thèse et vérifier leur pertinence (Soutenir que "Dieu est bon" implique qu'il existe, est-ce vrai ?) ; de questionner ses représentations d'une notion (si je dis : "La liberté consiste à faire ce que l'on veut", quelles conséquences ?) ; d'expliciter si et en quoi en quoi une question ("Quel est le sexe des anges ?") ou une notion ("L'inconscient est-il une hypothèse scientifique ?") pose philosophiquement problème...

Deuxième processus : la **conceptualisation**, ou capacité de définir en compréhension une notion ("L'homme est un animal raisonnable"), de partir de sa représentation ("La vérité c'est ce qui est") pour en élaborer le concept, notamment à l'aide de distinctions conceptuelles (ici vérité et réalité) ...

Troisième processus : l'**argumentation**, ou capacité de soutenir et de valider une thèse ou une objection par des raisons dûment fondées, des arguments rationnels ("Dieu existe parce qu'un être fini ne peut avoir engendré l'idée d'un être infini", ou "C'est parce qu'il est imparfait que l'homme imagine un être parfait").

Ces trois "capacités philosophiques de base" sont utiles dans les tâches philosophiques complexes, comme rédiger une dissertation, parce que c'est leur mise en œuvre sur une question donnée qui atteste la présence effective d'une réflexion personnelle de l'élève. (Tozzi 2011, III/ B))

<sup>5</sup>« La question est alors de donner sens au monde dans lequel la subjectivité est jetée. La subjectivité ne se situe plus dans une perspective pragmatique (discerner le vrai du faux, le bien du mal, le juste de l'injuste pour mieux agir en société) mais dans une perspective herméneutique : déchiffrer les sens latents du monde pour discerner ce qui est intéressant, fascinant, attirant, inquiétant, sublime, etc. » (Galichet 2018, pp).

en écho des réflexions d'« ailleurs » plutôt que d'« en soi », à dialoguer avec l'altérité, avec les pensées des autres et à pouvoir se mettre à la place des autres : une *pensée élargie* selon Kant<sup>6</sup> ;

c. La nature du *sujet* abordé (éthique, politique, esthétique, épistémologique ou existentiel) et des questions posées (communes, centrales et discutables). Le thème de l'écrit et les propos tenus viseront une forme d'universalité ou d'expression de la subjectivité au service de la caractérisation de la condition humaine ;

d. L'*intentionnalité* du sujet écrivant, le process lui-même et l'évolution de l'écrit. Est-il possible d'évaluer la philosophicité d'un texte hors contexte, en dehors de son processus d'élaboration ? Sans les intentions de l'auteur et la réception du lecteur ? Sans s'assurer d'une *pensée conséquente* (Kant, *ibid.*) ?

### 2.3. Premiers critères de progressivité

En ce qui concerne l'appréhension des 4 compétences clefs, dans une perspective heuristique François Galichet tend à donner la primauté à l'interprétation car selon lui, et pour reprendre ses mots, l'analogie est "au cœur de la pensée" ; elle précède et fonde « l'activité conceptuelle et signifiante » (Galichet, 2018). Les premières expérimentations que nous avons menées vont dans ce sens.

Puis, en mettant de côté cette dimension interprétative, même s'il ne s'agit pas de cloisonner ou hiérarchiser les 3 autres, même s'il faut reconnaître que l'une convoque chaque autre, l'expérience de terrain et une pratique spécifique peut encourager, dans une perspective pédagogique et didactique, à focaliser l'attention des apprenants dans un premier temps sur la problématisation, pour se concentrer ensuite sur les processus d'argumentation et de conceptualisation. Et ce pour trois raisons : posturale, heuristique et motivationnelle.

Posturale car la posture du philosophe semble être avant tout celle du doute, de la remise en question des opinions, des évidences, des sens, de l'imagination... Il n'est pas certain que l'enfant (ou même l'adulte !) parvienne dans un premier temps à opérer des distinctions conceptuelles, voire à développer une argumentation, mais *a minima* il est en capacité d'adopter cette posture de faillibilité qui définira son identité philosophique.

---

<sup>6</sup>Les trois maximes qu'il faut respecter pour faire bon usage de sa pensée, selon Kant, sont : la maxime de la **pensée sans préjugés** (entendement) : penser par soi-même (se libérer de la superstition en gagnant en autonomie) ; la maxime de la **pensée élargie** (faculté de juger) : penser en se mettant à la place de tout autre (gagner en objectivité et donc en universalité en se plaçant au point de vue d'autrui) ; et la maxime de la **pensée conséquente** (raison) : toujours penser en accord avec soi-même (cela vient en dernier, en liant les deux premières maximes) (*Critique de la faculté de juger*, §40)

Heuristique, au côté de l'interprétation, car finalement problématiser invite à conceptualiser et à argumenter. Le questionnement et le questionnement du questionnement, la recherche d'un nœud, d'un « caillou », d'apories, nourriront le besoin de définir, identifier, distinguer, corrélérer, déduire, induire, ...

Motivationnelle car les enfants ont une grande propension à s'étonner et un goût particulier pour la formulation de questions (Hawken, 2016). Les inviter à s'interroger, partir de leurs interrogations, les installer dans une posture d'enquêteurs, répond en quelque sorte à un besoin.

### 3. Perspectives pour une didactique de l'écriture philosophique

Notre ambition, notre pari, est donc de parvenir à faire cheminer les élèves vers la dissertation de philosophie dès le cycle 3. Notre recherche doctorale, baptisée *Phil2éc* (Philosophie à l'école et écriture), s'inscrit dans une perspective collaborative (Morrissette, 2013). Il s'agit d'une collaboration de deux ans, entre un groupe d'enseignants d'école élémentaire et de collège (4 enseignants de classes de CM1/CM2 et 1 enseignante de 6ème) et le doctorant, dans laquelle chaque partie est actrice. Un programme d'intervention est co-élaboré à la lumière des apports de la didactique de la philosophie, de la didactique de l'écriture et en intervention pédagogique. Ce programme est expérimenté dans des classes de cycle 3 et amené à évoluer grâce à l'analyse des données collectées (corpus de productions écrites des élèves, séances d'ateliers de philosophie en classe filmées et retranscrites, entretiens avec les élèves retranscrits) au cours de séminaires. Cette analyse sera enrichie par celle des verbatims des réunions de travail avec l'équipe d'enseignants engagés dans la recherche, des traces des différents moments de collaboration, d'entretiens de co-explicitation retranscrits ou de confrontations croisées (Vannier, 2012, Vinatier, 2010).

En amont, dans le cadre d'une phase exploratoire, des ateliers de philosophie privilégiant des pratiques écrites ont été coconstruits et mis en place en 2019/2020, auprès de classes de CM1/CM2. Il s'agissait d'amener les élèves à rédiger des questions à visée philosophique et à questionner ces questions pour les amener à problématiser (à l'écrit). Cette expérimentation a permis d'élaborer quelques premiers principes :

- Tout d'abord, du fait de l'intérêt des élèves pour l'exercice, de la qualité des propositions formulées, et de l'engagement obtenu dans les tâches d'écriture (textes libres sur les notions étudiées) et les discussions à visée philosophiques (DVP) qui ont suivi, la problématisation constitue bien un objet didactique spécifique dès le cycle 3. Il faudra réfléchir à une possible progressivité des notions abordées (y a-t-il des thèmes, tels que la liberté ou le courage, plus faciles à traiter que d'autres ?) et

de leur exploration : amener les élèves à rédiger davantage la justification et la contextualisation de leurs questions, les amener à opérer des tris et des catégorisations des corpus obtenus, des mises en réseau, des expansions de questions en sous-questions, des formulations d'hypothèses, ...

- Des outils d'étayage spécifiques pourraient également amener les élèves à être en capacité de développer leurs problématiques. Par exemple l'élaboration de grilles auto-évaluatives pour s'assurer du respect d'un certain nombre de critères de « philosophicité ».

- Par ailleurs, la richesse des échanges autour des questions écrites et leur évolution permet de valider l'importance d'une écriture collaborative. Pour paraphraser Caroline Raulet-Marcel, les interactions suscitées par les phases de reformulation collective rendent possible, mais de surcroît explicite un processus d'écriture-réécriture efficace à travers lequel se révèle et se forge la perception d'un genre particulier, que nous qualifions « philosophique » (Raulet-Marcel, 2018, p.55).

- Enfin, il semble que cette expérimentation confirme l'importance générique de l'interprétation comme matériau heuristique, comme moteur à la problématisation (sans pour autant en nier l'intérêt en tant que tel).

Il faudrait cependant réfléchir, par la suite, à la façon de réconcilier deux conceptions de la philosophie qui ont tendance à s'affronter : démarche herméneutique d'un côté (Galichet), démarche argumentative de l'autre (Tozzi). Mais est-il possible de définir un « genre » d'écriture philosophique qui parvienne à concilier les deux ? L'inquiétude est grande de donner une image « restrictive » de la philosophie aux enfants en les enfermant très tôt dans le modèle de la dissertation (et son corrélat, le type argumentatif). Mais de même il serait dommage de ne proposer à l'école qu'une écriture philosophique fictionnelle, poétique et descriptive. Comment articuler les deux ?

**BIBLIOGRAPHIE**

- Althusser, L. (1967). *Cours de philosophie pour scientifiques organisés à l'Ecole normale supérieure*.  
[https://archive.org/stream/ENS01\\_Ms0169/ENS01\\_Ms0169\\_djvu.txt](https://archive.org/stream/ENS01_Ms0169/ENS01_Ms0169_djvu.txt)
- Blond-Rzewuski, O. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec les enfants*. Hatier.
- Blond-Rzewuski, O. (2019). L'intérêt de la DVP pour (re)donner du sens aux apprentissages. *Éducation et socialisation*, 53. <http://journals.openedition.org/edso/7190>
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz.
- Chabanne, J-C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. PUF.
- Chirouter, E. (2008). *À quoi pense la littérature de jeunesse ? : portée philosophique de la littérature de jeunesse et pratiques à visée philosophique au cycle 3 de l'école élémentaire* (Thèse de doctorat). Montpellier 3.
- Chirouter, E. (2013). Penser le monde grâce à la littérature : analyse d'une pratique à visée philosophique à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (1), 91–117.
- Chirouter, E. (2018). Platon au programme des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de l'anneau de Gygès, un exemple de laboratoire de pensée. *Spirale*, n°62, pp.39-50.
- CNESCO (2018). *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*.  
<https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger>
- Connac, S. (2018). Pensée critique ou pensée réflexive ? *Diotime*, n°77.
- Crinon, (2000). Apprendre à écrire ou écrire pour apprendre ? *Cahiers pédagogiques*, n°388-389.
- Denat, C. (dir.). (2007). *Au-delà des textes : la question de l'écriture philosophique*. ÉPURE.
- Dewey, J. (1997). La démocratie créatrice : la tâche qui nous attend. *Horizons Philosophiques*, vol. 5, n°2.
- Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Gallimard.
- Galichet, F. (2018). Compétence argumentative et interprétative en philosophie. *Diotime*, n°78.  
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=112494>
- Galichet, F. (2019). *Philosopher à tout âge. Approche interprétative du philosophe*. Vrin.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Les éditions de minuit.
- Goody, J. (1986). *La logique de l'écriture : aux origines des sociétés humaines*. Armand Colin.
- Grataloup, N. (2005). La question de l'écriture en philosophie. *Philosopher, tous capables* (GFEN, secteur philosophie). Chronique sociale.



- Hawken, J. (2016). *Philosopher avec les enfants : Enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de doctorat, Université Paris I.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. De Boeck Université.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25 (2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Raulet-Marcel, C. (2018). Écrire ensemble : un défi au service de la construction d'une posture auctoriale. *Le français aujourd'hui*, n°202.
- Rosa, H. (2013). *Accélération. Une critique sociale du temps*. La Découverte.
- Slusarczyk, E., Thebault, C., Slusarczyk, B., Daniel, M. & Pironom, J. (2018). Premiers écrits philosophiques. Productivité conceptuelle et créativité rédactionnelle du CE2 au CM2. *Bulletin de psychologie*, numéro 555(3), 671-690. Doi : 10.3917/bupsy.555.0671.
- Temmar, M. (2007). Le discours philosophique au carrefour des genres. *Le français aujourd'hui*, 159(4), 55-61. Doi :10.3917/lfa.159.0055.
- Tozzi, M. (1991). *Enseigner la philosophie aujourd'hui. Contribution à une didactique de la discipline*. Université Paul Valéry, Montpellier III, CRAP, Cahiers pédagogiques, Séminaire II. p. 15-16.
- Tozzi, M. (1996). *Penser par soi-même*. Chronique Sociale.
- Tozzi, M. (2000). *Diversifier les formes d'écriture philosophique*. Montpellier : CNDP.
- Tozzi, M. (2006). *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*. Chronique sociale.
- Tozzi M. (2011). Une approche par compétence en philosophie. *Diotime*, n°48. <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39609>
- Tozzi, M. (dir.) (2019a). *Perspectives didactiques en philosophie éclairages théoriques et historiques, pistes pratiques*. Lambert-Lucas.
- Usclat, P. (2008). *Le problème du rôle du maître dans la discussion à visée philosophique : l'éclairage de Habermas*. Montpellier 3.



## Le milieu didactique dans la préparation de cours des enseignants de cycle 3

Doelrasad Aurélie, Université Lyon 2, Éducation, Cultures, Politiques  
aurelie.doelrasad@univ-lyon2.fr

**Résumé :** Cet article présente une étude portant sur la l'évolution de la préparation de cours dans le domaine de l'écriture au fil de la carrière des enseignants. En mobilisant un double ancrage théorique, celui de l'ergologie et de la théorie de l'action conjointe en didactique, elle propose de considérer la préparation de cours comme un processus de renormalisation où les questions didactiques, et notamment la question du milieu, occupent une place centrale. Deux tendances se dessinent pour le fonctionnement de la préparation de cours : 1) les enseignants débutants effectuent des renormalisations provisoires ; 2) les enseignants expérimentés renormalisent sur de longues durées. À travers la question du milieu didactique, l'appartenance de la didactique dans le travail enseignant – et plus particulièrement dans la préparation de cours – est mis au jour.

**Mots-clés :** Renormalisation, préparation de cours, enseignement de l'écriture, milieu didactique

### 1. Introduction

Depuis plusieurs années, divers domaines des sciences de l'éducation se sont intéressés à l'enseignement en tant que travail (Lessard et Tardif, 1999 ; Barrère, 2002 ; Hérou et Lantheaume, 2008 ; Amigues, 2009). Ces travaux de recherche ont permis de révéler que le travail enseignant ne se limitait pas à l'activité d'enseignement en classe avec les élèves. Anne Barrère (2002) propose de décomposer le travail des enseignants du second degré en quatre ensembles : la préparation de cours, la prestation de cours, l'évaluation/orientation des élèves et la vie en établissement. Elle ouvre ainsi la porte à des études portant sur le travail hors la classe. À l'heure actuelle, encore peu de travaux scientifiques se sont spécifiquement intéressés à la préparation de cours (aussi appelée préparation de leçon ou planification). L'approche cognitive s'est intéressée à la pensée des enseignants pendant la planification (Dessus, 1995 ; Wanlin et Crahay, 2011 ; Wanlin, 2016). Du côté de la didactique, c'est l'étude des écrits professionnels (Cros et al., 2009, Daunay, 2011) et des documents de préparation (Gueudet et Trouche, 2008, 2010) qui a été au centre des préoccupations.

Nous souhaitons, à l'occasion de cette communication, nous demander comment évolue la préparation de cours au fil de la carrière de l'enseignant. Notre approche théorique se veut à la croisée de l'analyse de l'activité, et plus particulièrement de l'ergologie, et de la théorie de l'action conjointe en didactique. Il s'agira pour nous de comprendre le fonctionnement de la préparation de cours centrée sur l'enseignement de l'écriture et d'en étudier l'évolution au fil de la carrière des enseignants.

### 2. Saisir le travail enseignant par l'expérience subjective

#### 2.1. Un double cadre théorique

##### 2.1.1. L'ergologie

L'un des principes fondateurs de l'ergologie s'inscrit dans la continuité des travaux de l'ergonomie de langue française, il s'agit de la distinction entre le travail prescrit et le travail réalisé. En effet, il est constaté que le travail effectué sur le terrain par les travailleurs diffère de ce qui leur a été demandé de faire en amont. Pour Schwartz (2009), la distinction entre ce qui devrait être fait et ce qui se fait touche tous les travailleurs dans tous les domaines d'activité, engendrant ainsi une infinité de possibilités de situations singulières jamais entièrement anticipables. C'est pourquoi, le travail doit être saisi par l'expérience subjective des travailleurs et non par la seule étude des prescriptions.

Dans le paradigme ergologique, le prescrit ne recouvre pas la totalité des forces qui peuvent agir en tant qu'injonction sur un travailleur. Schwartz et Durrive (2009) développent le concept de « normes antécédentes » pour désigner l'ensemble des normes – au sens de manières d'agir pour faire son

travail – qui préexistent à l'arrivée du travailleur. Ces normes antécédentes se définissent comme « un capital de concepts qui entrent en dialectique avec la vie pour constituer l'activité [et] forment un ensemble dont l'ambition est de guider les hommes et les femmes dans le travail. » (Durrive, 2015, p.55). Utiliser cette conception pour le travail enseignant revient à qualifier de normes antécédentes non seulement l'ensemble des textes officiels régissant la profession mais aussi un ensemble de règles ou pratiques de référence, plus informelles, transmises par le biais du collectif enseignant notamment. Pour faire son travail, l'enseignant – comme tout travailleur - passe alors par un processus de renormalisation qui consiste à comprendre, analyser, ré-interpréter et se réapproprier toutes ces normes antécédentes pour pouvoir faire son travail. Pour y parvenir, il se livre d'abord à un débat de normes, moment pendant lequel il va faire des choix, va arbitrer entre les différentes normes existantes et va s'en créer de nouvelles. L'arbitrage se fera en fonction des différentes valeurs du travailleur. La renormalisation correspond à l'aboutissement du débat de normes.

### 2.1.2. La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (dorénavant TACD) est un cadre théorique développé par Gérard Sensevy dans l'optique de « proposer une conception générique de l'action humaine, qu'elle spécifie à l'action didactique. » (Sensevy, 2008, p.39). Dans cette perspective, l'action humaine est considérée dans un sens similaire à ce que Clot désigne comme « activité ». Aussi, la mobilisation de l'analyse de l'activité et de la TACD nous paraît compatible.

Un principe fondamental de la TACD est de pouvoir décrire l'action didactique sous forme de « jeu » (Sensevy, 2011). Le jeu didactique en question possède trois caractéristiques majeures :

- 1) enseignant et élève sont des joueurs qui doivent agir conjointement pour gagner
  - 2) l'élève doit produire, de son propre mouvement, des stratégies gagnantes pour gagner
  - 3) l'enseignant détient toutes les stratégies gagnantes mais ne peut les donner directement à l'élève.
- Il gagne lorsque l'élève gagne. Il s'agit alors d'un jeu éminemment coopératif où toutes les parties prenantes sont indispensables.

En se plaçant du point de vue de l'enseignant, comme c'est le cas dans cette étude, faire cours revient à faire jouer le jeu et préparer un cours revient à construire ce jeu en amont. L'action didactique a en effet la particularité d'être préparée. Sensevy (2011) évoque la préparation de l'action comme une dimension importante à explorer dans la recherche en didactique pour parvenir à saisir l'ensemble de l'action didactique. Elle se déploie sur deux dimensions à envisager de manière solidaire : l'une *in situ*, dans la classe en présence des élèves, et l'autre *in absentia*. En suivant ce principe, la TACD se

révèle être un cadre théorique pertinent pour s'intéresser à la préparation de cours en tant que construction de l'action didactique *in absentia*.

Selon ce cadre conceptuel, la construction du jeu consiste à « puiser dans un ensemble de ressources, matérielles et conceptuelles, et les organiser, réorganiser, pour constituer le milieu de cette action de construction. » (Sensevy, 2011, p.186). Ce processus de construction, centré sur la dimension écrite, accorde alors une place importante à la construction du milieu didactique. Pour Sensevy, « Le problème fondamental qui se pose est le suivant : comment fabriquer des milieux « adéquats » à la production, par « adaptation » des savoirs humains. (...) Il s'agit de produire, pour une connaissance donnée, un jeu de savoir (une situation adidactique, dans le vocabulaire de Brousseau) pour lequel la connaissance que l'on veut faire approprier soit une stratégie gagnante. » (Sensevy, 2008, P.25). Aussi, pour parvenir à saisir ce problème fondamental chez les enseignants, ne peut se faire qu'en plaçant leur expérience subjective au centre de l'analyse. Nous pensons alors que la sollicitation de la TACD et de l'ergologie se révèle plus que pertinente.

### 2.2. Méthodologie de la recherche

Solliciter les cadres théoriques de l'ergologie et de la TACD pour notre étude a impliqué de croiser plusieurs approches méthodologiques. Il a fallu en effet avoir des observations objectives de manière à documenter l'activité *in absentia* et *in situ* tout en plaçant l'expérience subjective au centre de notre attention. Il fallait aussi tenir compte du fait que l'activité de préparation de cours relève d'une dimension cachée du travail enseignant (Champy-Remoussenard, 2014) et que donc nous ne pouvions pas « tout » observer.

Nous sommes alors parvenus au corpus suivant :

- des observations de moments de préparation (Beaud et Weber, 2017) : il s'agit d'un moment où l'enseignant enquêté se trouvait dans son milieu de travail personnel habituel et pendant lequel il préparait un cours dédié à l'enseignement de l'écrit. Nous leur avons demandé, pour le recueil de données, de « penser à voix haute ». Ce moment de préparation a donc été enregistré
- le recueil des documents écrits mobilisés et créés au cours de ces préparations
- des observations de classe : ne s'agissant pas du cœur de notre recherche, les moments de classe n'ont pas fait l'objet de captation vidéo. L'observation s'est faite de façon ethnographique.
- des entretiens post-observations de classe : ils ont eu lieu quelques jours après l'observation en question. Des entretiens semi-directifs (Blanchet et Gotman, 2010) portant sur la préparation de cours des enseignants en général et se centrant sur l'enseignement de l'écriture en particulier. Il s'est agi,

au cours de ces entretiens, d'inviter les enquêtés à parler le plus précisément possible de leur travail de manière à le « rendre visible » (Barrère, Saujat, Lantheaume, 2008)

L'enquête a été menée auprès de professeurs des écoles et de professeurs de français dans le secondaire ayant en charge des classes de cycle 3 exerçant en Réseau d'Éducation Prioritaire dans deux villes distinctes. L'ensemble de ce recueil de données nous a permis de documenter la préparation de cours « ordinaire » des enseignants en abordant le travail comme une expérience subjective. L'analyse a été effectuée de manière inductive (Glaser et Strauss, 2010), ce qui fait que nous n'avons pas formulé d'hypothèses *a priori*.

### 3. La construction du milieu dans la préparation de cours d'écriture

Pour mettre en lumière l'évolution de la préparation de cours au fil des années d'enseignement, nous partirons des cas de quatre enquêtés :

Enquêtés	Niveau enseigné	Ancienneté
Elise	CM1-CM2	T1
Bertrand	6ème (+5èmes)	T1
Anne-Marie	CM2	T15
Carine	6ème SEGPA	T17

Le savoir visé par les jeux didactiques construits puis effectués par ces enseignants était le savoir écrire (Bucheton, 2014). Il est apparu que dans les jeux didactiques orientés vers ce savoir, la question du milieu était particulièrement déterminante lors de la préparation de cours. Cela s'est expliqué d'abord du point de vue de l'organisation du travail enseignant, qui dans ce cas peut aussi être vu comme un déterminant didactique (Sensevy, 2011). Le milieu construit par l'enseignant pour l'enseignement de l'écriture repose sur la création ou la re-création de documents supports pour les élèves. Nous avons donc décidé d'étudier l'évolution de la préparation de cours dans le temps en nous focalisant sur la construction (en amont) du milieu dans les jeux didactiques visant à enseigner le « savoir écrire ». En mettant en lien l'analyse des milieux en construction et les processus de renormalisation lors des préparations de cours, nous sommes parvenus à dégager les corrélations exposées ci-dessous.

### 3.1. Le milieu peu nourri : une renormalisation provisoire

Elise et Bertrand, tous deux enseignants débutants, ont des façons similaires de construire le milieu didactique pour leurs séances d'écriture. Le jeu, tel qu'il est construit *in absentia*, consiste pour l'élève à « écrire en respectant le sujet donné ». Pour cela, il dispose d'un temps imparti (environ une heure), d'un support sur lequel figure le « sujet » et les « contraintes d'écriture » et de l'aide de l'enseignant qui prévoit de circuler dans la classe pour « aider les élèves qui en ont besoin ». Au moment de la préparation de cours, l'activité de ces enseignants est de chercher des idées de sujet (dans leur mémoire, sur les blogs enseignants, dans les manuels...) et d'ensuite préparer le document support qui sera donné aux élèves. Ils passent un long temps à chercher un sujet qu'ils jugeront à la fois intéressant pour leurs élèves (dans le sens où il attirera leur curiosité et/ou leur enthousiasme) et pertinent au regard de leurs « objectifs d'enseignement ». Dans l'extrait suivant, nous pouvons voir qu'Elise se livre à un débat de normes au moment où elle conçoit le futur support de ses élèves : elle s'interroge à propos de la formulation du sujet qui y sera écrit.

*Comment faire ? Chacun écrira un petit texte... J'hésite sur le verbe à utiliser... Alors en fait j'hésite entre écrire « chacun écrira un petit texte racontant » ou « chacun écrira un petit texte expliquant » et je pense que je vais utiliser le verbe expliquant pour préciser aux enfants que ce que j'attends c'est plus proche d'un écrit explicatif que d'un écrit narratif. Mais ça je leur expliquerai à l'oral. Donc comment faire ? (Observation de préparation de cours d'Elise)*

Nous qualifierons de didactique ce débat de normes puisqu'elle doit arbitrer sur la façon de construire un milieu pertinent au regard de ses intentions didactiques. Ici, le milieu se construit déjà *in absentia*, au moment de la préparation. À l'issue du processus, le support élève contient le sujet, suivi d'un tableau dans lequel se trouvent les contraintes d'écriture.

Tel que le milieu est construit en amont, il sera constitué du support élève et sera activé par en classe par les paroles de l'enseignante. Les élèves sont donc censés écrire pendant une demi-heure, de leur propre mouvement et en autonomie, pendant un minimum de trente minutes. Nous pouvons alors qualifier ce milieu de « peu nourri » puisqu'il n'est constitué que d'un seul élément. L'une des renormalisations effectuées pendant la préparation est alors une renormalisation éminemment didactique puisqu'elle participe à la construction du milieu didactique. Les deux enseignants pointent néanmoins les limites de cette renormalisation : à l'issue de leur préparation, ils expriment les difficultés auxquelles ils seront confrontés au moment de l'effectuation du jeu en classe, difficultés auxquelles ils ne trouvent pas de solutions.

Nous pouvons alors considérer qu'il s'agit de renormalisations opérées par les enseignants de manière à faire leur travail « malgré tout », à défaut de « bien le faire ». En effet, bien qu'ils arbitrent eux-mêmes, ils ont un sentiment d'insatisfaction ou d'insuffisance dans cet arbitrage. De ce fait, leur volonté est de faire en sorte que ces renormalisations soient provisoires : ils sont constamment à la recherche d'autres façons d'agir et d'enseigner.

### 3.2. Un milieu nourri et choisi stratégiquement : une renormalisation de longue durée

En ce qui concerne Anne-Marie et Carine, toutes deux enseignantes expérimentées, construisent un milieu beaucoup plus nourri que leurs collègues débutants. Toutes deux construisent le jeu didactique en accordant une place importante au milieu. Carine prévoit des supports élèves « étayés » pour reprendre son expression. Lors de sa préparation, elle prévoit ainsi, très précisément, ce qu'elle appelle le « protocole », à savoir le déroulé de la séance qui va permettre d'accompagner au mieux l'élève vers la tâche d'écriture. Le milieu sera construit progressivement à mesure de l'avancée du jeu didactique. Carine, en entretien, souligne l'importance de guider les élèves lorsqu'il s'agit d'apprentissage de l'écriture. Sa façon de préparer des cours est la même depuis plusieurs années : il s'agit de renormalisations opérées sur le long terme. Elles orientent son enseignement et son travail de façon plus globale. Elles sont le fruit d'une succession de débats de normes et de renormalisations qui lui ont ou non apporté satisfaction, soulignant non seulement le lien entre construction du jeu et effectuation du jeu mais aussi le caractère déterminant de la dimension temporelle qui lui est corrélée.

## 4. De l'enseignant débutant et l'enseignant expérimenté : l'évolution du processus de renormalisation

L'analyse de la façon de construire le milieu didactique en amont de l'effectuation du jeu nous a conduit à trouver des points de corrélation entre différentes formes de renormalisations (provisoires et de longue durée) et le contenu de ces renormalisations.

Aussi, nous observons que la préparation de cours, chez les enseignants débutants, revient à opérer un ensemble de renormalisations provisoires, juxtaposées les unes aux autres dans l'optique de parvenir à faire son travail, à savoir, enseigner l'écriture dans le cadre de notre étude. Par opposition, les enseignants expérimentés opèrent des renormalisations sur le long terme, enchâssées les unes aux autres. C'est la dialectique préparation de cours/effectuation de cours, s'étendant au fil du temps, qui se révèle être un moteur pour l'évolution chez l'enseignant. En renormalisant provisoirement dans ses débuts, il se constitue un nouveau « capital de concepts » qui lui est propre, pour reprendre

l'expression de Durrive (2015), et qu'il va lui-même réactualiser à chaque nouveau processus de renormalisation.

La question de la construction du milieu didactique pour les jeux didactiques visant le « savoir écrire » apparaît comme révélatrice de l'évolution dans la carrière des enseignants. Il s'agit de ce qui distingue l'enseignant débutant de l'enseignant expérimenté. Le débutant, encore en phase d'expérimentation et de tâtonnement ne propose pas à l'élève un milieu suffisamment nourri pour qu'il développe des stratégies gagnantes. L'élève se retrouve seul pour gagner alors que l'action didactique doit être conjointe pour fonctionner. Si nous nous référons à ce que dit Salin (2002), pour résumer les caractéristiques définitives du milieu didactique selon Brousseau : « i) le milieu doit être facteur de contradictions, de difficultés, de déséquilibres donc d'adaptation pour l'élève ; ii) le milieu doit permettre le fonctionnement « autonome » de l'élève » (p.114). Dans la construction des jeux didactiques effectués par les enseignants débutants, les milieux construits en amont ne permettent pas aux élèves de fonctionner de manière autonome. Les enseignants débutants soulignent en effet leurs difficultés à « faire écrire » tous les élèves. Nous pensons, au regard de cette étude, que c'est parce que le milieu n'a pas été suffisamment construit en amont et que les enseignants comptent sur le contrat didactique (Sensevy, 2007, 2011) pour que les élèves se mettent en activité de leur propre mouvement. Ceci nous indique non seulement que la didactique, au sens d'« instruire d'un savoir » (Sensevy, 2011) fait partie intégrante du travail enseignant mais aussi que la capacité à construire le jeu didactique s'acquiert au fil du temps.

## 5. Conclusion

Notre questionnaire initial portait sur l'évolution de la préparation de cours au fil de la carrière d'un enseignant. Nous pouvons dire, à la lumière de l'analyse de nos données, que cette évolution se fait de manière similaire entre enseignants du premier et du second degré. En début de carrière, les processus de préparation de cours aboutissent à un certain nombre de renormalisations provisoires. Elles sont provisoires dans le sens où les enseignants souhaiteraient « faire autrement », à savoir renormaliser d'une façon qui conviendrait mieux aux élèves et à eux-mêmes. Les renormalisations provisoires sont donc ouvertement vouées à être elles-mêmes renormalisées ultérieurement. *A contrario*, les enseignants expérimentés renormalisent dans la durée : un certain nombre de renormalisations sont les mêmes depuis longtemps ou en tout cas depuis plusieurs années.



Nous intéresser à la question de la préparation de cours à différents moments de la carrière des enseignants nous permet de dégager ce qui semble être deux caractéristiques constitutives du travail enseignant (communes au premier et au second degré) :

1) la dialectique entre préparation de cours prestation de cours au fil du temps est un élément moteur du développement professionnel ;

2) c'est en effectuant un ensemble de renormalisations provisoires et/ou expérimentales que les enseignants développent la capacité à choisir « ce qu'il faut » pour leurs élèves.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.
- Barrère, A. (2003). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes. Entretien de Anne Barrère et Frédéric Saujat par Françoise Lantheaume. *Recherche et formation*, 57, 89-101. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.861>
- Beaud, S., & Weber, F. (2017). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien*. Armand Colin.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Retz. <https://doi.org/10.14375/NP.9782725633176>
- Champy-Remoussenard, P., Pastré, P., & Schwartz, Y. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Octarès.
- Cros, F., Lafortune, L., & Morisse, M. (2009). *Les Écritures en Situations Professionnelles*. PUQ.
- Daunay, B. (2011). *Les écrits professionnels des enseignants approche didactique*. Presses universitaires de Rennes.
- Dessus, P. (1995). La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle : revue internationale*, 4, 7-23.
- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Octares.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008a). Du travail documentaire des enseignants : Genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Éducation et didactique*, 2(vol 2-n°3), 7-33. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.342>
- Gueudet, G., & Trouche, L. (2008b). La documentation des professeurs de mathématiques. In C. Coulange L. ; Hache (Éd.), *Séminaire national de didactique des mathématiques 2008* (p. 249-269). ARDM - IREM Paris 7. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00460362>

- Lantheaume, F. (2008). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19, 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- Salin, M.H. (2002). Repères sur l'évolution du concept de milieu en théorie des situations. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot, & R. Floris (Eds.). *Actes de la 11<sup>ème</sup> Ecole d'Eté de Didactique des Mathématiques* (pp. 111-124). Grenoble : La pensée Sauvage.
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Éds.). (2009). *L'activité en dialogues : Suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement*. Octarès.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.822>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00856455>
- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses universitaires de Rennes.

## **Atelier d'écriture interculturelle pour la formation à l'enseignement de l'italien L2**

Silvia Gian, Université de Lausanne  
silvia.gian@unil.ch

**Résumé :** Cette recherche doctorale porte sur l'organisation d'un atelier d'écriture interculturelle pour les enseignant-e-s d'italien L2 dans les écoles secondaires du canton de Vaud. Il s'agit donc de travailler sur l'écriture interculturelle à partir de différents *inputs littéraires* constitués d'extraits de la littérature féminine contemporaine de la migration. Les participant-e-s ont donc l'occasion de s'interroger sur l'altérité en général, sur leur propre altérité et sur l'altérité à l'école à partir d'un *stimulus* littéraire focalisé sur un élément déclencheur de réflexion. Ensuite, les enseignant-e-s travailleront, notamment de manière coopérative, sur la transférabilité des tâches dans leurs classes. Notre problématique porte sur la nécessité d'une formation interculturelle à l'enseignement et sur les enjeux de sa mise en œuvre. Pour explorer notre problématique, nous utilisons la méthode de la recherche ethnographique scolaire d'un côté, et la recherche-action de l'autre.

**Mots-clés :** Ecriture, interculturel, formation à l'enseignement secondaire, italien L2.

### 1. Présentation

Ce travail de recherche porte sur l'organisation d'un atelier d'écriture interculturelle dans le cadre de la formation à l'enseignement de l'italien L2 dans les écoles secondaires inférieures et supérieures en Suisse, dans le canton de Vaud.

Il s'agit d'organiser quatre rencontres de trois heures chacune où les personnes ainsi que l'animatrice ont la possibilité de travailler sur l'écriture interculturelle à partir de différents *inputs littéraires* constitués d'extraits de la littérature féminine contemporaine de la migration. Les participant-e-s ont donc l'occasion de s'interroger sur l'altérité en général, sur leur propre altérité et sur l'altérité à l'école à partir d'un *stimulus* littéraire focalisé sur un élément déclencheur de réflexion. Ensuite, au cours des deux dernières rencontres, les enseignant-e-s travailleront sur la transférabilité dans leurs classes des tâches explorées pendant les deux premières rencontres.

Notre recherche s'articule ainsi en cinq parties étalées sur les quatre années doctorales : la définition du cadre théorique qui inclut la nécessité d'une formation interculturelle à l'enseignement secondaire et les raisons du choix de l'écriture comme outil de formation ; l'élaboration d'un sondage préliminaire pour explorer l'idée d'interculturalité des enseignant-e-s et leur pratique interculturelle en classe (première année) ; la mise en place d'un atelier sous forme de projet-pilote avec un nombre limité de participant-e-s (deuxième année); la mise en place du sondage définitif et du projet définitif de formation interculturelle à l'enseignement de l'italien L2 à travers l'écriture (troisième année); l'analyse des résultats (quatrième année).

Dans le cadre de cet article, nous nous concentrons sur la première partie de la recherche et, notamment, sur le cadre théorique qui motive la proposition d'une formation interculturelle à travers l'écriture.

### 2. Problématique

Cette recherche porte sur un objet en grande partie nouveau dans la littérature scientifique sur la didactique et la pédagogie interculturelle. En fait, elle essaye de conjuguer concrètement pédagogie interculturelle et didactique interculturelle de l'italien L2.

Notre terrain de recherche est double : d'une part, il est constitué par le contexte de la formation à l'enseignement effectué à la Haute Ecole Pédagogique du canton de Vaud ; d'autre part, il comprend les écoles où travaillent les participant-e-s à la formation.

Au cours du doctorat, nous nous occuperons de la formation et nous suivrons également les participant-e-s dans leurs classes à travers un contact à distance (partage de matériaux, planification de cours, etc.) et à travers un contact direct (enregistrement de cours, observation, etc.).

Notre problématique porte sur la nécessité de former à l'enseignement interculturel de l'italien L2, donc sur le pourquoi et le comment nous devons former les enseignant-e-s à l'enseignement interculturel. Dans ce contexte, de quelle manière l'écriture pourrait-elle constituer l'outil privilégié de cette formation ?

La problématique se fonde d'abord sur un constat désormais solide : il manque à l'enseignement une formation interculturelle adéquate (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000 ; Akkari, Changkakoti & Perregaux, 2006). Ce constat implique deux conséquences : d'un côté, ce manque révèle la fragilité de l'offre de formation ; de l'autre, il se caractérise par un sentiment d'inadéquation vécu par le corps enseignant devant le défi interculturel quotidien.

Il ne s'agit pas seulement d'une formation à travers des contenus et de la théorie, mais d'un changement dans la formation individuelle, humaine, affective et professionnelle de chaque individu. Il est question d'une transformation identitaire et d'une certaine vision du monde, et non pas uniquement d'une transmission d'informations (Steinback, 2012). La conception de la société marque et forge nos actions (Lanfranchi, Perregaux & Thommen, 2000) : si une personne a une conception monolingue et monoculturelle, elle agira en conséquence. Il est donc nécessaire d'intervenir sur la personne, sur sa conception de la société et sur son système éthique pour la former réellement à l'interculturalité. La didactique, et plus spécifiquement la didactique interculturelle, *c'est moi*, correspond clairement et profondément au système de valeurs de chaque individu. Ce n'est pas un hasard si les compétences interculturelles sont régies par le concept d'empathie, qui va bien au-delà d'un savoir-faire : cela va vers un savoir-être qui dépasse ce que l'on peut apprendre et enseigner (Unesco, arbre des compétences interculturelles). Et cela se relie au discours anthropologique qui voit l'autre comme un miroir de soi et comme une clé pour se connaître et construire son identité (Remotti, 1990 et 2012).

De plus, nous constatons que la formation interculturelle doit être à la base de la formation à l'enseignement, comme il est recommandé. En effet, Windmüller (2011) se plaint clairement du manque d'une formation interculturelle adéquate aux enseignant-e-s de langues, ce qui aboutit à des pratiques improvisées et, de toute façon, solitaires. La nécessité d'une formation de ce genre viendrait donc de la vérification scientifique d'un manque.

En lien avec cette problématique de fond, articulée en plusieurs questions, nous pouvons encore nous demander : comment une formation interculturelle à travers l'écriture dirige la pratique enseignante ? Quelle est la transférabilité de cette approche interculturelle du contexte de la formation à celui de la classe ? Finalement, notre question de recherche comprend une double articulation : la première portant sur la formation professionnelle, et la deuxième, notamment opérationnelle, centrée sur la mise en pratique en classe, et donc sur le renouvellement de l'enseignement de la langue et la culture italienne.

Avant d'entrer dans le vif de la problématique, il faut donc préalablement s'interroger sur la nécessité d'une formation interculturelle, cela d'autant plus qu'elle n'est pas considérée comme obligatoire, pour l'instant, dans la formation de base à l'enseignement secondaire dans le canton de Vaud<sup>1</sup>.

Notre défi primordial est celui de proposer une formation interculturelle qui permette aux participant-e-s de devenir des professeur-e-s interculturel-le-s au travers d'un parcours de formation continue capable de mettre en exergue leur expérience et leur « intelligence humaine ».

Finalement, nous proposons à l'enseignant-e de partir de soi-même pour mieux entrer en classe, de s'interroger sur son altérité et de s'engager dans une démarche réflexive pour analyser de manière critique son identité personnelle et professionnelle, ainsi que son rapport à sa culture ou à ses cultures de référence, toujours en interaction entre elles et avec d'autres cultures. Dans ce but, l'enseignant-e s'engage à transférer ce qu'il ou elle apprend en cours de formation à la pratique de son métier. L'enseignant-e contribue à l'épanouissement de chaque élève en représentant par ses propres actions un exemple d'ouverture et de respect de soi et des autres.

Nous arrivons ainsi à toucher un autre point fondamental de notre projet de recherche : sa circularité. Notre atelier d'écriture interculturelle comprend un éventail de tâches qui peuvent être employées, transformées, en classe. Cette transformation fait partie de notre projet de formation. Le dialogue

---

<sup>1</sup><https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement.html>



entre formation et pratique est donc plus qu'un objectif : il correspond à l'essence même de notre projet.

### 3. Cadre théorique

L'interculturel est reconnu comme priorité au niveau politique ; en tant que dialogue interculturel, il a même été au cœur des arguments de la Commission Européenne, où il joue toujours un rôle de premier rang (Bastos, 2015). De plus, si la conformation complexe des sociétés contemporaines n'a pas fait exploser partout « le phénomène migratoire » ou « l'urgence migration », elle a par contre fait surgir un besoin d'adapter les outils de compréhension et d'accueil de la diversité. Or, si l'hétérogénéité est clairement le paradigme et non pas l'exception, le corps enseignant doit être capable de soutenir les élèves dans une démarche réflexive nécessaire, qui les amène à interroger leur propre altérité et celle des autres (non seulement l'altérité de l'étranger ou de l'immigré-e, mais également celle, plus subjective et personnelle, qui fait de chacun-e un-e autre). La capacité d'accompagner et de soutenir cette démarche, d'éduquer les regards, de mettre en situation de croiser les perspectives, fondamentale pour voir qu'il y a plusieurs manières d'être humain, toutes aussi valables (Todorov, 1996), est un défi primordial de l'école, et encore plus de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures étrangères. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la langue seconde, la question de la culture se pose depuis sa définition disciplinaire, son épistémologie, pour enfin en toucher largement les contenus et la manière même de l'enseigner.

L'interculturel est capital dans l'action de l'enseignement à double titre. En premier lieu, en tant que composante de base de l'« éducation interculturelle » qui intègre l'éducation civique, la laïcité et l'éducation aux droits de l'homme (Abdallah-Preteille, 2017) ; en deuxième lieu, l'interculturel est indispensable à un enseignement de qualité qui considère les savoirs dans leur altérité, dans leurs relations, leurs variations historiques, leurs interactions, leur complexité et, finalement, leur saveur (Astolfi, 2017).

Certaines personnes pourraient croire de manière plus ou moins explicite qu'une approche interculturelle peut être mise en acte sans avoir reçu une formation spécifique, en ne reposant que sur son propre vécu et sa sensibilité. Or, l'intelligence émotionnelle est sans aucun doute une aide ; néanmoins, un des risques liés à une mauvaise compréhension de la perspective interculturelle réside exactement dans sa lecture réductrice, intuitive uniquement, et naïve, qui peut amener soit à la dérive absolutiste soit à la dérive du particularisme, jusqu'à la « pédagogie couscous » (Abdallah-Preteille, 2017). Par

« pédagogie couscous », nous entendons la tendance à transformer les traits folkloriques traditionnels, associés de manière stéréotypée à une certaine culture, en éléments de définition identitaire de cette même culture.

L'enseignant-e de langues doit en fait être aussi *médiateur* et *acteur social* « en accompagnant l'élève dans le processus de devenir adulte, et en le préparant pour la vie, pour le plein exercice de sa citoyenneté, et non seulement pour l'entrée sur le marché de travail » (Bastos, 2015, p.14).

Cette formation interculturelle sera d'autant plus profitable si elle est coordonnée et intégrée entre professeur-e-s de langues, déclare encore Bastos (2015).

En explorant les objections contre une formation interculturelle, nous constatons encore que les cours sur l'interculturel sont souvent ressentis comme peu pertinents par beaucoup d'étudiant-e-s, de formatrices et de formateurs (Akkari, Changkakoti & Perregaux, 2006). Certain-e-s étudiant-e-s qui souhaitent devenir enseignant-e-s pensent avoir toutes les compétences nécessaires au sujet de l'altérité quand ils ou elles s'inscrivent aux cours, ce qui n'est pas le cas (Warring, Keim & Rau, 1998). Cela génère un biais qui fait croire plus ou moins explicitement que la formation interculturelle va de soi, qu'elle est intrinsèque à d'autres enseignements ou comprise dans d'autres réflexions théoriques.

#### 4. L'écriture : outil de formation et d'enseignement interculturels

Nous avons choisi l'écriture comme outil favorable à la formation interculturelle mais aussi à l'enseignement interculturel pour différentes raisons.

Une raison décrite poétiquement par Kristeva (1988) réside dans la nature de l'écriture : son polymorphisme permet de donner forme à tout contenu et de correspondre à toute identité en mutation. La parole écrite peut même être le vecteur de libération de l'étranger, un genre d'épanouissement migrant. De plus, nous constatons, en accord avec Cifali et André (2007), que cette libération touche toute personne, étrangère ou non.

Quant à la formation à l'enseignement, nous constatons que l'écriture favorise une réalisation personnelle et professionnelle et nous soutient dans la pratique de notre métier. L'écriture permet de « travailler la conscience [...] : conscience de soi et conscience du monde » (Cifali & André, 2007, p.126). Loin d'être un travail exclusivement solitaire et narcissique, cet acte joue une fonction sociale,

construite en un dialogue entre un « je » conscient qui se définit et se découvre en écrivant, et les « autres ». En ces termes, l'écriture n'est pas seulement l'outil favorable à la réflexion, mais encore à la réflexion interculturelle. Cette dernière se fonde en fait sur la rencontre et le dialogue qui en naît (Chaves, Favier & Pélissier, 2012).

De plus, l'acte de l'écriture confirme notre perspective actionnelle dans la formation à l'enseignement (Puren, 2002). La personne agit en écrivain, donc à travers une action qui comporte des conséquences sociales, et une relation avec le monde. Elle prend conscience de son action, grâce à la pratique de l'écriture, qui crée du sens et permet également d'en prendre connaissance (Cifali & André, 2007). L'action intrinsèque à l'écriture transforme en auteur-e autant l'enseignant-e que l'élève.

Nous employons dans la formation à l'enseignement puis en classe deux formes d'écriture : l'écriture d'expérience (déclinée en termes d'écriture autobiographique et d'autofiction) et la décentration narrative.

La première permet de s'affranchir de l'habitude du quotidien, en donnant de l'importance aux instants et aux détails. D'ailleurs, dans les ateliers d'écriture d'André (Cifali & André, 2007), organisés notamment pour soutenir les personnes qui font des métiers de l'humain à travers la mise en place d'une démarche réflexive, un travail fragmentaire sur les détails de la vie professionnelle représente l'entrée dans l'écriture. L'écriture d'expérience permet aussi de prendre du recul et d'acquérir des moyens transférables à différentes situations du quotidien. Elle nous aide à retenir les moments marquants, à les décrire et à leur trouver la bonne place dans notre histoire de vie, sans pour autant s'y accrocher : « L'écriture [...] a servi non seulement d'exutoire, mais aussi de pont pour passer – plus apaisés et plus confiants – sur l'autre rive... » (Myftiu, 2016, p.7). L'écriture met en exergue le vécu quotidien et nous amène en même temps à des améliorations (Myftiu, 2016).

Le fait de s'interroger sur les raisons de nos actions et sur leurs conséquences sur nous et sur les autres participe aussi à la construction d'une définition identitaire personnelle et professionnelle (Bastos, 2015). En outre, l'écriture d'expérience, en tant que pratique réflexive à partir de soi, se conjugue spécialement bien avec la démarche interculturelle, considérée comme « démarche réflexive qui vise l'acceptation de l'autre dans sa différence. La connaissance de l'Autre nécessitant la connaissance de soi, la démarche vise l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle » (Windmüller, 2011, p.38).

La deuxième forme d'écriture sur laquelle nous travaillons est la décentration narrative. Le choix de cette méthode s'appuie sur deux bases : l'une philosophique, et l'autre pratique-didactique.

Au niveau philosophique, Abdallah-Preteuille (2017) définit la décentration comme une aptitude fondamentale à l'interculturel. De plus, elle ne va pas de soi : « L'aptitude à la décentration n'est pas innée, elle nécessite un apprentissage systématisé et objectivé » (Abdallah-Preteuille, 2017, p.115).

Par conséquent, une formation et un enseignement incluant cet élément seraient fondamentaux pour un devenir interculturel.

Au niveau pratique, nous avons adapté les propositions de Grillo (1998) à la réalité de la formation à l'enseignement, en partant du présupposé que nous ne pouvons pas demander aux élèves ce que nous ne sommes pas en mesure de faire nous-mêmes. Grillo travaille sur les contenus disciplinaires selon différentes perspectives. Elle se focalise notamment sur des perspectives minoritaires, parfois négligées dans l'enseignement institutionnel. Transférer cette pratique dans notre contexte permet un plus large éventail de perspectives, car la question de la focalisation est cruciale dans le processus d'écriture et dans la littérature (Cifali & André, 2007). Finalement, l'écriture favorise « une capacité à se décentrer de soi dans son rapport à l'autre » (Cifali & André, 2007, p. 20).

En conclusion, nous travaillons sur ces deux formes d'écriture notamment de façon coopérative, par binôme ou petits groupes. A nouveau, la méthode coopérative (Comoglio & Cardoso, 2006) touche autant la formation que la réalisation de l'atelier d'écriture interculturelle en classe. Elle permet de se nourrir des échanges intimes qui peuvent avoir lieu lors d'un atelier, de cet espace privilégié de partage construit autour de la création (Cifali & André, 2007). En quelque sorte, la relation qui a lieu lors d'un atelier devient aussi une forme d'échange interculturel.

### 5. Méthodologie et méthode de recherche

En termes généraux, notre travail qualitatif se situe entre recherche ethnographique scolaire et recherche-action. De la première, il prend l'observation participante, l'adaptation de la perspective et des outils au terrain, la flexibilité de la méthode d'investigation, la rectification de certains éléments méthodologiques au cours de l'enquête. De la deuxième, par contre, notre étude retient l'impact sur la pratique individuelle qui fait en sorte qu'après la formation, chaque personne agisse en principe différemment dans l'espace de sa classe (Poisson, 1991).

Plus en détail, au niveau de la méthodologie, nous poursuivons l'investigation du lien entre formation interculturelle à travers écriture, posture et pratique d'enseignement.

Au niveau de la méthode de recherche, en cohérence avec la méthodologie, nous employons la méthode de l'étude de cas, accompagnée au niveau de la démarche technique par une analyse des traces, étayée par le recours au sondage et par le recueil de textes élaborés par les participant-e-s. A côté des textes coopératifs, l'on trouve les planifications didactiques – elles aussi coopératives – pour une application des outils de formation en contexte scolaire.

Pour entrer encore plus en détail dans notre perspective de recherche, nous nous penchons sur l'analyse des postures et des pratiques didactiques.

### 6. Objectifs et perspectives

L'objectif ultime de notre recherche est celui de renouveler l'enseignement de l'italien L2 en termes interculturels dans le canton de Vaud, en proposant en même temps une piste d'action utilisable ailleurs, dans d'autres contextes et avec d'autres langues.

L'atelier permettra en outre de recueillir du matériel qui pourrait constituer une base pour toute personne intéressée à explorer ce chemin dans son enseignement.

A travers notre recherche, nous soutiendrons également des enseignant-e-s dans leur démarche interculturelle en classe.

La perspective envisage donc de partir par une première proposition d'atelier afin de pouvoir le renouveler par la suite en l'intégrant dans l'offre formative proposée au corps enseignant.

En même temps, notre recherche permettra d'élaborer un corpus de textes accompagnés par une série de tâches interculturelles et coopératives utilisables en classe de langue 2. Enfin, il s'agit de proposer une démarche mais de le faire de manière concrète, à travers la proposition de matériaux qui puissent rendre plus ouvert le programme scolaire en accompagnant également la personne dans son devenir interculturelle.

## BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

AA.VV. (2016). *L'approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue. Spunti e riflessioni per una didattica attiva*. Barcellona : Casa delle lingue.

Akkari, A.J., Changkakoti, N. & Perregaux, C. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, (4).

Astolfi, J. P. (2017). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Sciences Humaines.

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / Gestión Internacional / International Management*, 13(4), 11-26.

Bastos, M. (2015). *Le professeur interculturel. L'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.

Cifali, M. & André, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.

Comoglio, M. & Cardoso, M. A. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*. Roma : LAS.

Grillo, G. (1998). *Noi visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*. Bologna : EMI.

Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-même*. Paris : Fayard.

Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles : principaux domaines de formation, propositions pour un curriculum de formation, indications bibliographiques : rapport final. Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Myftiu, B. (2016). (sous la direction de). *Récits d'expérience*. Nice : Les Editions Ovadia.

Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Langues modernes*, 96(3), 55-72.

Remotti, Francesco. *Noi, primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Bollati Boringhieri, 1990.

Remotti, Francesco. *Contro l'identità*. Gius. Laterza & Figli Spa, 2012.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170.

Todorov, T. (1996). *L'homme dépaycé*. Paris : Editions du Seuil.

Warring, D., Keim, J. & Rau, R. (1998). Multicultural training for students and its impact. *Action in Teacher Education*, 20, 56-63.

Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Paris : Berlin.

### SITOGRAPHIE

<https://candidat.hepl.ch/cms/accueil/formations-a-lenseignement.html>



## **De quelques tensions et préconisations sur l'enseignement du verbe en français langue étrangère**

Guérif Noémie, Université d'Aix-Marseille, Laboratoire Parole et Langage  
noemie.guerif@gmail.com

**Résumé :** Cette communication prend place dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et s'appuie sur notre recherche doctorale qui a porté sur les pratiques grammaticales d'enseignantes de FLE. Nous nous sommes alors intéressées à l'enseignement d'une catégorie fondamentale et complexe de la langue française : le verbe. Nous traiterons précisément des difficultés rencontrées par les enseignantes dans la transmission de deux dimensions de la catégorie verbale : la morphologie verbale et les emplois du temps verbal. Nous verrons que les tensions proviennent d'une part, d'une vision traditionnellement écrite du système verbal et d'autre part, du discours grammatical expliquant les usages du temps verbal, produit par les apprenants et le manuel pédagogique. En guise de conclusion, nous apporterons des préconisations didactiques pouvant servir la formation et la professionnalisation des enseignants de FLE.

**Mots-clés :** Français langue étrangère, pratique grammaticale, verbe, préconisations didactiques

### Introduction

Cette communication prend place dans le champ de la didactique du français langue étrangère (FLE) et s'appuie sur notre recherche doctorale qui a porté sur les pratiques grammaticales d'enseignantes de FLE. Nous nous sommes précisément intéressées à l'enseignement d'une catégorie fondamentale et complexe de la langue française : le verbe. « Point nodal de l'enseignement de la langue » (Gomila & Ulma, 2014, p. 9), « les verbes sont, parmi les morphèmes de la langue, ceux qui posent le plus de problèmes à l'apprentissage du français » (David & Laborde-Milaa, 2002, p. 3). La maîtrise de leurs variations morphologiques et de leurs combinaisons syntaxiques est indispensable à l'élaboration de la phrase (Roubaud & Sautot, 2014) et la structuration énonciative et textuelle dépend en partie d'un emploi cohérent des valeurs modales et temporelles que le verbe porte.

De fait, pour l'enseignant, la transmission du fonctionnement verbal implique de considérer différents niveaux de la langue (mot, phrase, texte) et de posséder des connaissances issues de différentes branches de la linguistique (morphologie, syntaxe, lexique, énonciation). Si nous postulons avec J. Dolz que « la didactique a un caractère fondamentalement pratique et que sa visée générale est l'action et l'innovation » (1998, p. 10), alors il importe de s'intéresser au travail de l'enseignant qui se heurte à l'enseignement des multiples caractéristiques du verbe (Lepoivre-Duc & Ulma, 2010 ; Roubaud & Sautot, 2014). Dans cette perspective, il nous semble que l'examen des pratiques d'enseignement de la langue doit être associé aux caractéristiques des faits de langue contenus dans ces pratiques.

Dans cette communication, nous traiterons des difficultés rencontrées par les enseignantes dans la transmission de deux dimensions de la catégorie verbale : la morphologie verbale et les emplois du temps verbal. Nous verrons que les tensions proviennent d'une part, d'une vision traditionnellement écrite du système verbal et d'autre part, du discours grammatical expliquant les usages du temps verbal, produit par les apprenants et le manuel pédagogique. En guise de conclusion, nous apporterons des préconisations didactiques pouvant servir la formation et la professionnalisation des enseignants de FLE.

### 1. Cadre théorique

#### 1.1. Un condensé de linguistique du verbe

Au niveau morphologique, le verbe est la catégorie qui varie le plus dans la langue française même s'il faut distinguer avant toute chose les versants écrit et oral de la morphologie verbale car

l'orthographe du français tend à masquer les régularités du système verbal. Du côté du suffixe désinentiel, rappelons qu'il est composé d'une marque de mode/temps et d'une marque de personne. Si les marques de mode/temps sont globalement perceptibles à l'oral, les marques de personne le sont beaucoup moins ; seules les marques [ō] (nous) et [e] (vous) sont audibles. Dès lors, les paradigmes verbaux sont composés d'homophones que la langue distingue par la présence des pronoms personnels d'une part et de morphogrammes grammaticaux d'autre part. Retenons avec P. Le Goffic (1997) que les marques de personne sont identiques pour la très grande majorité des verbes. Concernant les variations lexicales, la fréquence d'usage du verbe et l'allomorphie de sa base sont étroitement liées autrement dit, plus un verbe est usuel, plus ses variations lexicales sont nombreuses ; c'est d'ailleurs à ce niveau que l'irrégularité apparaît principalement.

Par ailleurs, le verbe indique le temps, ce dernier renvoyant à l'époque dans laquelle prend place le procès (passé, présent ou futur) et à la façon dont celui-ci est perçu par le locuteur-scripteur (la représentation aspectuelle). Il est difficile d'associer une valeur unique à chaque temps grammatical car selon le contexte ou le co-texte<sup>1</sup>, il indique une modalité, une temporalité et une vision singulières ; la forme verbale ne peut donc être significativement appréhendée que par ce qui l'entoure (Barbazan, 2006 ; Barceló & Bres, 2006 ; Chartrand, 1997 ; Combettes, 1993 ; Lebas-Fraczak, 2009 ; Moeschler, 1993).

## 1.2. Faire de la grammaire en FLE : quelles spécificités ?

Avant même d'entrer à l'école, l'enfant français maîtrise déjà une bonne partie de la langue française ; il a effectivement acquis les principaux fonctionnements de la langue en interagissant naturellement avec son milieu (Gombert, 2018, paragr. 16). De ce fait, lorsque cet enfant est amené à faire de la grammaire à l'école, « l'objectif principal (...) est la maîtrise des règles de construction des phrases et des textes ainsi que des règles et des normes orthographiques et typographiques [afin de] développer les compétences en lecture, en écriture et en communication orale » (Chartrand, 1995, p. 32). L'entrée dans l'écrit constitue un des objectifs majeurs de la discipline français à l'école.

Pour ce qui est de l'apprenant de FLE, comme l'indiquent M.-A. Camussi-Ni et A. Coatéval, « l'objectif ultime n'est pas l'acquisition d'une compétence d'analyse mais d'une pratique de la langue » (2013, p. 5). En effet, le développement de la compétence d'analyse concerne les écoliers français qui

---

<sup>1</sup>Le contexte renvoie à la situation de communication alors que le co-texte désigne les formes verbales qui entourent la forme verbale dans le texte.

sont invités à réaliser un travail réflexif sur leur langue première afin de développer leur activité métalinguistique indispensable aux processus de lecture et d'écriture, alors que faire de la grammaire en classe de FLE a pour finalité d'outiller l'apprenant afin qu'il puisse communiquer, « pratiquer la langue » étrangère (Camussi-Ni & Coatéval, 2013, p. 5), à l'écrit et à l'oral. Si la compétence d'analyse est obligatoirement développée chez l'apprenant de FLE, pour l'acquisition des mécanismes orthographiques par exemple, elle l'est également du fait de l'inévitable comparaison de la langue-cible avec les autres langues de son répertoire linguistique (Beacco, 1997 ; Besse, 2016 ; Besse & Porquier, 1991; Cicurel, 1985; Cuq, 1996; Gombert, 1996) et principalement sa L1 (Trévis, 2009). Cependant, il n'en reste pas moins que pour l'enseignement de la grammaire en FLE, la compétence d'analyse ne constitue qu'un tremplin vers l'acquisition d'une compétence de communication. Par ailleurs, pour ce qui est des apprenants de FLE adultes<sup>2</sup>, ces derniers ont des dispositions cognitives favorables à une demande métalinguistique (Bange, 2002).

## 2. Méthodologie

Nous avons mis en œuvre une recherche écologique dont le but était de saisir des pratiques grammaticales ordinaires telles qu'elles se produisent dans la complexité du réel.

*S'intéresser « au » didactique « ordinaire » est alors une façon de s'occuper de « ce qui peut être rencontré partout », en considérant toute circonstance d'enseignement/apprentissage, tout objet de transmission culturelle et donc tout représentant de la situation (enseignant et élèves) comme légitime et pertinent. (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002, p. 228)*

Trois enseignantes volontaires ont participé à la recherche : elles sont diplômées d'un Master FLE ou équivalent, ont été scolarisées en français et sont expérimentées dans l'enseignement du FLE. Elles exercent dans le même centre de langue universitaire en France auprès d'étudiants étrangers.

Pour chacune des trois enseignantes, le protocole a été le suivant : un entretien semi-directif antérieures pour accéder au « répertoire didactique<sup>3</sup> » déclaré, des observations filmées de plusieurs séances de classe consécutives, de niveaux A2 et B1 (niveaux du Cadre européen commun de

---

<sup>2</sup>Les informatrices de la recherche enseignent le FLE à des étudiants étrangers soit un public d'apprenants adultes.

<sup>3</sup>Le répertoire didactique est ainsi défini par F. Cicurel : « Pour mettre en place des pratiques de transmissions adaptées à son public, l'enseignant dispose d'un certain *répertoire* qui se constitue progressivement. Le répertoire didactique peut être considéré comme étant formé par un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lequel un enseignant s'appuie. Il se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques (un professeur que l'on a connu par exemple), par la formation académique et pédagogique, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie le répertoire » (2011, p. 150). L'accès à ce répertoire nous permet d'identifier les préconstruits sur lesquels repose la pratique grammaticale des trois enseignantes.

référence pour les langues), incluant l'enseignement de temps verbaux et pour finir deux entretiens d'autoconfrontation afin de mettre au jour les motifs de l'action didactique et des obstacles non perceptibles aux yeux du chercheur. C'est donc au travers de l'enseignement du temps verbal, objet scolaire institutionnellement identifiable dans les programmes de cours, que nous avons eu accès aux diverses caractéristiques du verbe enseignées. Nous avons alors retranscrit les extraits significatifs<sup>4</sup> des séances observées ainsi que les entretiens d'autoconfrontation à partir desquels nous avons procédé à une analyse fine des interactions didactiques et des discours réflexifs des enseignantes lorsque ces derniers pouvaient éclairer leur pratique grammaticale.

### 3. De quelques tensions dans le traitement du verbe en FLE

#### 3.1. Des pratiques grammaticales traditionnelles : le traitement morpho-verbal

L'analyse des données a montré que l'orthographe constitue la principale visée de l'enseignement de la morphologie verbale. Il apparaît alors que les enseignantes s'inscrivent dans le sillon de la tradition didactique ainsi résumée :

*La didactique de la conjugaison s'appuie traditionnellement sur la graphie. (...) Privilégiant le français écrit au détriment du français parlé, ils [les enseignants] visualisent les flexions graphiques des personnes [et] négligent les bases lexicales orales dans la formation des temps. (Nouveau, 2017, p. 46)*

La représentation orthographiée du système verbal se concrétise effectivement par le recours d'une part à la déclinaison du verbe sur l'axe paradigmatique dont plusieurs formes sont homonymes et à l'épellation des désinences d'autre part. Cette vision écrite est parfois axée sur des particularités qui éloignent le regard de ce qui constitue véritablement l'irrégularité : la base verbale (Chartrand, 2016). La tradition didactique s'observe également au travers d'une surexposition à l'axe paradigmatique. En effet, la lecture verticale du verbe peut être sollicitée pour en extraire une seule forme-clé et plus précisément la base de celle-ci.

#### 3.2. Des pratiques grammaticales à haut risque : le traitement des emplois du temps verbal

Concernant les emplois du temps verbal, leur enseignement fait partie d'une pratique grammaticale « à haut risque » (Cicurel, 2007). La métalangue qui explique les emplois en contexte des temps verbaux est un « discours sémiotiquement complexe » (Rey, 1995). Les enseignantes composent alors

---

<sup>4</sup>Ces extraits significatifs sont essentiellement composés des apports grammaticaux produits ou menés par les enseignantes.

avec cette complexité en faisant preuve d'adaptabilité et en usant de tactiques, construites dans le vif de l'action de la classe, qui actualisent des postures distinctes<sup>5</sup>.

### 3.2.1. Le discours grammatical des étudiants

Nous montrerons d'abord comment l'enseignante Céline se confronte aux verbalisations métalinguistiques de ses étudiants dans la mise en œuvre d'une démarche inductive ayant pour objectif de faire émerger les emplois de l'indicatif imparfait. En effet, il apparaît que, sous couvert de reformulations, l'enseignante annexe de nouveaux éléments notionnels aux apports initiaux des étudiants, ce qui lui permet de faire avancer la construction de l'objet grammatical (les emplois du temps verbal) et donc d'atteindre son but didactique, tout en préservant la face de ses étudiants.

### 3.2.2. Le discours grammatical du manuel pédagogique

Alors que les enseignantes, au vu de la courte durée du semestre de l'institution (10 semaines), ont recours au manuel car les savoirs sont déjà didactisés, elles se retrouvent prises au piège d'un discours grammatical dogmatique (Beacco, 2010, p. 186). Nous exposerons alors comment les enseignantes Géraldine et Charlotte s'adaptent ou tentent de s'adapter à la difficile interprétabilité et opérationnalité du discours grammatical issu du manuel pédagogique.

Concrètement, Géraldine et Charlotte font respectivement face à une exemplification non représentative de la métalangue expliquant l'usage du conditionnel présent et à une règle grammaticale partiellement prédictive sur l'emploi du passé composé. La première domine l'obstacle en ayant recours au déplacement et à l'élargissement du sens grammatical par la paraphrase de la métalangue et par le recours à un nouveau contexte. La deuxième assume l'obstacle en exposant sa vulnérabilité quant à sa difficulté à justifier son intuition épilinguistique.

Le traitement métalinguistique des emplois du temps verbal est donc au cœur d'une pratique grammaticale « à haut risque » (Cicurel, 2007) face à laquelle les enseignantes adoptent des postures diverses qui font écho à celles mises au jour par J.-P. Bronckart (2004, p. 96<sup>6</sup>) :

---

<sup>5</sup> Ce que nous entendons par posture professionnelle rejoint la définition de J.-P. Payet & al. : « Ces postures professionnelles sont des manières d'aborder un problème posé dans l'exercice du métier, de le traiter, de le résoudre, guidées par un arrière-plan de représentations, d'expériences et d'attentes » (2011, p. 25).

<sup>6</sup> J.-P. Bronckart traite de l'agentivité des acteurs par le biais de leurs discours réflexifs : « l'axe de l'agentivité a trait à la représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir » (2004, p. 96). En ce qui nous concerne, nous nous sommes appuyée sur leur conduite des interactions en classe et sur les verbalisations des enseignantes lorsque leurs discours le permettaient.

- Une posture contingente (Céline) : l'enseignante s'adapte au cours de l'échange avec les étudiants ;
- Une posture active (Géraldine) : l'enseignante exerce une action sur l'obstacle ;
- Une posture fataliste (Charlotte) : « l'agent se sent impuissant face à l'inconnu et l'incertain, et manifeste son incapacité à agir » (Bronckart, 2004, p.96).

### 3.3. Les dilemmes sous-jacents de l'agir grammatical

Les soubassements de ces pratiques grammaticales, traditionnelles d'un côté et à haut risque de l'autre, révèlent des dilemmes dans l'agir professoral des enseignantes. Un premier dilemme relève de la tension entre les prescriptions institutionnelles et l'apprentissage des étudiants : il apparaît dans les verbalisations des enseignantes que le temps de l'enseignement ne recouvre pas celui de l'apprentissage. Le manque de temps est fréquemment déploré par la communauté enseignante (Crinon & Delarue-Breton, 2018, p. 25) et c'est ce qu'ont soulevé les enseignantes Céline et Géraldine qui ont remis en cause la densité de ce qui doit être enseigné.

Un deuxième dilemme relève d'une dissonance didactico-pédagogique entre ce qui est montré de l'objet grammatical en classe et son apprentissage par les étudiants. C'est l'enseignante Géraldine, alors qu'elle évoque dans l'entretien ante-séance, l'importance de la compétence écrite dans la maîtrise de la langue, qui en se voyant faire, interroge sa mise en exergue des particularités écrites au regard de la finalité d'apprentissage des étudiants.

Ces deux dilemmes peuvent s'expliquer en partie par l'instabilité des connaissances enseignantes ; les enseignantes ont effectivement verbalisé leur difficulté à enseigner la grammaire. L'instabilité des connaissances empêcherait alors de procéder à des choix didactiques efficaces, relatifs à ce qui est présenté de l'objet-verbe et cela au regard du temps d'enseignement disponible et des besoins ou finalités d'apprentissage.

### De quelques préconisations en guise de conclusion

Cette recherche soulève indéniablement les liens entre recherche et formation et nous amène à nous interroger en tant que chercheure, sur la diffusion des acquis issus des recherches. Les recherches en linguistique ont fait avancer les connaissances sur la description du système verbal et des usages sociaux de la langue française, mais nous pouvons convenir que ces recherches peinent à intégrer la classe de FLE. Un passage plus poreux entre recherche, formation et terrain pourrait étoffer le



répertoire didactique des enseignants. Ce tissage jouerait alors en faveur d'un questionnement et d'un regard réflexifs chez les enseignants, ce qui leur permettrait de pouvoir investir d'autres manières de penser le verbe et de le transposer.

Concrètement, pour ce qui est des pratiques grammaticales traditionnelles, la formation à l'enseignement du FLE pourrait interroger le vécu apprenant des enseignants car nous supposons que la focalisation sur l'écrit dans l'enseignement de la conjugaison française pourrait en partie provenir de leur propre apprentissage du français à l'école en tant que locutrices-natives du français. En effet, l'apprentissage grammatical à l'école accorde une large place aux fonctionnements écrits de la langue, ce que les enseignantes transposeraient dans leur pratique grammaticale. Dès lors, une fois mises au jour les finalités de l'enseignement/apprentissage du français à l'école et les gestes didactiques qui actualisent ces finalités, une analyse pourrait s'opérer afin de questionner ces pratiques dans le cadre du FLE. Dans un second temps, il s'agirait de mettre en avant les besoins de l'apprenant de FLE et d'exposer les enseignants en formation au système verbal en considérant des axes du système favorables à l'apprentissage et aux spécificités du FLE comme les régularités de l'oral et de l'écrit, les formes-clés pour engendrer les bases verbales (Le Goffic, 1997) et les analogies entre les verbes aux variations similaires de la base.

Enfin, pour ce qui est des tensions rencontrées dans la transmission des emplois du temps verbal, les pratiques grammaticales des enseignantes illustrent l'adaptabilité du métier enseignant et actualisent les nouveaux modèles de la professionnalité enseignante mettant en avant le développement des compétences d'ajustements à ce qui émerge dans le face-à-face de la classe (Verhoeven, 2018). Cette adaptabilité enseignante regorge de savoirs issus de l'action qu'il nous semble important d'exposer aux futurs enseignants de langue dans le cadre de leur formation initiale. Le métier enseignant est un métier de l'humain dans lequel les interactions sont difficilement planifiables à 100% ; la prise en compte de l'obstacle et de sa régulation, réussie ou échouée, permet de dédramatiser l'imprévu qui est inhérent aux métiers relationnels.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P. (2002). L'usage de la règle dans l'enseignement et l'apprentissage de langue étrangère. In *Discours, action et appropriation des langues* (p. 21-36). Presses Sorbonne Nouvelle.
- Barbazan, M. (2006). *Le temps verbal : Dimensions linguistiques et psycholinguistiques*. Presses universitaires du Mirail.
- Barceló, G. J., & Bres, J. (2006). *Les temps de l'indicatif en français*. Ophrys.
- Beacco, J.-C. (1997). Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques. *Linx*, 36(1), 131-137. <https://doi.org/10.3406/linx.1997.1461>
- Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier.
- Besse, H. (2016). Pour un enseignement/ apprentissage contextualisé de la « grammaire » du français langue étrangère. *Carnets*, 8. <https://doi.org/10.4000/carnets.1858>
- Besse, H., & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Didier.
- Bronckart, J.-P. (2004). Le travail comme agir et la formation par l'analyse du travail. In J.-P. Bronckart, E. Bulea, L. Filliettaz, I. Fristalon, I. Plazaola Giger, & F. Revaz, *Agir et discours en situation de travail* (Vol. 103, p. 87-100). Université de Genève.
- Camussi-Ni, M.-A., & Coatéval, A. (2013). *Comprendre la grammaire : Une grammaire à l'épreuve de la didactique du FLE*. Presses universitaires de Grenoble.
- Chartrand, S. (1995). Enseigner la grammaire autrement : Animer une démarche active de découverte. *Québec français*, 99, 32-34.
- Chartrand, S. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français*, 104, 42-45.
- Chartrand, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire : Pistes didactiques et activités pour la classe*.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Cle international.
- Cicurel, F. (2007). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque? In *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). De Boeck Supérieur.

- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.
- Combettes, B. (1993). Grammaire de phrase, grammaire de texte : Le cas des progressions thématiques. *Pratiques*, 77(1), 43-57. <https://doi.org/10.3406/prati.1993.1683>
- Crinon, J., & Delarue-Breton, C. (2018). Normes et valeurs dans le discours des enseignants du primaire : Entre pluralité et contradictions internes. *Recherche & Formation*, 88, 17-32.
- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Didier.
- David, J., & Laborde-Milaa, I. (2002). Présentation. *Le français aujourd'hui*, 139(4), 3. <https://doi.org/10.3917/lfa.139.0003>
- Dolz, J. (1998). Activités métalangagières et enseignement du français. In J. Dolz & J.-C. Meyer, *Activités métalangagières et enseignement du français* (p. 7-19). Peter lang.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 41-55.
- Gombert, J.-E. (2018). Niveaux de contrôle cognitif lors des apprentissages linguistiques scolaires : Postface. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.2727>
- Gomila, C., & Ulma, D. (Éds.). (2014). *Le verbe en toute complexité : Acquisition, transversalité et apprentissage*. Harmattan.
- Le Goffic, P. (1997). *Les formes conjuguées du verbe français : Oral et écrit*. Ophrys.
- Lebas-Fraczak, L. (2009). Evolution méthodologique en FLE : quelles conséquences pour l'apprentissage de la grammaire? *Actes du colloque international Langues, éducation et interculturalité*, 176-189.
- Lepoire-Duc, S., & Ulma, D. (2010). Enseigner le verbe en français aujourd'hui : Enjeux et tensions. *Synergies France*, 6, 9-16.
- Moeschler, J. (1993). Aspects pragmatiques de la référence temporelle : Indétermination, ordre temporel et inférence. *Langages*, 27(112), 39-54. <https://doi.org/10.3406/lgge.1993.1660>

- Nouveau, D. (2017). Morphologie verbale en FLE : les groupes verbaux en -ir. *Bulletin VALS-ASLA*, 105, 43-58.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F.-E., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27(1), 23-37.
- Roubaud, M.-N., & Sautot, J.-P. (Éds.). (2014). *Le verbe en friche : Approches linguistiques et didactiques*. P.I.E. Peter Lang.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Leutenegger, F. (2002). Expliquer/comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique ordinaire. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Éds.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd, p. 7-28). De Boeck.
- Trévisé, A. (2009). *Miser sur l'inévitable activité métalinguistique des apprenants dans l'enseignement des langues*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00434335/document>
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : Entre performance et réflexivité. *Recherche & Formation*, 88, 105-117.

## **Construction de l'expérience et formation hybride : transformations de l'activité de professeur.e.s des écoles instrumentée par la plateforme M@gistère**

Pogent Frédéric, Université de Bretagne Occidentale, CREAD  
frederic.pogent@univ-brest.fr

**Résumé :** Face à la généralisation du numérique dans toutes les activités humaines, il apparaît indispensable d'interroger les transformations de l'activité, en particulier dans les environnements de travail qui concernent le développement humain. Le Ministère de l'Education Nationale (MEN) ayant impulsé depuis 2013 une formation hybride (M@gistère) alternant moments en présentiel et à distance destinée aux professeurs des écoles (PE), il a paru pertinent de chercher à savoir quel en est l'usage effectif et à quelles conditions cette offre de formation produit des apprentissages et modifie éventuellement les pratiques de classe. L'enquête conduite montre que si les PE se connectent peu à la plateforme, certains parcours imposés sont consultés par ceux ou celles qui déclarent ensuite modifier leur pratique de classe. L'objectif consistait à documenter l'activité des PE sur la plateforme à distance. Cette activité est déclenchée à la seule initiative du PE et ne répond qu'à ses propres nécessités professionnelles et libertés personnelles afin de ne pas être parasitée par les impératifs de la recherche.

**Mots-clés :** Formation continue, environnement hybride (présentiel, distanciel), dispositifs de formation, instrumentation des apprentissages.

## 1. Introduction

Depuis maintenant six ans, les MOOC ont essaimé outre-Atlantique et en Europe. Créées par des universitaires ou de grandes facultés (MIT, Harvard, École Polytechnique fédérale de Lausanne, HEC), les plateformes se multiplient (*Udacity, Coursera*) et gagnent aujourd'hui les secteurs de la formation professionnelle et continue, en constituant un marché source de profits et de spéculations. Dans une perspective de modernisation et de mise à disposition de ressources gratuites en ligne accessibles à tous les enseignants, le ministère de l'Éducation Nationale a lui aussi développé, depuis 2013, sa propre plateforme : *M@gistère*. Politiquement, la question se pose alors de savoir si cette initiative annonce une profonde évolution de la formation continue des enseignants du premier degré ou s'il s'agit seulement d'une réponse institutionnelle à un souci de rentabilité dans le domaine. D'un point de vue andragogique il s'agit en revanche de s'interroger sur les effets d'une contrainte à la fois double et nouvelle pour le PE, à savoir tenter d'élucider en quoi et comment cet environnement de formation qui conjugue à la fois des procédures à distance et des supports numériques peut influencer les manières d'apprendre, de comprendre, de mobiliser des gestes professionnels.

Les différentes adaptations récentes du milieu scolaire aux contraintes du confinement ont accéléré cette mutation vers le numérique. Les enseignants ont dû s'adapter à l'utilisation de nouveaux outils (ENT, classe virtuelle ...). La question se pose aussi sur les effets de ces changements dans le cadre de la formation continue de ces mêmes enseignants.

L'enquête s'inscrit dans une approche centrée sur l'analyse de l'activité en SEF, dans la continuité des travaux réalisés au CREAD (EA 3875) visant à articuler l'*approche sociotechnique* (Albero, 2004, 2010a/b) et le *cours d'action* (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) déjà mobilisés dans le contexte de diverses enquêtes (Guérin, 2011 ; Watteau, 2017 ; Manach, 2019). Elle s'inscrit également dans la continuité des travaux centrés sur la formation des enseignants-novices grâce à la plateforme *NéoPass@ction* (Ria, Flandin, 2012, 2014).

De façon plus pragmatique, cette enquête est motivée par une interrogation des acteurs du domaine (formateurs et représentants de l'institution) portant sur les conditions (humaines, matérielles, organisationnelles, temporelles, etc.) des parcours de formation qui encourageraient le développement professionnel.

L'enquête exploratoire portée par cette question initiale a produit des outils méthodologiques qui permettent de suivre de manière longitudinale l'activité effective de PE sur ce type d'environnement

(formation hybride), de la documenter et d'identifier ses conséquences sur leur activité professionnelle, selon que cette dernière est proche ou plus éloignée des thématiques cibles abordées.

### 2. M@gistère, une plateforme pour la formation hybride des PE

L'enjeu de la mise en place d'une nouvelle modalité de formation pour les PE est double : adapter l'école au monde numérique et accompagner les professionnels dans les changements que cette perspective implique. Au-delà de l'aspect strictement technique, c'est un bouleversement des pratiques pour nombre de PE, sachant qu'il existe une forte diversité dans la profession que ce soit en termes de maîtrise du support numérique (connaissance, familiarisation, exploitation) ou de proximité vis-à-vis des usages qui s'y rattachent.

#### 2.1. Une définition et des questions

Dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 *M@gistère* constitue une offre de e-formation s'adressant aux enseignants du premier et du second degré, qui propose diverses modalités d'exploitation : accompagnements, hybridation en présentiel ou à distance, participation synchrone ou asynchrone, parcours à distance en autoformation. Son introduction pose au moins quatre questions à propos de :

- a) la capacité des usagers à utiliser les outils numériques, ne serait-ce que du point de vue technique ;
- b) la capacité des PE à être autonomes, tant vis-à-vis des choix de contenus que vis-à-vis des temps (moments et durée) et lieux de connexion ;
- c) le type de transformation que peuvent susciter de tels environnements de formation et les compétences ou dispositions inhérentes à une exploitation optimale de ces outils ;
- d) la circulation des connaissances et leur éventuelle érosion ou stabilisation entre les moments solitaires face à l'écran, les moments d'échange par écrit ou de vive voix, la pratique de la classe.

#### 2.2. Contraintes, ressources et fonctionnement

Dans le cadre de la redéfinition des obligations de service des PE, au moins 9 des 18h. consacrées aux animations pédagogiques et à des actions de formation continue devront utiliser des environnements numériques.

Chaque parcours varie dans sa durée (entre 3 et 9h.), mais peut également varier dans son contenu ou ses modalités de travail car chaque formateur ou équipe de formateurs peut adapter l'offre dans une



phase dite de *contextualisation*. S'il est possible de voir dans un tel ajustement une opportunité d'adaptation aux besoins des participants, il n'en reste pas moins qu'il est de l'entière responsabilité du formateur, selon le principe d'une dominante *prescriptive* de la formation (Albero, 1998, 2014 ; Albero, Simonian, 2019).

### 2.3. Problématique socio-professionnelle

La mise en place d'une telle modalité de formation bouleverse les habitudes de travail des PE car former à distance *à et dans* un métier de contact et de lien social est pour le moins paradoxal, ce qui n'est pas sans conséquences dans le quotidien des enseignants sur plusieurs plans.

Les interactions en formation nécessitent d'être vécues de manière incarnée dans la mesure où la dimension affective, biographique, sensible (voire sensorielle) des savoirs (Barth, 1993) les rend bien plus intelligibles quand leur négociation se fait à portée de voix. Cette part incarnée de la relation formateurs / formés est fortement revendiquée tant par les PE qui évoquent le besoin de *sortir leurs préoccupations de la classe* que par les conseillers pédagogiques qui redoutent d'être perçus comme des *spécialistes* dans une tour d'ivoire. Il serait préjudiciable au bon équilibre de ces relations que ces moments de formation libérateurs, se voient désormais totalement transformés en activité solitaire médiée par une plateforme en ligne. De plus, ce changement modifie le rapport au temps professionnel. Si, auparavant, les temps de formation, d'une durée limitée, étaient situés en soirée ou le mercredi matin, il s'agit maintenant pour le professionnel d'organiser ses temps de connexion de manière personnelle et de trouver dans son temps global (professionnel et personnel) des moments où il se forme grâce à sa connexion à la plateforme.

Ces évolutions interrogent également le rapport au numérique de ces professionnels qui peuvent avoir le goût de l'utiliser dans leur usage quotidien mais pas nécessairement dans le contexte de leur formation continue, en lieu et place d'une formation présentielle. Cela interroge également quant à la standardisation de parcours qui peuvent paraître uniformes dans leur conception, alors que les besoins des professionnels peuvent être aussi divers que spécifiques.

L'accompagnement de telles modalités de formation impose à ses pilotes d'endosser le costume de *e-formateur* qui nécessite de maîtriser l'outil et ses modalités spécifiques de mise en œuvre telles que : relance, accompagnement numérique, gestion des blogs, organisation du questionnement à distance, suivi de la relation à distance, etc. De telles transformations, davantage subies que souhaitées, conduisent à un questionnement à plusieurs niveaux. En effet, peut-on envisager, tant du point de vue

institutionnel que des acteurs eux-mêmes, de rénover profondément les pratiques de formation sans associer à la mobilisation d'artefacts complexes une réflexion sur leur incidence en termes de sociabilité (blog, wiki, classe virtuelle, questionnaire en ligne, etc.), dans la mesure où ils sont porteurs de cultures d'interaction différentes ? De tels environnements de formation réactualisent les problématiques et dilemmes portant sur : l'accompagnement individuel ou collectif, la proposition de formats homogènes ou hétérogènes, le suivi massé ou discret, etc. La question socio-professionnelle centrale, au regard de ces questions, est d'identifier à quelles conditions (techniques, sociales, didactiques) les parcours de formation peuvent (ou non) encourager la transformation des pratiques de classe.

#### 2.4. Question et hypothèse principales de recherche

L'analyse conjointe de l'état d'avancement du programme de recherche dans lequel ce travail s'insère, de la revue de littérature et des résultats d'une approche exploratoire permet de préciser la question principale qui organise l'enquête ainsi que l'analyse des résultats : en quoi la plateforme *M@gistère* contribue-t-elle à l'agencement d'un ensemble d'artefacts qui fait *dispositif*, venant *instrumenter* (ou non) la formation professionnelle des PE, selon leurs représentations, habitudes de travail et attentes ?

Cette question est sous-tendue par une hypothèse à fonction heuristique qui consiste à penser que l'utilisation autonome par un enseignant de l'environnement de formation *M@gistère*, et par extension d'un autre environnement hybride de formation, provoque des expériences significatives (déjà décrites ou non par la recherche) générant des transformations de leur activité susceptibles de se manifester en situation de formation mais aussi, dans la mesure de leur *traçabilité*, en situation de classe ou encore dans un registre de développement plus personnel. Il est possible de faire l'hypothèse qu'un ensemble de transformations d'ordre professionnel ou personnel sont repérables, même si elles ne sont pas toujours en lien avec les objectifs et attentes des concepteurs et animateurs du parcours.

### 3. Méthodologie de l'enquête

Dans la mesure où la formation continue étudiée (*M@gistère*) est hybride et se déploie sur plusieurs semaines, la documentation de l'activité effective des PE sur l'ensemble du parcours (présentiel et à distance / synchrone et asynchrone) a nécessité la conception d'un *observatoire* adapté au terrain d'étude et à la question de recherche. Celui-ci se présente comme un ensemble de moyens et de méthodes au service de la recherche en étant le lieu de construction des matériaux empiriques relatifs à l'activité des informateurs engagés dans l'environnement de formation. Dans ce contexte, plusieurs

outils méthodologiques ont été élaborés. Ils s'inscrivent dans la continuité d'observatoires conçus lors d'enquêtes scientifiques sur divers terrains : composition d'œuvre musicale (Donin, Theureau, 2008) ; personnes ayant une ou des maladies chroniques (Guérin, Zeitler, 2017) ; formation des apprentis-architectes (Watteau, 2018) ; construction de compétences sociales (Manach, 2019).

L'investigation a dû adapter les principes méthodologiques relatifs au cadre théorique de référence, tout en s'adaptant à certaines caractéristiques du terrain, notamment par la conception d'outils spécifiques dans le cadre de la relation de coopération avec les PE participants : questionnaire exploratoire, un carnet de recueil de trace de l'activité, un logiciel de capture d'écran et des entretiens de remise en situation post-formation. L'objectif consistait à documenter l'activité des PE sur la plateforme à distance. Cette activité est déclenchée à la seule initiative du PE et ne répond qu'à ses propres nécessités professionnelles et libertés personnelles afin de ne pas être parasitée par les impératifs de la recherche.

#### 4. Présentation de quelques résultats

Cette partie propose de rendre compte de quelques résultats les plus saillants et le repérage de *ce qui fait dispositif* (Albero, 2010) dans l'environnement de formation de type M@gistère dans lequel les PE ont été immergés.

Les trois cas contrastés présentés dans cette recherche ont été choisis à l'issue de la synthèse des questionnaires exploratoires. Parmi les PE ayant signifié participer aux formations M@gistère, le choix a été fait de sélectionner, de manière contrastée, trois PE ayant des statuts différents et des rapports différents à la formation. Chaque cas a été caractérisé sous la forme d'un portrait et d'une dénomination s'appuyant sur des caractéristiques saillantes. La première (cas n°1), *PE adjoint connecté* est une PE adjointe qui utilise les technologies du numérique pour son usage personnel et professionnel et dont une des préoccupations principales est la recherche de formation qui lui offre plutôt du *clef en main*. La seconde (cas n°2), *PE maître-formateur orienté apprentissage*, est une PE formatrice dont une des préoccupations principales porte sur les apprentissages scolaires et la manière de les rendre plus efficaces. Enfin, le troisième (cas n°3), *PE maître-formateur orienté formation*, est un PE formateur dont une des préoccupations principales est l'optimisation de ses compétences en formation pour adultes.

L'étude se fonde sur l'hypothèse que si chaque sujet est singulier, il n'en révèle pas moins des conduites typiques tant au niveau du rapport au travail qu'à celui de la formation. La plateforme

participe de manière spécifique à l'*instrumentation de leur activité* mais offre aussi des opportunités de transformation à la fois singulière et commune.

#### 4.1. La démarche d'enquête : un processus récurrent

Il apparaît que la démarche d'*enquête* est un processus présent dans l'activité des divers participants à cette recherche. La conceptualisation de ces phénomènes afférents à l'enquête a été réalisée par Joris Thievenaz sur différents terrains empiriques. Cet auteur a notamment mis en évidence le rôle de l'étonnement (Thievenaz, 2013, 2016, 2017) en tant que déclencheur à certaines conditions. Il est déterminant dans l'engagement des PE lors de la participation à un parcours de formation.

L'activité d'une des trois participante (cas n°1) sur un parcours intitulé *Résolution d'énigmes mathématiques* constitue une illustration significative d'un processus récurrent dans lequel les préoccupations professionnelles sous-jacentes sont organisatrices de l'engagement. Dans ce cas de figure, l'enquête est organisée par la recherche de réponses adaptées à des problèmes ou difficultés pédagogiques posés par les pratiques de classe.

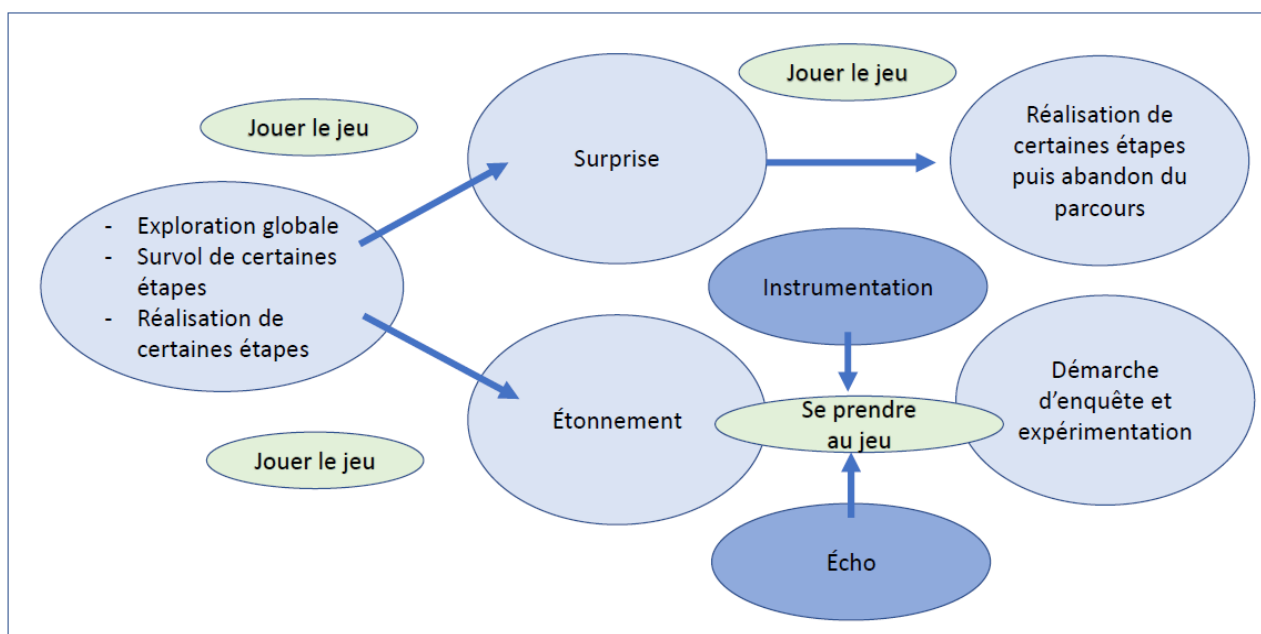
Le troisième mode d'engagement (résolution d'un problème) se déploie donc dans le cadre d'un processus d'enquête scandé en trois étapes. Dans un premier temps, la participante visionne rapidement les éléments constitutifs du parcours (les étapes sont représentées par les pétales d'une fleur). La visualisation de ce schéma l'incite à découvrir le contenu de la formation. Elle est rassurée par le fait qu'elle va pouvoir trouver des ressources mobilisables dans la classe ; elle est donc motivée à poursuivre. Dans un deuxième temps, elle résout les énigmes susceptibles d'être proposées à des élèves de cycle 2 (CP-CE1-CE2). Ce moment est vécu comme très agréable, car le sujet prend du plaisir à ces activités qu'elle réalise pour son propre compte et construit des connaissances relatives à certaines propositions du parcours : les différentes manières de proposer une énigme, les modalités de mise au travail des élèves, les éléments de différenciation possibles. La troisième étape de son enquête vise à évaluer sa capacité à exploiter certains éléments du parcours pour transformer sa pratique professionnelle. Les situations proposées et les vidéos visionnées sont critiquées par une mise en perspective des ressources proposées au regard des contraintes et des particularités de sa classe (compétences des élèves, organisation en plusieurs niveaux, matériel disponible, etc.), mais aussi de ses propres compétences (en lien avec son auto-évaluation sur ses capacités à enseigner telle ou telle discipline et à mener telles ou telles séances). Aude considère qu'elle est suffisamment armée pour mobiliser ces ressources, pour faire évoluer ses pratiques pédagogiques.

#### 4.2. De jouer le jeu à se prendre au jeu : les conditions de la démarche d'enquête en situation de formation

L'ensemble des parcours étudiés lors de cette recherche a été suivi dans le cadre des formations prescrites et choisi par les participants dans un panel proposé par les équipes de circonscription. Ces trois participants font partie des seulement 10 % des enseignants qui, malgré le caractère obligatoire de la modalité de formation *M@gistère*, ont accepté de *jouer le jeu* d'une formation hybride.

La figure ci-dessous permet de modéliser la scansion de notre analyse des différents parcours de formation au spectre de la démarche d'enquête, que celle-ci ait été engagée ou pas. Le fait de passer de *jouer le jeu* de la formation, c'est-à-dire de suivre peu ou prou l'organisation et les tâches prescrites par les concepteurs, à *se prendre jeu*, ici se laisser porter par la logique des situations en mobilisant la possibilité de les *tordre* pour mieux les incorporer, ne peut se réaliser qu'à plusieurs conditions :

- Être étonné et s'engager dans une démarche d'enquête
- Être confronté à des contenus, des situations, une formation... qui font écho à sa pratique professionnelle (que ce soit au niveau des conceptions liées au savoir et/ou des conceptions pédagogiques)
- Être confronté à des artefacts qui stimulent les dispositions à mobiliser le présent pour que des expériences possibles à vivre (futur) puissent être reliées à des expériences vécues (passé)
- Avoir accès à des formes d'instrumentation soutenant les différentes manières d'apprendre des participants.



Parcours de formation et démarche d'enquête (Pogent, 2020)

Au-delà de la présentation de ce qui unit les trois enseignants participant à une même modalité de formation, il importe aussi de comprendre l'expérience singulière de chacun, d'identifier comment, pour chaque protagoniste, celle-ci se construit et ce qu'elle construit. En effet, si chacun a accepté de *jouer le jeu* (se soumettre aux *choses* de la logique institutionnelle), il importe aussi de savoir comment *se prendre au jeu* (s'abandonner à la logique des *choses* de l'environnement) s'actualise de manière idiosyncrasique, comment et en quoi l'environnement fait ou ne fait pas dispositif pour les apprenants.

### 5. Conclusion

Cette recherche confirme le caractère heuristique de l'articulation des cadres théorique et méthodologique de la *sociotechnique* (Albero, 2004, 2010a/b) et du *cours d'action* (Theureau, 2015) dans la visée d'une *approche écologique de l'activité humaine*. Le dessein d'articuler ces deux cadres a effectivement contribué à encourager (et à persévérer dans) deux orientations :

a) concevoir un laboratoire original s'appuyant sur un mode inédit de recueil de données dans un temps long ouvrant l'opportunité de reconstituer des cours de vie sans déroger aux exigences d'une interprétation indexée au cadre sémiologique de Peirce adapté par Theureau (Theureau, 2004) ;

b) mobiliser les concepts féconds de *configuration d'apprentissage* et de *dimension instrumentale* pour rendre intelligible la manière dont les apprenants et les environnements de formation s'appriivoisent mutuellement, pour que ces derniers fassent *dispositifs*.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 1(4), 7-24
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In Leclercq, G., Varga, R. *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques*. Paris : Hermès/Lavoisier.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In Charlier, B., Henri, F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. Paris : PUF.
- Albero, B., Simonian, S. (2019). Les conditions d'un dialogue majorant entre le politique et le pédagogique. In A. Jézégou (dir.), *Traité de la e-Formation des adultes : état de la recherche* (p. 25-47). Bruxelles : De Boeck.
- Albero, B., Guérin, J., Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49, 103-124.
- Albero, B., Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'« activité » en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? *Transformations : recherches en éducation et formation des adultes*, 11, 11-45.
- Albero, B., Nagels, M. (2011). La compétence en formation : entre instrumentalisation de la notion et instrumentalisation de l'activité. *Éducation & Formation*, 296, 13-30.
- Archieri, C. (2019). Simulation filmée et mise en scène de soi en formation. In Albero, B., Simonian, S. Eneau, J. (dir.). *Des humains et des machines. Hommage aux travaux d'une exploratrice*. Dijon : Raisons et Passions.
- Flavier, E. (2016). *Entre enjeux individuels et collectifs : repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. HDR, Université de Strasbourg.
- Flandin, S. (2015). *Analyse de l'activité d'enseignants stagiaires du second degré en situation de vidéoformation autonome : Contribution à un programme de recherche technologique en formation*. Thèse doctorale - Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand 2.
- Guérin, J. (2019). La fonction mobilisatrice de concepts du champ de la recherche : transformations d'habitudes de vie en relation avec l'usage d'un carnet ethnographique. In J. Thievenaz, J-M. Barbier, F. Saussez (dir.). *Comprendre / transformer : débats en éducation et formation*. Genève : Peter Lang.
- Guérin, J., Archieri, C., Watteau, B., Zeitler, A. (2017). Conception de la formation dans une approche

située de l'activité. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (38), 11-28. <https://doi.org/10.4000/dse.148>.

Leblanc, S. (2014). Expériences mimétiques en vidéoformation et transformations de l'activité professionnelle. *Recherche et formation*, 75 | 2014, 37-50.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Éducation Permanente*, 152, 143-155.

Manach, M. (2019). *Étude de la construction de compétences sociales par une analyse de l'activité en situation de formation. Transformation du rapport à soi et aux autres*. Thèse de doctorat. Brest : Université de Bretagne Occidentale.

Pogent, F. (2018). L'expérience de professeurs des écoles en formation hybride : questions de méthode dans le cadre d'une approche « orientée activité ». *5<sup>e</sup> colloque international en éducation, enjeux actuels et futurs de la formation et de la profession enseignant*, Montréal, Canada, mai.

Pogent, F., Albero, B., Guérin, J. (2019). Transformations professionnelles et personnelles en situation de formation hybride : le cas d'une professeure des écoles aux prises avec la plateforme *M@gistère*. *Distances et médiations des savoirs*.

Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle, une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques d'apprentissage*, Habilitation à Diriger les Recherches, sous la responsabilité de Brigitte Albero, volume 1, Université Rennes 2.

Theureau, J. (2015). *Le cours d'action : l'enaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison & Passions.

Thievenaz, J. (2017). *Enquêter pour mieux comprendre. Une approche deweyenne des apprentissages par l'activité*. HDR, Université Rennes 2.

Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Watteau, B. (2017). *Approche écologique de l'activité de création en formation : le cas de l'atelier de projet en architecture*. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2.

Zeitler, A., Guérin, J., Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9-14.



## **Analyse de pratiques d'enseignants débutants à l'université : du soi-élève au soi-enseignant**

HANIN Luc, Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire École Mutation Apprentissages (ÉA 4507)

luc.hanin@cyu.fr

**Résumé :** Je propose d'apporter quelques éléments de réponse au questionnement suivant : selon quelles modalités les pratiques professionnelles des enseignants sont-elles influencées par leur expérience en tant qu'anciens élèves, et par les figures d'enseignants qu'ils ont rencontrées ? Comment le passé d'élève influence-t-il les choix professionnels de l'enseignant ? La méthodologie utilisée est un groupe d'analyse de pratiques professionnelles que je conduis auprès de doctorants chargés d'enseignement à l'université. Le matériel recueilli est analysé selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al. 2005).

Ce travail d'élaboration m'a permis d'envisager que le « soi-élève » (Filloux, 1974, Blanchard-Laville, 2001) agit chez l'enseignant le plus souvent à son insu, et que le « soi professionnel » (Abraham, 1984) se construirait en partie en référence aux figures d'enseignants qui constituent des modèles ou contre-modèles identificatoires.

**Mots-clés :** Approche clinique d'orientation psychanalytique, soi-élève, soi professionnel, groupe d'analyse de pratiques professionnelles

### Introduction

Je vais présenter ici, les premiers résultats partiels d'une recherche en cours dans le cadre d'une thèse de doctorat commencée il y a trois ans sous la direction d'Arnaud Dubois (Professeur des Universités - Rouen). Cette recherche s'inscrit dans le cadre théorique de l'« approche clinique d'orientation psychanalytique » telle que définie par Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty dans une Note de synthèse publiée en 2005 dans la *Revue française de pédagogie*.

De nombreuses recherches ont permis de montrer que l'expérience des enseignants en tant qu'élève, détermine en partie leurs rapports au savoir, à la forme scolaire et à l'institution dans laquelle ils travaillent (Mosconi, Beillerot, et Blanchard-Laville, 2000 ; Blanchard-Laville, 2001 et 2013 ; Yelnik, 2005 ; Dubois, 2011 ; etc.). Après ces auteurs, je m'interroge sur les modalités selon lesquelles leurs pratiques professionnelles sont également influencées par leur expérience en tant qu'anciens élèves, et par les figures d'enseignants qu'ils ont rencontrés ? Quelle part de l'histoire scolaire des enseignants se réactualise dans la rencontre avec leurs élèves ? Quelle part du « soi-élève » (Filloux, 1974 ; Blanchard-Laville, 2001) est toujours présente chez l'enseignant en situation professionnelle ? Comment le passé d'élève influence-t-il les choix professionnels de l'enseignant ?

Une première partie sera consacrée au recueil de données, à savoir la méthodologie utilisée que sont les groupes d'analyse de pratiques professionnelles dans le cadre d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Dans une seconde partie, je présenterai une situation pratique issue d'un de ces groupes, ainsi que l'analyse que j'en propose.

#### 1. Recueil de données

##### 1.1. Méthodologie(s)

Pour appréhender mes questions de recherche, je mobilise une double méthodologie : à la fois les entretiens cliniques à visée de recherche (Yelnik, 2005), et des groupes d'analyse de pratiques professionnelles que je mène auprès de différents acteurs du système éducatif. Le matériel recueilli est analysé selon une approche clinique d'orientation psychanalytique, qui mobilise les apports de la psychanalyse pour tenter de saisir une partie des enjeux psychiques à l'œuvre dans les situations professionnelles. Dans cette approche théorique, la subjectivité du chercheur est reconnue et assumée. Les élaborations psychiques des mouvements contre-transférentiels du chercheur dans la confrontation à son matériel sont mises au service de la recherche (Devereux, 1980 ; Blanchard-Laville, 1999 ; Chaussecourte 2017).

Dans cette communication, j'ai choisi de centrer mon propos sur l'analyse d'une séance d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles que j'ai mené auprès d'enseignants débutants à l'université. Comme l'écrit Claudine Blanchard-Laville, « *quant à l'exposition de ce qui se passe* » dans ce type de groupe, je veux rappeler que :

*« tout ce que j'en dirai résulte évidemment de ma propre construction du matériel élaboré dans le groupe [...]. En qualité, il est difficile de transmettre par écrit la couleur et la saveur de ce travail. » (2001, p. 93-94).*

### 1.2. Groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles

Dans un souci de clarté et de rigueur, je vais présenter le dispositif d'analyse de pratiques professionnelles dans lequel j'ai recueilli le matériel qui sera présenté et analysé plus loin. Je suis doctorant, mais également enseignant-chercheur contractuel à l'INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation) de l'académie de Versailles. C'est dans ce cadre-là que j'anime des groupes d'analyse de pratiques professionnelles auprès de doctorants chargés d'enseignement à l'université. Ce groupe d'analyse de pratiques professionnelles s'inscrit dans la formation des doctorants proposée par l'université. Dans ce dispositif, je me présente comme formateur, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation à l'université de Cergy-Pontoise. J'ai en effet décidé de taire mon statut de doctorant pour ne pas ajouter une possible confusion des places au sein du groupe. Ce groupe se réunit pour cinq séances de trois heures, entre janvier et mai. Les objectifs affichés sont d'accompagner les enseignants débutants dans l'enseignement supérieur en les aidant à : « interroger leur pratique professionnelle en prenant appui sur le groupe ; questionner la relation pédagogique et mieux la prendre en compte dans sa complexité ; prendre de la distance avec l'expérience vécue pour mieux l'analyser ».

Le dispositif d'analyse de pratiques proposé doit donc permettre aux participants de penser en groupe des situations où ils se sont trouvés questionnés, et interrogés dans l'exercice de leur métier. Il s'agit ainsi de travailler à partir de leur pratique, dans le cadre d'un groupe, afin de co-construire de nouveaux savoirs, pour qu'ils puissent se décaler, prendre du recul, et parfois se dégager de ces situations. Ainsi, comme l'écrit Noël, « *le travail de l'analyse se situe [...] au niveau des processus, de l'inachevé, de la formation permanente* » (2000, p. 211.). Il ajoute que ce travail

*« ne conduit ni à une simple découverte intellectuelle, ni à des acquis obtenus une fois pour toutes : il est expérience et parcours dans le temps pour transformer le savoir être de l'enseignant, lui permettre de se dégager de sa pratique » (idem).*

Espaces d'élaboration, les groupes d'analyse de pratiques professionnelles s'inscrivent dans une démarche qui tend à développer la réflexivité. En tant qu'animateur, je ne suis pas là pour apporter des solutions ou des conseils mais plutôt pour permettre que la parole de chacun soit possible et circule, et que le groupe se centre sur l'analyse des situations exposées. Il ne s'agira alors pas plus d'énoncer mes points de vue que de permettre l'écoute, le partage d'expériences, mais aussi d'émettre des hypothèses de compréhension sur ce qui s'est joué. Comme l'écrit Dominique Fablet,

*« les modalités du travail proposées ne se limitent pas à l'étude, au traitement et à la résolution de problèmes mais relèvent bien d'une problématique pédagogique de transmission – acquisition de connaissances, de capacités ou d'attitudes » (2003, p. 33). Il ne s'agit donc « pas d'un apprentissage au sens classique du terme, mais plutôt d'un travail d'exploration et d'élucidation [...] Dans ces groupes, la visée du travail est avant tout réflexive » (idem).*

La confidentialité des échanges est garantie par les membres du groupe (animateur et participants). Le respect du point de vue de l'autre, l'écoute et le non-jugement sont la règle.

### 1.3. Démarche clinique d'orientation psychanalytique

Le dispositif de formation utilisé pour ma recherche est donc un groupe d'analyse de pratiques professionnelles tel que décrit ci-dessus, avec une référence spécifique faite à la clinique d'orientation psychanalytique, puisqu'il s'agit entre autres de prendre en compte les processus inconscients à l'œuvre dans les situations professionnelles. Je pense en effet, comme le soutient Claudine Blanchard-Laville que :

*« Ce qui peut aider le plus les enseignants [...] c'est une analyse qui prend appui sur la singularité de leur histoire de vie et de formation ; et qui, avant tout, s'attache à accueillir les émotions qui émergent lors de leurs récits de situations professionnelles vécues, et à les transformer pour dégager leur rationalité d'acteurs des sables mouvants des scénarios inconscients qui viennent s'y réactualiser à leur insu. » (Blanchard-Laville, 2013, p. 158).*

Le matériel récolté est ainsi constitué de mes notes prises dans l'après coup des séances. Parallèlement à ce dispositif d'analyse de pratiques que je mets en place, je participe moi-même à un autre groupe d'analyse de ma propre pratique : il s'agit d'un groupe de supervision, hors institution. Le travail d'élaboration que je peux y mener porte à la fois sur ma position d'animateur de groupe d'analyse de pratiques et sur ma position de chercheur sur ce même groupe. Il s'agit dans ce groupe de supervision d'élaborer notamment mes mouvements contre-transférentiels. Par contre-transfert, il faut entendre « l'ensemble des réactions inconscientes de l'analyste [ici l'animateur] à la personne de l'analysé

[ici le participant] *et plus particulièrement au transfert de celui-ci* » (Laplanche et Pontalis, 1997, p. 103).

## 2. Déroulement et analyse

### 2.1. Séance

Je vais maintenant présenter le déroulement d'une séance d'analyse de pratiques professionnelles. Un doctorant, que j'ai choisi de nommer Adrien, débutant dans l'enseignement des mathématiques à l'université, rapporte une situation professionnelle où pendant un travail dirigé en amphithéâtre, une étudiante manipule ostensiblement son téléphone portable, alors qu'il fait cours. Même si Adrien se retrouve ici interpellé dans son autorité, il « décide » (mais est-ce vraiment un choix ?) de ne pas intervenir. Plusieurs jours après ce cours, Adrien reste attaché au souvenir de cette étudiante qui semblait ne pas s'intéresser à son cours et décide de le partager avec le groupe.

Les premières explorations ont tourné autour de la question de l'autorité. La proximité en âge entre Adrien et ses étudiants, et le fait qu'il soit lui-même passé il y a peu de temps encore par le même cursus qu'eux, m'a amené à proposer de faire un lien avec la notion d'« *adolescence professionnelle* » telle qu'elle est définie par Louis-Marie Bossard (2009). Ensuite s'en est suivi un échange sur les « nouvelles technologies ». Pour les uns « le *smartphone* empêche de se concentrer sur le contenu du cours » ; pour d'autres, « nous avons tous besoin de respiration » ; pour d'autres encore, « l'outil peut être aussi utilisé à des fins d'apprentissage », ce qui d'après Adrien, n'était pas le cas dans cette situation. Puisque les premières élaborations s'amorcent autour de la question de l'autorité, nous explorons également l'avantage que peut représenter pour l'enseignant de « poser le cadre en amont ». Néanmoins, la question d'Adrien reste, que faire de cette « attitude désinvolte et provocatrice » d'une étudiante qui vient se confronter au cadre, et comment analyser cette situation où il n'est pas intervenu et ne semble pas pleinement satisfait de sa non-réaction ? Je commence, pour ma part, à évoquer le sentiment de sécurité de l'enseignant débutant — qu'Adrien a repris ensuite à son compte en le nommant « zone d'inconfort » —, qui n'était peut-être pas suffisant à ce moment-là, pour lui permettre d'intervenir, du moins d'en dire quelque chose. Après mon intervention, Adrien répond quelque chose comme : « Oui mais si j'ouvre la porte qu'est-ce qui va se passer ? » Puis il poursuit : « la confrontation à l'autre déjà dans la vie, ce n'est pas facile mais pendant l'enseignement... ». Adrien précise qu'il préfère donc se concentrer sur le contenu du cours à enseigner.

Il m'a semblé par la suite, entrevoir dans cette situation un conflit psychique interne vécu par Adrien entre ce qu'il aurait aimé faire — son « idéal du moi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2006) — et ce

qu'il a été en mesure de faire de cette situation avec son « soi professionnel débutant ». J. Laplanche et J.-B. Pontalis définissent « *l'idéal du moi* » comme une « *instance de la personnalité résultant de la convergence du narcissisme (idéalisation du moi) et des identifications aux parents, à leurs substituts, et aux idéaux collectifs* » (1997, p. 184). Selon ces auteurs, « *en tant qu'instance différenciée, l'idéal du moi constitue un modèle auquel le sujet cherche à se conformer* » (idem).

J'ai alors évoqué l'hypothèse que ce qui était peut-être également à l'œuvre chez lui, ce sont les figures d'enseignants qu'il a eues lorsqu'il était lui-même élève ou étudiant et qui auraient inconsciemment fait modèle dans cette situation. J'ai alors pu observer qu'Adrien, ainsi que le reste du groupe acquiesçaient à mes propos. Dans ma conduite du groupe, j'ai en effet choisi « *à un moment donné de conduire l'enseignant à s'interroger sur l'élève qu'il était* », comme le propose C. Blanchard-Laville (2011, p. 143). Celle-ci remarque que :

*« Les participants intègrent très rapidement les modalités particulières de ce travail et lorsqu'ils les ont acceptées, ils associent eux-mêmes en général à leur vécu scolaire. Cela s'avère souvent productif de souvenirs et d'associations éclairantes par rapport à la situation professionnelle travaillée » (idem).*

Elle ajoute que :

*« C'est une des voies possibles [...], pour aider l'enseignant à réintégrer psychiquement sa partie-élève [qui est] bien souvent expulsée chez l'élève dès lors qu'on devient professeur alors même que, lorsque son soi-élève est reconnu comme encore vivant en nous, cela peut nous aider à dialoguer avec l'autre élève effectif de la réalité » (idem).*

Après avoir livré cette hypothèse dans le groupe de doctorants, j'ai tenu à restaurer la légitimité de la non-réaction d'Adrien, mais aussi à le soutenir dans le positionnement qu'il a à construire dans cette période d'« adolescence professionnelle ». Pour moi, l'intention sous-jacente était sans doute qu'Adrien puisse petit à petit se détacher de ses modèles afin de pouvoir trouver une voie singulière. Face à cette étudiante, Adrien s'est senti empêché : ne sachant pas quoi dire, il a préféré ne rien dire et se concentrer sur le contenu du cours à enseigner. Quelle est donc cette parole propre qui lui permettra de traiter cette situation pour ne pas repartir avec ce goût d'inachevé ? S'il lui faut certes trouver ses mots, l'angoisse de la situation d'enseignement pour le moment ne semblait pas le permettre.

Un peu plus tard, Pascale une participante du groupe, sans doute parce qu'une parole prononcée a fait écho en elle, dit : « oui, ce sont les exemples et les contre-exemples qui nous aident aujourd'hui à nous situer ». Elle poursuit, « j'ai été étudiante... Il y avait des profs qu'on fuyait, c'est pour cela que

je dis des exemples et des contre-exemples qui nous aident à nous situer ». Il semble donc que pendant cette période où l'enseignant débute, un certain nombre de modèles d'enseignants continuent inconsciemment à influencer sa pratique professionnelle. C'est ainsi que je fais l'hypothèse que le « soi professionnel » (Abraham, 1984) des enseignants débutants, se construirait en partie à partir de leur « soi-élève », ou de leur « soi-étudiant », et donc en référence aux figures d'enseignants qui constituent des modèles ou contre-modèles identificatoires.

### 2.2. Reprise lors de la séance suivante

Lors de la séance suivante avec ce groupe, m'inspirant du dispositif conçu par Claudine Blanchard-Laville, j'ai proposé aux participants qui ont exposé une situation à la séance précédente de dire, s'ils le souhaitent, ce qui a cheminé depuis. Adrien dit que ce qu'il a retenu, c'est que dorénavant il posera « le cadre en amont, ça sera plus facile s'il y a des écarts ». Outre les questions concernant son autorité d'enseignant débutant, j'y ai aussi entendu son intention d'essayer dorénavant de traiter ce type de situation. Certes ce n'est pas magique, mais peut-être qu'Adrien, l'expérience aidant, pourra à l'avenir modifier quelque chose de son positionnement, et c'est sans doute en le soutenant aujourd'hui dans sa non-intervention, tout en l'aidant à mieux négocier son « moi-idéal enseignant », qu'il lui sera permis de s'« auteuriser » comme le propose Ardoino (2000).

Lors de cette reprise de la séance précédente, Pascale, l'autre étudiante qui avait également exposé une situation à la première séance dit : « lorsque j'étais étudiante, j'ai eu des chargés de TD qui jouaient à l'autorité et ça ne marchait pas ». Ce à quoi Adrien répond : « lorsque j'étais étudiant les doctorants chargés de TD qui faisaient "copain-copain" avec les étudiants ça ne marchait pas non plus. »

Dans le cadre du groupe d'analyse de pratiques professionnelles, les participants font également l'expérience de l'altérité en venant se confronter à d'autres pratiques dans d'autres contextes institutionnels. L'objectif de ce type de groupe n'est pas d'homogénéiser ou uniformiser les pratiques, ou d'appliquer une méthode générale qui pourrait s'adapter n'importe où et avec n'importe qui, en niant la subjectivité à l'œuvre dans les pratiques d'enseignement, mais plutôt d'aider les participants à se construire un positionnement propre et singulier tout en faisant l'expérience de l'altérité. En effet, comme l'écrit Claudine Blanchard-Laville, faisant référence au dispositif conçu par Michael Balint dans les années 50 pour des médecins :

*« Pour le [...] rapporteur du cas, il s'agit de prendre conscience, à partir de ce qui lui est renvoyé par les autres participants du groupe ou par le leader [l'animateur], de la façon dont il utilise sa personnalité, ses convictions scientifiques, ses modèles de comportement, ses motifs inconscients. » (2013, p.158)*

### 2.3. Élaborations du chercheur

Pour prolonger ce qui précède, je vais livrer ici quelques éléments de mes élaborations contre-transférentielles pour expliciter comment j'ai formulé ces hypothèses cliniques. Mon père était professeur de mathématiques. Notre relation fut teintée d'un rapport au savoir (Beillerot, 1989) issu en partie de son côté, de la culture professionnelle que l'institution scolaire avait inscrite en lui, ce qui a vraisemblablement façonné en partie mon propre rapport au(x) savoir(s). Dans ma construction identitaire, il a été pour moi un modèle, une figure d'identification. Dans le groupe d'analyse de pratiques professionnelles, entendre Adrien, qui se présente comme un professeur de mathématiques, a contribué à me mettre en relation avec une partie de mon histoire. C'est peut-être ce qui m'a aidé à formuler une hypothèse dans le groupe, en lien avec la question de l'identification aux figures d'enseignants que l'on a connus.

Si j'ai eu parfois enfant, le sentiment que le savoir prenait le pas sur le relationnel, il semblerait également ici que quelque chose en présence d'Adrien ait fait écho chez moi. Effectivement, ce jeune homme qui débute dans l'enseignement à l'université m'a touché. Son questionnement, que je reformulerai, autour du risque que pourrait représenter pour lui d'« ouvrir la porte » à la relation humaine en ne se focalisant pas de façon univoque sur le contenu du cours à enseigner, ainsi que la formulation hésitante, troublée entre d'un côté sa volonté de rationaliser et l'émotion qui était la sienne à ce moment-là, m'a émue et m'a sans doute convoqué du côté de mon contre-transfert. Peut-être parce que le trouble et l'émotion qui étaient les siens, malgré un discours logique et cartésien, ont sans doute évoqué en moi cette figure paternelle empreinte d'un discours professoral et dont le champ sensible et émotionnel me paraissait parfois absent. Là dans le groupe d'analyse de pratiques, à l'écoute d'Adrien, j'avais à la fois le discours rationnel et le champ des émotions sensiblement présents, dans le même temps.

### Conclusion

J'ai donc essayé ici de rendre compte du travail d'élaboration que sous-tend la démarche clinique d'orientation psychanalytique dans laquelle j'inscris les groupes d'analyses de pratiques professionnelles que je conduis, tant au niveau de la formation que de la recherche.



En guise d'ouverture, je suis tenté de dire que le « soi professionnel débutant », a sans doute besoin d'un contenant (« *holding* », Winnicott) suffisamment solide et cohérent comme le sont les groupes d'analyse de pratiques professionnelles à orientation psychanalytique. Un « *holding* » qui est un préalable nécessaire si on veut soutenir (« *handling* », Winnicott) le « soi professionnel », tout en faisant une part possible au pas de côté nécessaire à la pratique. Ainsi l'enseignant débutant sera en mesure d'exprimer une parole singulière qui lui permettra de se « trouver-crée » pour reprendre un autre concept Winnicottien (Roussillon, 2011). Au terme de cette communication, je suis bien conscient que ces dernières propositions mériteraient d'être prolongées et étayées.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Abraham, A (1984). *L'enseignant est une personne*, Editions Sociales Françaises.
- Ardoino, J (2000). *Les avatars de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Beillerot, J. (1989). *Savoir et rapport au savoir*. Ed Universitaires.
- Bossard, L.M. (2009) Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « postadolescence professionnelle », *Cliopsy*. 2, 65-77.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*. 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2000). *Analyser les pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. 1. éd. Education et formation. Presses Universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C., Fablet, D. (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles*. L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*. 151, 111-162.
- Blanchard-Laville, C. (2006). Psychanalyse et enseignement. Dans Beillerot, J., Mosconi, N. *Traité des Sciences de l'Education et de la formation*. p. 123. Dunod.
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant. *Nouvelle revue de psychosociologie*. 11, 131-14.
- Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner : pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.
- Chaussecourte, P. (2017). Autour de la question du « contre transfert du chercheur » dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. *Cliopsy*. 17, 107-127.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion.
- Dubois, A. (2011). *Des premières monographies du courant psychanalytique de la pédagogie institutionnelle à la formation des enseignants du second degré aujourd'hui*. (Thèse de doctorat non publiée). Paris X Nanterre.
- Filloux, J. (1974). *Du contrat pédagogique : ou, Comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Dunod.

Laplanche, J. Pontalis, J-B. (1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. 2. ed. "Quadrige". Presses Universitaires de France.

Mosconi, N., Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formation du rapport au savoir*. L'Harmattan.

Roussillon, R. (2011). Le besoin de créer et la pensée de Winnicott. *Le Carnet PSY*. 152, p40-45.

Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*. 50, p133-146.

Yelnik, C. (2005). *Face au groupe classe. Discours de professeurs*. L'harmattan.

Winnicott, D. W. (1971/1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Gallimard.

**La carte mentale et apprentissage par problématisation en histoire : un instrument psychologique de développement de la pensée réflexive chez l'apprenant et chez l'apprentie-chercheure. (Classe de Troisième de l'Enseignement agricole)**

Morvan Soizic, Université de Nantes, CREN  
soizic.morvan@hotmail.fr

**Résumé :** Cette communication s'intéresse aux traces d'activités cognitives mobilisées par les apprenants lors de la construction de savoirs problématisés en histoire et étayés par la carte mentale. Le postulat repose sur le fait que seule une réelle activité cognitive activant des fonctions mentales supérieures permet aux élèves « scolairement fragilisés » de développer des savoirs émancipateurs par une pensée réflexive (Dewey, 1933). La carte mentale est une pratique ordinaire de l'enseignement dans le secondaire, mais aussi un prescrit institutionnel. Souvent désignée comme heuristique, est-elle vraiment une panacée didactique de l'apprentissage de l'histoire auprès d'élèves en difficultés scolaires ? La place de l'enseignante qui est aussi la chercheure est également interrogée comme la rencontre de deux mondes en tension productive.

**Mots-clés :** Problématisation, carte mentale, pensée réflexive, instrument psychologique.

### Introduction

Ce travail de recherche est né d'un questionnement de ma pratique en classe de troisième agricole et de l'usage de la carte mentale pour construire des savoirs en histoire. Ce public présente des difficultés d'apprentissage en littérature et l'enseignement de l'histoire est caractérisé comme le décrit Tutiaux-Guillon par la notion de « boucle didactique ». Du point de vue de l'apprentissage, ce modèle de forme scolaire est caractérisé par une « faible intensité » de l'activité des élèves (Audigier et alii, 1996), qui est en contraction avec le processus d'apprentissage qui nécessite de fournir des efforts cognitifs de la part de l'apprenant » (Tricot, 2014). D'ailleurs cette forme scolaire est source d'échec puisqu'ils s'orientent vers « les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> qui offrent aux élèves décrocheur.se.s de nouvelles trajectoires scolaires »<sup>1</sup>Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008, p. 121) soulignent l'importance de la « connaissance [...] des activités cognitives attendues » et de « la connaissance plus précise des opérations de pensée ».

La classe choisie est une classe de troisième de l'Enseignement agricole qui mobilise les représentations suivantes sur le comportement du régime de Vichy qui fait toujours débat à savoir : « en France, on est tous résistants ». L'analyse des données porte sur des séances filmées en observant les interactions langagières pour repérer les indicateurs de problématisation d'une part et d'autre part le schéma comme « aide à la problématisation ». (Orange, 2016), en poursuivant les travaux de Doussot sur l'outil graphique.

Les premières analyses indiquent que contrairement à la représentation initiale de l'enseignante sur le schéma, il n'est pas qu'un simple stock de connaissances, mais un espace réflexif que les élèves instrumentent en créant des catégories, en les modifiant, en indiquant ce qui est possible et ce qui ne l'est pas.

La circularité des savoirs entre l'enseignante et la chercheuse est un élément clé pour la connaissance des mécanismes d'apprentissage auprès d'élèves en difficultés scolaires et ce qui se joue en classe d'histoire. Une interdépendance, au-delà des frontières nécessaires pour des changements plus rapides des pratiques disciplinaires et de créations des savoirs nouveaux.

---

<sup>1</sup>Gibert Anne-Françoise (2019). *Enseignement agricole : enseigner autrement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 130, juin. Lyon : ENS de Lyon

Dans un corpus portant sur des extraits du film *Le chagrin et la pitié* et l'enregistrement des productions orales des élèves sont analysés avec la théorie la théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures de Vygotski et la didactique de l'oral. L'interprétation des données dégage le rôle du schéma associé aux interactions langagières orales des élèves et ces bénéfiques dans le processus d'apprentissage par problématisation. Le schéma fléché associé à l'oral génère un espace réflexif et son déploiement par une construction interactive, collaborative des savoirs problématisés. L'analyse révèle aussi la difficile gestion de cet outil graphique et des activités cognitivo-langagières de l'apprentissage par problématisation. Enfin, semble émerger, une symétrie enseignante / chercheure, mais surtout une symétrie élève réflexif et apprentie-chercheure.

### 1. La classe de troisième agricole, une classe singulière à la recherche de pratiques innovantes pour un public en difficultés scolaires

#### 1.1. La classe de troisième agricole, un enseignement méconnu

Anne-Françoise Gibert dans un dossier veille de l'IFE intitulé « enseignement agricole : enseigner autrement » propose une exploration de cet enseignement peu connu, puisqu'il ne regroupe que 6 % des lycéen.ne.s et apprenti.e.s français.es.

Cette classe de troisième de l'enseignement agricole est une classe singulière. Elle est composée d'élèves à besoins particuliers, présentant des troubles de l'apprentissage (« dys ») et/ou du comportement (TDAH) voire du spectre autistique ou des élèves s'inscrivant dans la tradition familiale pour en reprendre l'exploitation agricole. La finalité de ces classes est triple. Les enseignements dispensés doivent permettre de réconcilier le jeune avec l'école, de participer à sa socialisation et à sa formation en tant que citoyen, mais aussi de contribuer à l'élaboration de son projet personnel et/ou professionnel et/ou d'orientation.

Ainsi, un Référentiel d'enseignement de l'histoire-géographie-enseignement moral et civique est construit pour les élèves des classes de troisième qui bénéficient de dispositifs particuliers et qui doivent se présenter à la série professionnelle du DNB.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>[https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=107621](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=107621)

### 1.2. L'élève en difficulté scolaire de quoi parle-t-on ?

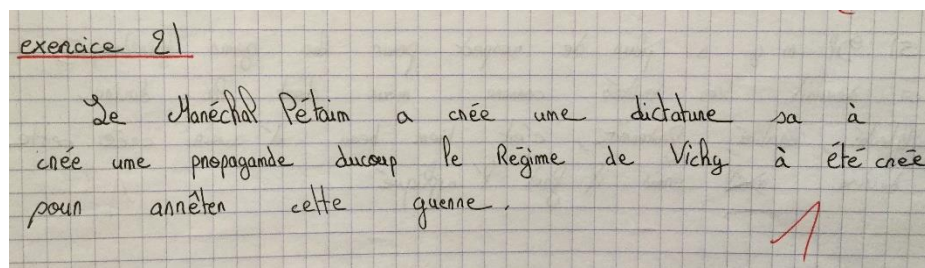
L'élève en difficultés d'apprentissage est une notion qu'il convient d'éclaircir, malgré son usage pléthorique. Perraudeau (2005) dans un article nommé « les difficultés ordinaires d'apprentissage, extrait d'un dossier des cahiers pédagogiques intitulé « aider les élèves » précise d'emblée qu'il faut dissocier difficulté, handicap et trouble. Le handicap est défini par l'arrêté du 9 janvier 1989, il est articulé autour des notions de déficience, d'incapacité et de désavantage. Le trouble sévère, notamment celui du langage, est défini par la commission Ringard, comme « *syndrome de désorganisation d'une fonction, liée à un défaut structurel dans l'apparition, l'installation d'un ou de plusieurs éléments constitutifs du langage.* » L'ensemble des troubles sévères concerne de 3 à 5 % de la population scolaire. »

En ce qui concerne les difficultés, l'auteur précise que « dans leur scolarité à peu près tous les élèves sont à un moment ou un autre en difficulté d'apprentissage ».

### 1.3. Les élèves des classes de troisième agricole, un terrain de recherche prometteur

Gibert, dans son dossier de veille précise qu'il reste des « points aveugles, comme la prise en compte des élèves décrocheurs et les particularités de l'enseignement agricole privé ». Les élèves accueillis en classe de troisième agricole de l'établissement, où la recherche est effectuée appartient au réseau CNEAP (Conseil Nationale de l'Enseignement Agricole Privée). La recherche n'a pas pour objet les élèves à besoins éducatifs particuliers, mais il est primordial de présenter la classe de troisième agricole dans ses spécificités pour comprendre la démarche de l'enseignante qui décide de faire de la recherche. Toujours du point de l'enseignement, la nécessité de « faire de l'histoire » autrement face à cette classe singulière est prégnante.

Pour trouver une unité à ce public particulier, le marqueur commun aux élèves est un rapport à l'écrit non adéquat à l'histoire scolaire comme l'illustre la production écrite d'un élève de cette classe :



**Un exemple des difficultés de respect des codes orthographiques, morphosyntaxiques et de sens**

## 2. Ceci n'est pas une carte mentale

### 2.1. De la carte mentale au schéma fléché

La carte mentale est omniprésente dans les manuels scolaires, et suscite un engouement auprès des enseignants, d'autant plus qu'elle s'inscrit désormais dans les prescrits institutionnels. Elle se présente sous forme d'évaluation diagnostique ou de bilan de fin de séquence, pour ne citer que ces exemples. Désignée de manière non exhaustive, comme schéma-bilan, carte mentale, ou schéma systémique, elle est souvent au cœur d'une activité d'apprentissage. Elle revêt un caractère heuristique, mais interroge quant à son rôle dans les processus d'apprentissage d'une part et dans la diversité du vocabulaire utilisé pour la nommer ? Tratnjek (2020) dans un article de son blog intitulé : ceci n'est pas une « carte » mentale rend compte du mésusage de ce vocabulaire, mais aussi du caractère non consolidé, comme l'indique Partoune (2015)<sup>3</sup> qui met en garde sur la terminologie encore peu stabilisée d'organigramme, de structurogramme, de schéma fléché. Elle précise que : « "Mapping" en anglais est souvent confondu avec "cartography". Il est d'usage de le traduire par le seul fait de faire des cartes (en référence à "map", "la carte"), alors que "mapping" recouvre plus largement le fait de produire des productions graphiques (des cartes, mais aussi des schémas, des infographies, etc.). La mauvaise traduction pourrait être sans conséquence si on n'assistait pas à une mode visant à parler de schémas de synthèse aidant à la mémorisation (que l'on devrait appeler "schémas heuristiques") comme de "cartes mentales" (pour traduire le "mind mapping" développé par l'anglais Tony Buzan dans les années 1970) »<sup>4</sup>. Il s'agit certes d'une approche de vulgarisation, mais révèle la confusion autour de l'utilisation de la carte mentale. Si l'on se situe en géographie, la carte mentale désigne :

*«la transcription sous forme cartographique de l'espace tel qu'un individu ou un groupe se le représente. Il ne s'agit pas d'une simple représentation mentale, mais bien d'une expression cartographique d'une représentation subjective de l'espace ».*<sup>5</sup>

Nous sommes bien dans un objectif géographie sur un concept fondamental de la discipline à savoir l'espace. Néanmoins, mon objet de pratique ordinaire désigné comme carte mentale ne peut correspondre à cette définition. La « carte mentale » utilisée pour cette recherche est un graphe avec des flèches et une question encapsulée dans une forme géométrique. Nous nous orientons alors avec le schéma fléché pour désigner cet objet de recherche et non plus la carte mentale. Paul Chabrol (2005)

<sup>3</sup>[http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/article.php?id\\_article=43](http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/article.php?id_article=43)

<sup>4</sup>Bénédicte Tratnjek, « Ceci n'est pas une "carte" mentale : mauvais usage d'une traduction approximative et conséquences en terme de confusion pour les élèves sur la nature de document », blog Enseigner la géographie, 29 janvier 2020.

<sup>5</sup><http://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/carte-mentale> (mise à jour février 2020)



le considère « comme un outil de compréhension et comme un outil pour orienter les élèves vers une recherche personnelle, voire autonome ». <sup>6</sup>

## 2.2. Instrument psychologique pour conceptualiser

Ce travail s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire : Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary (2008, p. 121) soulignent l'importance de la « connaissance [...] des activités cognitives attendues » et de « la connaissance plus précise des opérations de pensée »

Nous poursuivons ainsi les travaux de Doussot sur l'apprentissage par problématisation et l'utilisation des outils graphiques que sont les listes et les tableaux, mais sur le schéma fléché avec des élèves en difficultés scolaires. Pour rappel, le cadre de la problématisation consiste à examiner une question en articulant doute et certitude, en mettant en rapport donné et conditions du problème dans un cadre déterminé par une pensée qui se surveille elle-même et se fait dans une perspective heuristique. Nous prendrons également appui sur les apports de Cariou avec la conceptualisation et le raisonnement qui a notamment travaillé sur les productions écrites au lycée.

## 2.3. L'oral, étayé par le schéma fléché, pas un simple brouillon, mais un instrument psychologique pour conceptualiser

Vygotski évoque la notion d'instrument psychologique comme le langage, les diverses formes de comptage et de calculs, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'art, **les schémas**, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles. "*L'instrument technique modifie le processus d'adaptation en déterminant les formes des opérations de travail*" (Vygotski, 1934/1985). Les instruments psychologiques sont des élaborations artificielles qui servent les comportements de l'individu dans son rapport à lui-même et aux autres. Le schéma qui est élaboré d'une part de manière individuelle puis collective s'apparente à une aide didactique favorisant le travail collaboratif pour résoudre collectivement ou tout au moins faire avancer la connaissance des élèves. Le schéma fléché s'inscrit-il dans un processus pour favoriser ce passage de l'interpsychique à l'intrapsychique, un instrument de développement psychique des élèves pour construire les concepts en histoire dans le cadre de la problématisation. De fait, selon Vygotski, chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement. Elles se manifestent tout d'abord dans une activité collective soutenue par un adulte et par le groupe. Elles apparaissent, ensuite, lors d'une activité individuelle et deviennent

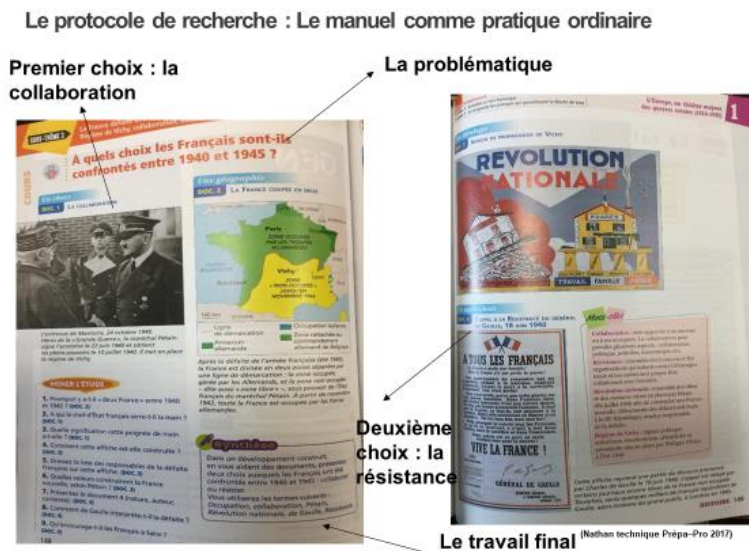
---

<sup>6</sup>Bulletin de la Société géographique de Liège, 45, 2 005, 53-74 ATELIER 1. SCHÉMAS FLÉCHÉS Jean-Paul CHABROL

alors une propriété intériorisée de la pensée du sujet ». <sup>7</sup> Le schéma fléché s'inscrit donc dans cette dynamique de communicationnelle entre l'enseignante et les élèves pour construire les savoirs problématisés.

3. Protocole

La méthodologie de recherche engagée ici repose sur la production d'une situation forcée (Orange, 2010), c'est-à-dire que le chercheur (qui est aussi l'enseignant en l'occurrence) propose un dispositif destiné à forcer la production de phénomènes didactiques en fonction de ses enjeux scientifiques. La leçon construite débute par une proposition du manuel qui répond à la question suivante : à quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ? Par deux possibles : résistance et collaboration. Cinq extraits du film *le chagrin et la pitié* sont proposés comme document obstacle pour la construction du problème étayé par un schéma élaboré tout au long de la séance en lien avec la progression des interactions langagières des élèves. Puis un deuxième visionnage est proposé pour une remise au travail (Doussot) <sup>8</sup>. L'étude de cas porte sur la parole d'un témoin, Louis Grave agriculteur et résistant près de Clermont-Ferrand. L'enjeu des différentes séquences forcées est d'appréhender le caractère exceptionnel de la situation de la France pendant les Seconde Guerre Mondiale, et l'attitude des Français qui en découlent avec les concepts de non- consentement, des « ni-ni » selon la formule de Pierre Laborie, de la résistance.

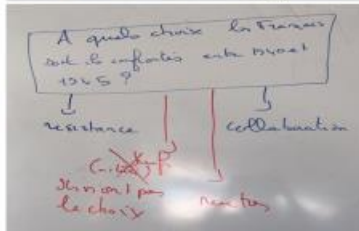


<sup>7</sup>Grangeat, M. (2016). Lev S. Vygotski : l'apprentissage par le groupe. Dans : Martine Fournier éd., *Éduquer et Former: Connaissances et débats en Éducation et Formation* (pp. 134-141). Auxerre, France: Éditions Sciences Humaines.

<sup>8</sup>Doussot Sylvain. Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°55, 2015. Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ? sous la direction de Stéphane Bonnéry, Jacques Crinon et Germain Simons. pp. 165-177.

Et le schéma qui jalonne la séance

Des extraits du film *le chagrin et la pitié* comme document-obstacle (mise en tension)



4. Analyse et recueil des données

Pour Fabre : « la problématisation est un processus doté de réflexivité ». Il s'appuie sur la pensée bachelardienne qui précise que cela correspond à un auto-contrôle de la pensée, à une « surveillance de soi ». Il prend l'exemple de l'activité de calculer qui est « d'effectuer plus ou moins mécaniquement une opération, mais également de surveiller la procédure utilisée et contrôler la vraisemblance du résultat »<sup>9</sup>. Il s'agit de repérer cette dimension réflexive chez l'élève dans un processus de problématisation.

Doussot (2010) s'inscrivant dans ce cadre théorique, mais en histoire, a élaboré les trois conditions à la problématisation dans cette discipline :

- Le déploiement d'un espace problème incluant les connaissances des élèves et les documents à disposition.
- L'exploration du champ des possibles dans une réflexion à deux dimensions : inventaire et progression.
- Les relations constituées d'allers-retours entre les documents et les propositions d'explication.

Selon Vygotski (1934) et sa théorie socio-historico-culturelle du développement des fonctions mentales supérieures propose une vision dynamique des « fonctions supérieures ». C'est-à-dire que les « opérations mentales en jeu ne sont pas les mêmes en fonction du type de tâche à résoudre »

<sup>9</sup>FABRE Michel. (2016). Le sens du problème. Problématiser à l'école ? De Boeck.

(Forest, F et Siksou, M ; 1994). En associant problématisation et développement des concepts chez Vygotski avec une aide didactique apportée par le schéma fléché, il peut être possible de rendre compte des relations interpersonnelles des enfants confrontés à un problème à plusieurs améliorent leurs capacités cognitives si la situation les amène à oser formuler des réponses divergentes.

### 4.1. Les indicateurs de raisonnement

Pour Cariou ( 2004), « le raisonnement par analogie est provoqué par les consignes de travail proposées aux élèves, constitue donc une micro-séquence expérimentale aisément identifiable dans les écrits des élèves par certains indices textuels tels que les conjonctions (c'est comme, de même que, tandis que...) qui marquent l'opposition à l'origine de l'analogie, les verbes (c'est pour la conceptualisation) ou les connecteurs (d'où, donc pour l'explication) qui signalent l'inférence et la conclusion du raisonnement »<sup>10</sup>. Ces connecteurs mobilisés par les élèves révèlent des tensions entre les faits et les idées explicatives. Un tel processus est alors susceptible de permettre l'exploration des diverses solutions explicatives possibles, et de faire émerger les raisons de choisir l'une plutôt que l'autre : ce sont ces *raisons* qui constituent le savoir scientifique, car elles rendent compte des contraintes (d'où l'appellation d'*espace des contraintes*) visibles dans l'enquête menée et qui expliquent pourquoi il en est ainsi et non autrement » (Doussot, 2016).

### 4.2. Les indicateurs de la construction d'un concept

Selon Vygotski « Le processus de formation de concepts (« processus vivant ») se décompose en étapes distinctes dont chacune comporte un concept en action (Vygotski, 1985 : 153) : élaboration, transfert, association, jugement, définition de nouveaux concepts (Vygotski, 1985 : 154). Ce n'est qu'à l'adolescence (classe d'âge des élèves) que se développent les fonctions intellectuelles qui constituent la base psychique du processus de formation de concepts. La voie de développement des concepts passe par trois étapes fondamentales : pensée par tas, pensée par complexes, pensée abstraite.

---

<sup>10</sup>Didier Cariou. La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. Revue Française de Pédagogie, INRP/ENS éditions, 2004, pp.57-67. fihal-00620709

## 5. Quelques résultats

5.1. Le schéma fléché, espace graphique et contraint qui matérialise (cartographie) l'espace problème et sa construction par les élèves (cf. Annexe 1)

En 2005, Orange dans un article interroge la problématisation et la conceptualisation en sciences dans les apprentissages et évoque la cartographie du champ des possibles. Ainsi dans le corpus, une élève dresse un bilan à la fin de la discussion collective « *On sait que ce n'est pas simple et quand on rentre dans le vif du sujet et qu'on regarde tous les détails on pense pas que c'était aussi compliqué que ça* ». Au niveau de la problématisation, il s'agit de la mise en tension des données et des modèles, mais également par la construction des nécessités qui est la construction des modèles explicatifs. Puis une autre élève sur la place graphiquement parlant des Juifs sur le schéma propose que les Juifs se font tuer et ils n'ont donc pas de choix. Le schéma fléché, cartographie ce qui est possible, mais aussi ce qui ne l'est pas par la matérialisation de la construction du problème au fur et à mesure des interactions langagières. Ce que Doussot (2009) nomme « une construction d'une « carte » du problème historique en jeu en les guidant dans l'exploration de ce problème ».

L'enseignante régule en précisant que c'est un élément de plus. Néanmoins, nous pouvons émettre l'hypothèse que pour les élèves, le positionnement sur un schéma peut générer une mise en tension, suffisamment importante, car l'enseignante doit même préciser en écrivant directement sur le schéma pour le modifier.

148 Amandine : **Moi je ne mettrais pas les Juifs au côté des résistants**

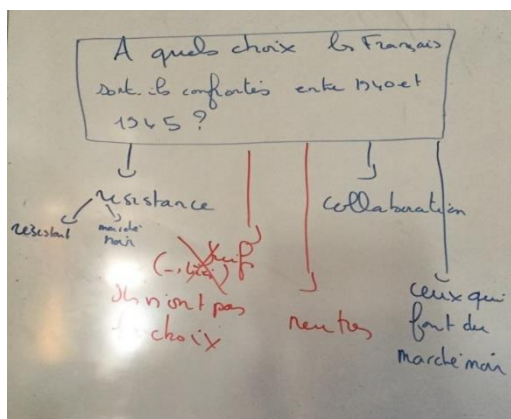
149 E : **C'est pas forcément à côté, c'est tous les éléments en fait possibles, mais va y explique**

150 Amandine : Enfin je sais pas, c'est pas que après ils se font tuer, donc c'est pas

151 E : ah oui d'accord. Ok (l'enseignante modifie le schéma). Est-ce que c'est un choix ?

156 Mattéo : **Vous avez marqué quoi entre parenthèses ?**

157 Ils se font tuer. Donc eux ce n'est pas un choix. Donc il nous reste résistance, neutres, collaboration. On garde cette problématique-là.



Au deuxième visionnage, à cette remise au travail, quasi dès le début, un élève souhaite qu'on efface le mot juif du schéma.

15 Tom : bah moi j'aurais enlevé les juifs

16 E : oui on est d'accord, je **pense qu'on les enlève parce qu'on a rajouté qu'ils n'ont pas le choix**

### 5.2. Le schéma fléché de la catégorisation à la conceptualisation ? (cf. Annexe 2)

Laborie explique que la Résistance : « rassemble des hommes et des femmes de leur temps que la capacité de dépassement ne protège pas des travers ordinaires ». Comment s'opère la construction de ce concept de Résistance ? L'élément important semble être la parole de Louis Grave :

**J : Et aujourd'hui, vous croyez que le fait d'avoir été résistants est- ce que cela vous donne une espèce de bonne ou mauvaise réputation ? Vous avez l'impression par rapport aux autres gens ?**

**LG : oh ben je crois que cela nous a toujours donné une **mauvaise réputation**. Du temps de la résistance, on nous appelait des **terroristes****



23 E : Soit résistant, soit collaboration. Ok, oui

24 Jimmy : **Les résistants, ils avaient une mauvaise réputation**

Le mot terroriste interpelle les élèves en lien avec l'actualité en France.

23 E : Soit résistant, soit collaboration. Ok, oui

24 Jimmy : **Les résistants, ils avaient une mauvaise réputation**

40 Antonin : **Ben les résistants ils avaient une réputation de voleurs. Ils faisaient des attentats. Des trucs comme ça.**

41 E : De voleurs, effectivement et

42 Antonin : **De casseurs**

43 E : **De casseurs**. Oui Tom

44 Tom : De terroristes

45 E : **De terroristes. De terroristes**

46 E : **De terroriste**. Oui Lucas

47 Lucas : **Je ne sais pas si ce sont les résistants y'en a qu'on du faire un exode de trois jours**

Les élèves se saisissent de concept quotidien pour construire le concept scientifique de Résistance. Avec le mot terroriste, nous sommes à l'étape du complexe associatif. « Les concepts scientifiques



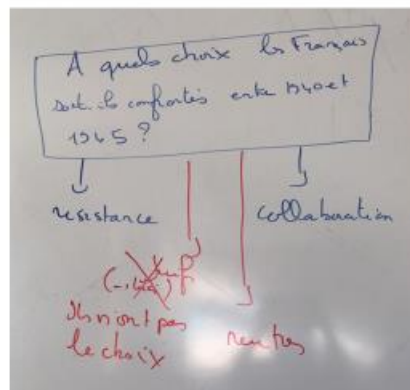
sont en cours d'éclosion et sont appelés à un long développement interne que Vygotski qualifie de « souterrain ». <sup>11</sup> La conceptualisation s'opère selon le processus proposé par Vygotski.

## Conceptualisation : Le processus apprentissage-développement de Vygotski

**Premier temps La pensée par tas a- sélection d'un tas d'objets**



**B-disposition spatiale des figures C-image syncrétique (La prise de conscience que chaque élément du tas est un représentant d'une signification unique)**



La pensée par tas prend forme quand les élèves sélectionnent des informations issues de la parole du témoin. Puis une deuxième étape avec la formation des complexes. Sur le schéma ci-dessus, nous observons, une catégorisation avec l'apparition de deux nouveaux groupes différents de la proposition du manuel : les Juifs et les neutres. Avec l'ajout des parenthèses, de la croix, ce qui modifie l'espace graphique du schéma. Enfin le pseudo concept (PL, pp.232-233) « considéré comme une phase spéciale dans le développement de la pensée par complexe chez l'enfant, clôt le deuxième stade en son ensemble et amorce le troisième, servant de maillon de liaison entre eux. C'est un pont jeté entre la pensée concrète, par images intuitives, et la pensée abstraite de l'enfant ».

### 5.3. Peut-on parler d'une symétrie élève réflexif et apprentie-chercheur ? (Annexe 3)

La difficulté réside à maintenir les contraintes pédagogiques d'une part et les contraintes de recherche d'autre part. On observe le passage d'une position topogénique haute de l'enseignante à un changement de geste professionnel, par la mobilisation de l'écoute active. De plus des incidents révélateurs de conflit socio-cognitif émergent chez l'enseignante qui est chercheur, avec la nécessité

<sup>11</sup>Brossard Michel, « Concepts quotidiens/ concepts scientifiques : réflexions sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation*, 2008/2 (n° 26), p. 67-82. DOI : 10.3917/cdle.026.0067. URL : <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2008-2-page-67.htm>

de la mise en place de la séquence forcée, et d'une comparaison entre deux séquences pour construire une leçon problématisée. Corbion (2017) précise que « Une pratique de recherche oblige l'apprenti chercheur à penser et à travailler sur et contre soi. ». Une dimension réflexive, autre que celle liée intrinsèquement au métier d'enseignant se dessine où le schéma fléché permet une réponse au dilemme de l'enseignante (Perrenoud, 1992). Perrenoud s'interroge sur « comment laisser un espace à la construction interactive des savoirs sans que la conversation aille dans tous les sens, comment ne pas canaliser complètement la communication sans perdre pour autant tout fil conducteur ? » Le schéma semble correspondre à cet aide didactique pour l'élève, mais aussi pour l'enseignant qui fait de la recherche. Finalement, le monde de l'enseignante et de la chercheuse sont deux mondes en tension, mais une tension productive.

## 6. Discussion

### 6.1. Des méthodes de l'historien construites par les élèves

Le schéma fléché et son instrumentation par les élèves grâce à une des modifications de celui-ci au fur et à mesure de la progression de l'enquête tend à mobiliser des fonctions mentales supérieures, mais aussi une approche de la méthode en histoire. Au cinquième extrait du film *Le chagrin et la pitié*, Louis Grave évoque le fait qu'en tant que résistant, on le désignait comme terroriste.

40 Antonin : Ben les résistants ils avaient une réputation de voleurs. Ils faisaient des attentats. Des trucs comme ça.

41 E : De voleurs, effectivement et

42 Antonin : De casseurs

Antonin tel l'historien « raisonne par analogie avec le présent, il transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience sociale de tout un chacun » (Prost, 1996, p. 159). Mais un écueil est apparu qui est la non critique des sources, car à aucun moment la parole des témoins n'est remise en cause par les élèves, sans doute liée à l'empathie avec les témoins, mais pas seulement. L'hypothèse majeure prend appui sur les propos de Siino (2019) qui souligne que « pour certains, l'image peut aussi faire écran (au sens de s'interposer) à la démarche analytique au moment où celle-ci se saisit du matériau recueilli. Réputée s'adresser immédiatement à la sensibilité, à l'émotion, elle produirait un effet de brouillage pour le spectateur (qu'il s'agisse du chercheur ou d'un spectateur occasionnel). »<sup>12</sup>

<sup>12</sup>François Siino, « Le témoignage filmé : un entretien comme les autres ? », *Bulletin de l'AFAS* [En ligne], 45 | 2019, mis en ligne le 26 mars 2019, consulté le 29 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/afas/3655> ; DOI : 10.4000/afas.3655



6.2. Le dévoilement du conflit socio-cognitif ...

Ceci n'exclut évidemment pas les *conflits intra-cognitifs* qui peuvent se traduire par des moments où l'élève affirme qu'il est en contradiction, qu'il est bloqué, que « quelque chose ne va pas ». « *Ce n'est pas possible* », « *il y a une contradiction* », « *on ne comprend pas* », voire « *on pédale dans la semoule* » ! : il se sent dans une impasse. Il l'impute la plupart du temps à une erreur logique, mais doit revenir, parfois explicitement, sur ce qui était son interprétation première. C'est ce qu'exprime Elwan :

**Elwan : Bah en fait c'était trop compliqué**

**57 E : Comment ça c'était trop compliqué ?**

**58 Elwan : Ben pensait qu'il y avait que des résistants et des collaborant mais en vérité il y a des neutres, des résistants qui font du marché noir, des résistants qui, bah voilà quoi**

6.3. Pour mieux appréhender le monde cognitif des élèves

Cela permet ainsi d'évoquer ce que Souplet en 2011 indique comme le monde cognitif des élèves : « Le sens que j'attribue à l'expression *monde cognitif* rejoint ce que Nicole Lautier évoque par « le monde de l'élève » (1997a, p. 75-76), constitué comme des « structures d'accueil, véritables cadres de connaissances prêts à intégrer le nouveau et à le transformer » et qui permettent « la rencontre avec le texte de l'histoire ». Un élément d'analyse pour ces élèves en difficultés qui pré-suppose des mondes cognitifs différents.

Pour corroborer ces propos, nous pouvons prendre un autre exemple de monde cognitif, celui de Teddy qui institutionnalise en résumant la séance, ce qu'est la collaboration

**63 Teddy : il y en avait certains qui se, en gros qui collaboraient en gros. Ben ils faisaient ce qu'on leur demandait et y'en a deux qui n'étaient pas d'accord en gros et d'autres qui se contraient en gros.**

Il schématise une solution du problème recevable par les autres. La partie recevable selon la formule d'Orange, passe aussi par un vocabulaire familier utilisé par les élèves entre eux le « en gros » utilisé par Teddy indique qu'il s'adresse aussi à ses camarades, à la communauté classe. Teddy stabilise l'énoncé du groupe qui se repère par une verbalisation qui fait consensus, souvent introduit par des expressions comme « en fait », « voilà », « il y a » (Jaubert, Rebière, 2002).

### 6.4. L'oral, pas un écrit dégradé

Nous observons que l'oral ne semble pas seulement être un simple « brouillon », comme la mobilisation dans le discours oral des élèves des connecteurs logiques qui n'apparaissent pas dans les productions écrites. Ils ne se contentent pas d'un simple prélèvement d'informations contrairement à la pratique ordinaire de l'étude de témoignage guidé par des questions-réponses, mis en évidence par Tutiaux-Guillon. Si l'on prend pour exemple le cas d'Amandine au premier visionnage :

Premier visionnage

16 Amandine : Ils n'ont pas le choix d'avoir des dépôts d'armes dans leurs habitats

148 Amandine : **Moi je** ne mettrais pas les Juifs au côté des résistants

149 E : C'est pas forcément à côté, c'est tous les éléments en fait possibles, mais va y explique (chercheur champs des possibles)

150 Amandine : **Enfin** je sais pas, c'est pas que après ils se font tués, **donc** c'est pas

Le schéma étayé par les interactions langagières dialogiques favorise l'oral réflexif.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Chabrol, J-P, « Construire des graphes sagittaux pour penser la complexité et initier les élèves à la démarche systématique », *BSGLg* [En ligne], 45 (2005/1) — Approches systémiques du territoire : démarches et outils, URL : <https://popups.uliege.be:443/0770-7576/index.php?id=1888>.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. et Vézier, A. « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », *Éducation et didactique*, 8-3 | 2014, 111-139.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème*. De Boeck.
- Laborie, P. (2011). *Le chagrin et le venin*. La France sous l'Occupation, mémoire et idées reçues. Paris, Bayard.
- Orange, C. (2010). *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant*. Recherches en éducation.
- Orange, C. (2003). *Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques*. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Vol 38, N° 3, P 69-93.
- Peraya, D. (1995). *Vers une théorie des paratextes : images mentales et images matérielles*. *Recherches en Communication*, n° 4, p. 1-38.
- Prost, A. (2010). *Douze leçons sur l'histoire*. Editions du Seuil.
- Rochex J-Y. Note de synthèse. In : *Revue française de pédagogie*, volume 120, 1997. Penser la pédagogie. pp. 105-147.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire scolaire en France. Un modèle résistant aux débats et aux controverses. In N. Tutiaux-Guillon, A. Buter et M.-C. Baquès. *Pistes didactiques et chemin d'historien. Texte offert à H. Moniot*. Paris : L'Harmattan.
- Vézier, A. (2013). L'apprentissage par problématisation, un nouveau modèle pour interroger la textualité des savoirs historiques scolaires? *Recherches en didactiques*, 16 (2), 9-28. Doi : 10.3917/rdid.016.0009.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.

ANNEXE 1 : Tableau d'analyse du processus de problématisation

<b>Séquence 3A</b> <b>À quel choix les Français sont-ils confrontés entre 1940 et 1945 ?</b> <b>Premier visionnage</b>	<b>Des données acceptées facilement par les élèves et peu questionnées</b>			<b>Des données qui posent problèmes</b>			
	<p style="text-align: center;">DEUX CHOIX</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Résistance</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;">Collaboration</div> </div>			Résistance	Neutres	Juifs	collaboration
<b>Registres des données (Contraintes)</b>	Contexte : population française est pauvre en crise	sauver leurs peaux par eux-mêmes et pas penser aux autres		une mauvaise réputation bandit Terroriste casseurs	Qui ne disaient rien	Ils mourraient Pas de choix	
<b>Registres de nécessités (Conditions)</b> ↓		Fin 1942-début 43, la résistance est vraiment installée	Economie de guerre	Socialistes		Religion Rafler	
<b>conceptualisation</b>				Résistance	CHOIX		
<b>Registre des explications</b> <b>Registre des modèles</b>	Deux modèles : « pendant la guerre, il faut sauver sa peau » et « on est tous résistants »			Registre à temporalités multiples : La complexité de cette situation inédite pour les Français			

ANNEXE 2 : Document partiel à partir des transcriptions langagières

Tour de parole	Reformulation	Explication	Hésitation Doute	Hypothèse	Association de mots	Changement d'opinion Contrôle de la pensée	Raisonnement	Modalisation Conséquences Truquages Modification de signification)	Opposition	Précision	Conceptualisation Vygotski
										14 et surtout	
								26 Ben oui			
									28 pas Vichy		
							29 du coup				
			47 je ne sais pas								
										52 Ceux	
										53, ben comme l'Anglais	
		73 c'est faire du trafic									

ANNEXE 3 : Tableau partiel Symétrie enseignante/chercheure

Tour de parole	De mande Reformulation	Explication Précision	Hésitation Doute	Relance de la parole	Maintien De L'attention		Demande Une approbation collective	Modalisation Cons Truc tion de signification)	Appropriation Langage élève	Vocabulaire disciplinaire	Lecture / modification du schéma
					1 Enzo t'es bien concentré						
				3 quoi d'autre							
		10 Est-ce que tu as repéré une date ?									
					11 quoi d'autre						
		14 : Qui est libéré en 1943 ?									
											32 lecture
											40 Alors on va rajouter violence de masse
											42 long monologue et lecture

## **Un genre professionnel favorisant la compréhension des récits de fiction en maternelle ? Analyse conjointe de gestes professionnels didactiques langagiers et de gestes d'étude d'élèves.**

Tuphile Caroline, Université de Bordeaux, laboratoire d'Épistémologie et didactique des disciplines  
caroline.tuphile@gmail.com

**Résumé :** Des études sur la compréhension révèlent que les enseignants, conscients de l'importance d'enseigner la compréhension de récit de façon explicite et précoce, sont pourtant démunis (Bishop, Boiron, 2016), d'autres études montrent que cet enseignement exige de mobiliser des gestes didactiques spécifiques. (Morel et al., 2015). Notre étude s'intéresse à ces Gestes Professionnels (Bucheton, 2019) Langagiers Didactiques (GPLD) (Jaubert, Rebière, 2019). Nous supposons que certains GPLD sont invariants et pertinents pour la compréhension du récit de fiction et qu'il convient de les étudier conjointement aux Gestes d'Etudes des élèves (GE) spécifiques à la compréhension pour tenter d'en révéler un genre professionnel de la compréhension de récits de fiction. Notre contribution propose une première caractérisation de ces GPLD et GE mobilisés lors d'une séance de contage dramatisé accompagné de marottes et de rappel de récit accompagné, menée dans une classe de MS.

**Mots-clés :** Gestes professionnels langagiers didactiques, gestes d'étude, compréhension, récit, maternelle.

### Introduction

Les résultats de l'enquête *Lire-Écrire au CP* (2015), montrent que la compréhension des textes est peu enseignée dans les classes de Cours Préparatoire. Si des études montrent que les enseignants sont conscients de l'importance de travailler la compréhension du récit de façon explicite et précoce (Bianco : 2015), d'autres soulignent qu'ils sont la plupart du temps démunis (Bishop, Boiron : 2016). De fait, cet enseignement « demande des savoirs théoriques communs sur ce que c'est que comprendre mais en même temps, exige la mise en œuvre de stratégies d'accompagnement très diverses. Ces gestes didactiques, précis et spécifiques, restent relativement peu explorés. » (Morel et al. : 2015).

C'est à ces gestes didactiques et plus précisément aux Gestes Professionnels Langagiers Didactiques (dorénavant GPLD) que notre étude s'intéresse en s'attachant, notamment, à révéler un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000) regroupant ces GPLD dans des scénarios langagiers (Bruner, 1983 ; Boiron, 2018) favorisant la compréhension des récits (Bishop, 2012). Notre hypothèse est que certains gestes professionnels (Bucheton et al., 2005) langagiers didactiques (Jaubert, Rebière, 2019) sont invariants et pertinents quant à l'enseignement de la compréhension du récit de fiction. Nous considérons les GPLD comme pertinents lorsqu'ils permettent aux élèves de s'approprier des gestes d'études (GE) (Bucheton, 2019) favorisant l'apprentissage de la compréhension du récit.

Notre étude, à visée praxéologique, cherche notamment à outiller des enseignants en catégorisant conjointement les GPLD et les GE favorisant la compréhension du récit.

Notre étude des GPLD et GE prend appui sur un corpus constitué, d'une part, de séances filmées consacrées à la compréhension de récits de fiction, menées dans une classe de Moyenne-Section (MS), les rappels de ces récits et dessins réalisés individuellement par les élèves ; d'autre part, d'entretiens menés avant et après ces séances avec les enseignants. Nous analyserons, ici, les GPLD et GE mobilisés lors d'une séance de contage dramatisé de récit avec des marottes et de rappel de récit accompagné, menés dans une classe de MS d'une école de Bordeaux classée REP, par une enseignante débutante (3 ans d'ancienneté en maternelle).



### 1. Des recherches en didactique

Notre étude se situe au croisement de deux champs théoriques :

- La didactique professionnelle s'intéresse aux situations de travail, son analyse, en prenant appui sur des problèmes liés aux pratiques ordinaires des enseignants pour proposer des outils d'accompagnement.
- La didactique de la lecture, et plus précisément de la compréhension de récits, s'interroge sur l'appropriation des objets d'enseignement (ici les GE spécifiques à la compréhension) par les élèves via l'activité du maître, dans des situations d'apprentissage (Reuter, 2010).

#### 1.1. La didactique professionnelle

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), la démarche consiste à prendre appui sur l'analyse des pratiques réelles pour concevoir des outils ayant pour objectif de développer des compétences professionnelles efficaces. Nous appuyons nos recherches, sur le concept de scénario langagier didactique, à partir de l'analyse de séance de classe à travers le modèle du multi-agenda des préoccupations, des postures d'étayages et des gestes professionnels (D. Bucheton, 2019). Enfin, à la suite des travaux du laboratoire LAB E3D, nous définissons les termes de Gestes Professionnels Langagiers Didactiques et de gestes d'études des élèves.

##### 1.1.1. Le scénario langagier didactique

En nous appuyant, sur les travaux de Bruner, dans une approche Vygotskienne du langage, le scénario est « un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités, susceptibles de devenir réversibles plus tard » (1983/1987). Nous choisissons de définir et de situer le scénario dans le contexte scolaire. « À l'école, le plus souvent, un adulte et plusieurs enfants coélaborent des situations de natures différentes. Par des questions, des ajustements et des négociations, l'adulte rend l'enfant acteur de ce qui est conventionnellement attendu (Bruner, 1987) pour que puisse aboutir ce qui est en jeu dans l'interaction en cours, du point de vue des modes d'agir-parler-penser. » (Boiron, 2018) Ainsi, « les scénarios et les formats qui les composent mobilisent à l'école des configurations de gestes professionnels notamment langagiers à visée didactique, au service de l'enseignement, articulées aux gestes d'étude des élèves. » (Jaubert, Rebière, 2019)

### 1.1.2. Les Gestes professionnels Langagiers Didactiques

Notre définition de Gestes Professionnels s'appuie sur les travaux de Jorro (2004), Bucheton et Soulé (2009), Bucheton (2019). Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques sont « les interventions des enseignants qui favorisent une activité d'apprentissage et qui permettent d'assurer tout à la fois la continuité et la dénivellation de la construction des objets de savoir. Ainsi, nous nous focalisons sur les interventions de l'enseignant, notamment langagières (reformulation, question, explicitation...) favorables à la construction de savoirs en relation aux dimensions épistémiques de la discipline pour reconstruire une nouvelle notion, celle de geste professionnel langagier didactique (GPLD) nécessairement articulé aux savoirs et aux techniques qui en rendent raison dans l'apprentissage » (Jaubert, 2007 ; Lhoste, 2017 ; Lhoste & Champagne, 2018).

Pour cette communication, nous considérons le GPL comme didactique s'il permet de d'apprendre à comprendre le récit de fiction, et de construire des gestes d'étude chez les élèves. « Les gestes didactiques de l'enseignant ont pour cible les savoirs, compétences et gestes d'étude spécifiques de la séance. » (Morel et al., 2015).

Les GE des élèves sont définis comme les moyens, les méthodes cognitives et langagières nécessaires pour résoudre des classes de problèmes dans des contextes didactiques précis (Bucheton, 2019). Ces GE sont évolutifs : ils peuvent, s'avérer nécessaire à un moment de l'année puis se révéler contreproductifs plus tard. Ces GE sont didactiques car ils sont la trace, en émergence, des savoirs ou techniques enseignés. Ils sont singuliers et mixtes c'est-à-dire que « chaque élève construit son propre répertoire de gestes, issus de son expérience, de ses rencontres, de sa culture propre. » (Morel et al., 2015).

Ainsi les GPLD et les GE sont spécifiques à une discipline, ici le français et plus précisément la compréhension de récit de fiction.

### 1.2. La didactique de la compréhension

Notre étude s'appuie, notamment sur les travaux de Tauveron (2002), Bianco (2015) qui insistent sur le fait d'enseigner la compréhension de façon explicite et précoce. D'autre part, certaines études, révèlent la nécessité de mettre en place des scénarios langagiers précis permettant de mobiliser des GPLD favorisant la compréhension des récits de fiction (Boiron, 2018). Des recherches pointent la pertinence de certains scénarios langagiers comme la lecture dialoguée (Boiron, 2006), le rappel de

récit accompagné (Bishop, M.-F., Boiron V., Schmehl-Postai A., Royer A., 2017), le comptage avant la lecture (Boiron, 2014). D'autres études pointent la pertinence de GPLD tels que raconter, questionner, reformuler, résumer (Boiron, 2012, 2018), l'importance des éléments paraverbaux, et notamment de l'intonation pour développer la compréhension des élèves (Boiron 2010 ; Bourhis, 2012). A partir des dernières recherches en compréhension, nous pouvons déduire quels sont les GPLD favorisant la compréhension de récit de fiction.

### 1.2.1. Les Gestes Professionnels Langagiers Didactiques de la compréhension

Nous proposons l'ébauche d'une liste de GPLD que l'on pourra observer lors des différentes pratiques visant à favoriser la compréhension, nous n'en proposons que quelques-uns pour cette communication :

- Accentuation
- Résumé
- Reformulation
- Questionnement
- Explicitation du lexique
- Clarification des émotions et motivations des personnages
- Recours au ressenti et à l'expérience des élèves
- Mobilisation des savoirs et des connaissances.

D'autre part, les travaux en didactique de la compréhension de récit ont mis en avant des compétences de lecteur à « mobiliser ». C'est dans ce cadre que nous choisissons d'inscrire les GE à construire chez des élèves pour favoriser leur compréhension des récits de fiction.

### 1.2.2. Les gestes d'étude de la compréhension

À partir de recherches récentes sur la compréhension des récits de fiction, et notamment les travaux révélant l'importance d'identifier et comprendre les motivations et émotions des personnages (Reuter et Bishop, Boiron, 2018), nous proposons d'établir une ébauche de liste des GE à construire chez les élèves pour favoriser la compréhension du récit de fiction.

Nous ne présenterons ici que certains GE qui seront analysés dans cette contribution :

- Identifier les personnages : retenir leur prénom, leurs caractéristiques, repérer dans les reprises, pronoms...
- Comprendre les émotions et motivations des personnages : se mettre à la place du personnage, mobiliser ses connaissances du monde, de la littérature, mobiliser son expérience et son ressenti.
- Identifier et mémoriser la chronologie de l'histoire.
- Comprendre le lexique indispensable à la compréhension du récit

### 2. Nos questions de recherche

En nous appuyant sur le cadrage théorique présenté, nous souhaiterions observer les GPLD mobilisés par les enseignants dans différentes pratiques visant à favoriser la compréhension du récit de fiction chez des élèves de MS. Quels sont les gestes d'étude favorisant la compréhension à construire chez ces élèves ? Quels liens peut-on observer entre ces GPLD et ces GE ? Existe-t-il un genre professionnel mobilisant, dans des scénarios langagiers, des GPLD invariants permettant l'appropriation par les élèves de GE favorisant la compréhension du récit ?

Comment des gestes professionnels langagiers didactiques permettent-ils à des élèves de MS de s'approprier des gestes d'études favorisant la compréhension du récit de fiction ?

Ainsi, pour tenter de répondre à ces questions, nous proposons d'analyser les GPLD et les GE favorisant la compréhension mobilisée dans la séance étudiée. Nous tenterons de présenter les liens entre les GPLD et les GE.

### 3. Méthodologie

Nous étudions le film d'une séance de contage d'un album de fiction accompagné de marottes en MS en REP à Bordeaux. Le contage est suivi d'échanges oraux produisant un rappel de récit accompagné, mené avec un groupe d'enfants. L'album raconté est *Bonne nuit ma Cocotte*, d'Emile Jadoul. L'enseignante, débutante (3 ans d'ancienneté), a préalablement analysé l'album et ses difficultés et a choisi de raconter l'histoire, sans les images de l'album, avec des marottes. C'est la première fois que les élèves entendent l'histoire. Ils sont habitués à ce scénario où l'enseignante raconte une histoire

avec des marottes, s'en suit un échange sur l'histoire et enfin ils doivent produire un rappel de récit et un dessin de l'histoire. Ils l'ont fait précédemment pour deux autres albums.

#### 4. Résultats

Ces scénarios d'enseignement permettent aux élèves de s'approprier des GE mais surtout, permettent à l'enseignant de proposer un étayage particulier en prenant en charge ces GE, en les rendant visibles et d'y mobiliser des GPLD précis et spécifiques de la compréhension du récit. Observons tout d'abord dans le contage dramatisé accompagné de marottes, comment certains GE sont pris en charge par le dispositif des marottes, et les GPLD mobilisés par l'enseignante.

- Identifier les personnages : L'enseignante mobilise la dramatisation par **des voix et des intonations différentes pour chaque personnage**, ce GPLD permet à l'élève de savoir qui parle et de connaître ses caractéristiques (petite voix pour la cocotte, voix douce pour la maman). D'autre part, on observe un Geste Professionnel Didactique lorsque **la PE tient dans la main le personnage qui parle et le fait bouger**, ce qui aidera les élèves à gérer les reprises pronominales dans le texte. Par exemple, lorsque la PE parle de « la cocotte » puis de « la petite » puis de « elle », la marotte qui la représente est toujours la même.
- Comprendre les émotions et motivations des personnages : **elles peuvent être clarifiées, par les intonations, accentuations, les reformulations**. La cocotte a peur, mais il n'est pas explicité de quoi et donc quelle est la raison des appels à sa maman.

6	MAIT	bonne nuit maman poule //(pose maman poule et prend petite cocotte et Lapinou) <b>Tu sais mon Lapinou maman a mis son beau collier mais tu ne dois pas avoir peur</b> elle ne va PAS partir elle reste à la maison (regarde les élèves puis couche cocotte et Lapinou, fais semblant de dormir) /// <b>Maman? maman poule? tu es là hein? (voix apeurée)</b> mon lapinou ne t'entends pas.
---	------	--

Par la suite, les élèves pourront, prendre les marottes et raconter l'histoire. Ainsi, ils se mettent à la place du personnage, le font parler et peuvent comprendre leurs réactions.

- Identifier la chronologie de l'histoire : l'utilisation de marottes est intéressante pour cet album car elle permet de montrer des moments qui ne sont pas présentés dans l'album et qui pourtant aident à comprendre. En effet, l'implicite est alors représenté : la cocotte se couche et se relève entre chaque appel. C'est une des difficultés de l'album car on ne voit pas la

cocotte qui se couche et se relève, ce que les élèves doivent pourtant comprendre : Elle se relève pour vérifier que sa maman est toujours là.

- Comprendre le lexique : l'utilisation du contage, de la dramatisation et des marottes rendent le texte accessible. Le fait de **raconter** au présent en **reformulant** l'histoire par rapport au texte écrit dans l'album, permet de reformuler le lexique, de gérer les marques de discours indirect et d'accentuer certains passages, en variant les intonations afin de rendre saillants les éléments importants du récit.

6	MAIT	bonne nuit maman poule // (pose maman poule et prend petite cocotte et Lapinou) Tu sais mon Lapinou maman a mis son beau collier mais tu ne dois pas avoir peur <b>elle ne va PAS partir elle reste à la maison</b> (regarde les élèves puis couche cocotte et Lapinou, fais semblant de dormir)/// <b>Maman? maman poule? tu es là hein?</b> mon lapinou ne t'entends pas.
---	------	---

Nous allons maintenant analyser les GE et les GPLD, lors du rappel de récit accompagné.

- Identifier les personnages : l'enseignante commence le rappel de récit accompagné par ce GE à construire. C'est majoritairement par des questionnements, où la réponse attendue est le nom du personnage, que l'identification des personnages, de leur prénom et de leurs caractéristiques se réalisent :

25	MAIT	ah et qu'est-ce qu'elle raconte cette histoire ? // c'est l'histoire de qui ?
26	TOM	ben de // de la poule

Par des reformulations, des répétitions et en résumant ce qui a déjà été dit, l'enseignante précise quel personnage fait quoi :

72	MAIT	ah ben <b>qui est-ce qui va faire pipi en vrai ?</b>
73	KIRA	le petit poussin
74	MAIT	<b>le petit poussin la petite cocotte</b> oui <b>c'est elle</b> qui veut faire pipi / <b>mais elle dit que c'est Lapinou</b>

Dans l'exemple suivant, le GE « identifier les personnages » est en construction chez Thomas qui souhaite désigner le personnage oublié.

36	KIRA	la maman poule elle dit au lit
37	MAIT	très bien oui c'est l'histoire d'une maman poule (dans une main) et d'une petit poule (dans l'autre main) et maman poule elle dit au lit
38	EE	au lit
39	MAIT	très bien // et alors qu'est-ce qu'il y a ?
40	TOM	et son doudou

- Comprendre les émotions et motivations des personnages : lors de l'échange, les émotions et motivations de la petite cocotte sont abordées par un questionnement, puis explicitées par l'enseignante :

54	MAIT	Oui ? Et <b>mais est-ce qu'elle a compris la petite cocotte que maman elle allait rester à la maison ?</b>
55	TOM	hum pas beaucoup
56	MAIT	hum// <b>elle a un peu peur hein ?</b> Lapinou aussi // <b>ils ont un peu peur hein que la maman elle s'en aille//tu as vu elle lui dit tu es là maman hein ? tu es là ? // elle veut toujours savoir si maman elle est pas partie parce qu'elle a vu qu'elle avait mis son collier//et quand maman met son collier c'est pour aller //au restaurant /pour aller à un fête</b>

Les émotions et motivations de la petite cocotte sont également explicitées en mobilisant l'expérience et le ressenti des élèves. Avoir peur du noir est une émotion connue des élèves. D'ailleurs, la solution donnée « allume la veilleuse » fait partie de leur expérience, le terme n'a pas été utilisé lors du contage :

95	MAIT	du noir ah oui <b>elle dit qu'elle a peur du noir</b> / alors qu'est-ce qu'elle dit maman ? <b>qu'est-ce qu'il faut faire quand on a peur du noir ?</b>
96	KIRA	allume la veilleuse

- Identifier et mémoriser les différentes étapes : la chronologie de l'histoire est abordée au début de la séance lorsque l'enseignante explicite la tâche demandée aux élèves et l'objectif de l'échange :

29	MAIT	je vous avais demandé après de me raconter l'histoire //et ben là on va faire pareil c'est vous après qui allez me raconter l'histoire de la maman poule et de la petite cocotte d'accord ?
30	EE	oui
31	MAIT	mais pour raconter une histoire il faut il faut faire un peu ///dans le bon ordre///on va pas raconter la fin d'abord
32	TOM	ça veut dire quoi le bon ordre ?
33	MAIT	ça veut dire qu'on va pas commencé par la fin de l'histoire d'abord on va raconter le début

Lors du rappel de récit accompagné, l'enseignante par un questionnement ouvert et l'utilisation du connecteur temporel « **et après ?** » fait « avancer » le rappel de récit chronologiquement et résume ce qui est dit au fur et à mesure. L'ordre des demandes de la petite cocotte (peur du noir, peur du vent, aller aux toilettes) n'a pas d'importance pour la compréhension et l'enseignante ne l'impose pas sauf pour le dernier passage qui permet de finir l'histoire :

101	MAIT	<b>et alors après</b> qu'est-ce qu'elle demande à maman ? /// <b>une dernière fois</b> /// <b>à la fin</b> qu'est-ce qu'elle demande ? Elle veut un dernier ?
102	EE	bisous

109	MAIT	et après elle dort la petite cocotte ?
110	EE	oui
111	MAIT	qu'est-ce qu'elle dit à son doudou <b>à la fin</b> ?
112	JADE	tu vois maman elle est pas partie

- Comprendre le lexique : le lexique est clarifié par reformulation ou en « mimant » l'action. Notons que dans cet album les difficultés liées au lexique sont faibles du fait du thème familial du coucher :



97	MAIT	allume <b>la veilleuse ou la petite lampe ou la petite lumière</b> pour pas avoir peur du noir et oui // et après ? / elle dit qu'elle a peur de quoi ? qu'est-ce qu'elle entend ?
98	EMMA	le vent
99	MAIT	ah elle dit qu'elle a peur du vent aussi / oui <b>il y a le vent qui souffle (ffff bruit du vent qui souffle)</b> elle dit c'est quoi ce bruit maman (avec la petit voix apeurée)

Ainsi, nous avons pu observer lors la séance menée que les GE à construire chez les élèves sont notamment pris en charge par l'étayage langagier de l'enseignante qui mobilise des GPLD spécifiques à la compréhension du récit.

De même, l'identification des personnages est prise en charge par l'utilisation des marottes, des questionnements (qui parle, qui fait l'action) et par des reformulations, résumés de l'enseignante. Ce GE est en construction chez certains élèves qui désignent le doudou. La compréhension des émotions et des motivations des personnages est notamment abordée par les intonations, les reformulations et la manipulation des marottes par les élèves. Elles sont explicitées par des questionnements et par le recours au ressenti et à l'expérience des élèves. La chronologie de l'histoire est menée par l'enseignante qui « joue » l'histoire avec les marottes et mobilise des connecteurs temporels dans les questionnements et les résumés. Enfin, l'étayage langagier de l'enseignante qui raconte, reformule et accentue permet de comprendre le lexique.

### Conclusion

Nous pouvons dire que, dans les deux scénarios présentés, les GE à construire pour favoriser la compréhension du récit de fiction, sont majoritairement pris en charge par l'étayage langagier de l'enseignant mobilisant des GPLD spécifiques à la compréhension du récit. Nous souhaitons, pour notre thèse, observer quels seront les effets de ces GPLD sur les rappels de récit individuels des élèves. Nous voulons observer ces GPLD et GE dans d'autres scénarios, mobilisés par des enseignants expérimentés, à partir d'autres récits de fiction. Nous voulons voir si ces GE sont encore pris en charge ou construits par ces mêmes GPLD pour tenter de créer un outil représentant conjointement les GE et les GPLD favorisant la compréhension des récits de fiction en maternelle.

**BIBLIOGRAPHIE :**

Bianco M, (2015), *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Bishop, M.-F. (2012). La lecture des récits de fiction à l'école maternelle, histoire d'un genre professionnel. *Le français aujourd'hui*, 179, 113-126.

Bishop, M.-F., Cèbe, S. & Piquée, C. (2015). L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques. *Repères*, 52, 15-39.

Bishop, M.-F., Boiron, V. (2016). Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ? *Recherches*, 64, 108-120.

Bishop, M.-F., Boiron V., Schmehl-Postai A., Royer A. (2017). Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné » *Repères*, 55, 87-107.

Boiron, V. (2006). Le développement de l'enfant apprenti interprète : interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°15. La littérature de jeunesse à l'école. pp. 11-25.

Boiron, V. & Rebière, M. (2009). Quels albums pour la petite section ? Proposition de critères de choix. *Diptyque* n°17, *L'élève et la lecture d'albums. Quelle compréhension du texte et des images ?*

Boiron V. (2010), « Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes », *Repères* 42, p. 105-126.

Boiron V. (2011) Quelles compétences professionnelles pour favoriser la lecture d'albums de littérature de jeunesse en maternelle ? *Recherches en didactique du français*, didactique de la lecture de la maternelle à l'université.

Boiron V. (2014), « Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle », *Repères* 50, p. 83-104.

Boiron, V. (2015). Pratiques de lecture d'albums de littérature de jeunesse dans deux classes de petite et moyenne section de maternelle. *Spirale*, 55, *Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités ?* 31-42.

Boiron, V. (2018). Appropriation de scénarios langagiers oraux : effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. *Recherches* 68.

Bruner, J. (1983). *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Bruner, J. (1983). *Savoir faire, savoir dire. Le développement de l'enfant*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Psychologie d'aujourd'hui ».

Bucheton, D., Brunet, L., Liria, A (2005). Les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes, Actes du 5<sup>e</sup> Colloques international « Recherche et formation : former des enseignants professionnels, savoirs et compétences », Nantes.

Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

Bucheton, D. (dir) (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Coulange, L., Jaubert M., Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *eJRIEPS, numéro spécial 1*, 64-86.

Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006), « La didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui* 188. 65-77

Reuter, Y. (2010). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères 21 Diversité narrative*. 7-22.

## **Bousculer la théorie de la reconnaissance par les relations éducatives vécues en atelier artistique en foyer de vie**

Juvenez Pauline, Université de Nantes, CREN

pauline.juvenez@gmail.com

**Résumé :** Nous nous attachons ici à lire les situations d'atelier de pratiques artistiques en foyer de vie et à comprendre les lacunes des théories de la reconnaissance concernant un public « hors normes » pratiquant une activité de création. Le propos de cette communication s'articule autour de la question suivante : *Bousculer la théorie de la reconnaissance avec les relations éducatives vécues en atelier artistique en foyer de vie ?* Et pourquoi pas ! Nous allons démontrer en quoi ces expériences sont d'une autre nature, par le biais de la recherche menée au sein de 6 foyers de vie. Dans un premier temps, nous préciserons le contexte de la recherche et la méthodologie employée, puis nous présenterons les principales articulations de la théorie de la reconnaissance chez Honneth (REF) et enfin nous donnerons des éléments sur les expériences de reconnaissance vécues par les éducateurs, notamment dans l'exercice de leur travail. Ce dernier point nous amènera à comprendre la nature des expériences de reconnaissance vécues dans le cadre des ateliers et en quoi elles viennent bousculer la théorie d'Honneth.

**Mots-clés :** Reconnaissance, travail, handicap, atelier artistique.

### 1. Contexte de la recherche et méthodologie employée

#### 1.1. Des situations d'atelier de pratique artistique

Pour mieux situer cette recherche, voici quelques éléments de contexte. Les ateliers que nous avons rencontrés sont de petits espaces dans les foyers de vie pour adultes en situation de handicap. Les foyers accueillent des résidents qui habitent le foyer, ils sont chez eux, c'est leur domicile. Ce sont des personnes qui sont déficientes intellectuelles légères à moyennes avec ou sans troubles associés, ayant entre 20 et 60 ans et elles bénéficient d'une orientation foyer de vie ou foyer d'accueil médicalisé donnée par la Maison de l'Autonomie du département où ils habitent. De manière caricaturale, cette orientation détermine leur autonomie (Geay, 2009, p. 154-158) dans la vie quotidienne.

La recherche a été menée en Pays de Loire dans 9 ateliers se tenant dans 6 établissements différents (3 ateliers se tenaient dans la même structure). Ce choix correspond à une volonté d'étudier une situation d'atelier particulière à l'aune de la reconnaissance, et non pas une population particulière. Nous avons fait le choix d'observer et d'interroger des ateliers qui ont lieu régulièrement dans les foyers et qui sont proposés par des éducateurs qui assurent aussi un accompagnement du quotidien (douche, repas, social). Ces éducateurs n'ont pas forcément suivi de formation particulière pour proposer un atelier de pratique artistique, mais ils ont tous une maîtrise relative des techniques qu'ils proposent pour réaliser l'atelier. Notre souhait de comprendre cette situation particulière, était motivé par l'intuition d'une dimension de création qui se retrouve dans le médium proposé mais aussi dans la relation éducative singulière qui se tisse au moment de l'atelier.

#### 1.2. Méthodologie employée : la Grounded Theory

Le choix de la méthodologie repose sur une volonté de comprendre les relations interpersonnelles qui ont lieu dans l'atelier, à travers le prisme des théories de la reconnaissance développées par Honneth (2013). La Grounded Theory, élaborée par Glaser et Strauss (2010) propose une approche inductive fondée sur l'étude des données qui sont mises en lien avec la théorie grâce à un système de codage, puis, dans un mouvement itératif les éléments théoriques sont soumis de nouveau au terrain et ainsi de suite jusqu'à obtenir une saturation théorique c'est-à-dire que les données récoltées se recourent et n'apportent plus de nouveaux éléments conceptuels. Dans le cas de cette recherche, ce sont les apports en termes d'expériences de reconnaissance qui ont été relevés. Nous avons procédé à des observations d'atelier (8 séances observées par atelier) et des entretiens avec les éducateurs (2 à 4 entretiens), avec un enregistrement audio pour certains.

Tout au long de la recherche, un carnet de bord a été tenu, qui a permis de consigner des éléments vécus dans l'atelier lorsque les enregistrements audios n'étaient pas possibles (suite à des refus) ou pour garder une trace de ce qui ne s'entend pas (des gestes, des déplacements, des attitudes).

Dans un premier temps, des observations participantes ont été menées afin de défaire un peu la désirabilité sociale dans laquelle les personnes déficientes peuvent avoir tendance à s'inscrire face à une personne inconnue. Ces premières approches des ateliers ont permis de déterminer des thématiques qui étaient chères aux éducateurs et de comprendre comment s'articulait les relations interpersonnelles, notamment en termes d'expériences de reconnaissance. Des entretiens, suite aux ateliers, ont été menés avec les éducateurs, afin de clarifier ce qui avait été vécu lors de la séance mais aussi pour « tester » des concepts issus d'autres séances ou d'autres entretiens. La spécificité de la Grounded Theory (Guillemette & Luckerhoff, 2009) se trouve dans ces aller-retours entre théorie et pratique du terrain : les données sont codées pour être ensuite rassemblées en catégories. Les premières catégories établies sont issues directement des verbatim des entretiens ou des enregistrements audios afin de ne pas dénaturer les propos qui sont tenus et mener des interprétations successives. Les catégories sont reliées à des éléments conceptuels, par exemple, « vouloir faire tout seul », « je me débrouille », « il faut que ça vienne d'eux », « en tant qu'encadrant je ne sois pas toujours derrière » sont reliés à l'autonomie. Puis ces catégories sont réinterrogées lors des entretiens suivants afin de comprendre quel sens a l'autonomie pour un autre éducateur et comment cette notion se concrétise dans les ateliers, comment ils la portent. L'intérêt de cette méthode est de balayer en quelque sorte tous les thèmes abordés en entretien et de les comprendre sous les différents angles des éducateurs, ce qui permet donc de tester une catégorie conceptuelle. Autre exemple, Gaëlle, éducatrice qui anime un atelier mosaïque ancre son atelier autour de la notion de travail, de postures de travail, de demandes d'efforts, de savoirs être et savoirs faire. Cette piste, retrouvée dans deux autres ateliers, a été mise en relation avec les écrits de Brun (2013), de Renault (2007) autour de la reconnaissance au travail, ce qui nous a permis de dégager d'autres aspects de la reconnaissance et d'alimenter les entretiens avec les apports théoriques, de questionner autrement les éducateurs sur leurs pratiques.

Un deuxième temps, des observations directes, limitant les interactions avec les participants aux ateliers, grâce à une position un peu en retrait du groupe afin de concentrer les observations sur les interactions en cours dans l'atelier. Ces observations sont toujours complétées par les entretiens qui précisent ce qui a été vu et qui interrogent sur des thématiques déjà exprimées par d'autres.

### 1.3. Posture épistémologique

En tant qu'actrice du monde médico-social et doctorante, nous avons adopté une posture de praticien chercheur. Cette double appellation permet d'être à la fois dans une compréhension réelle du terrain (voire parfois des relations de proximité avec les éducateurs) et une connaissance théorique qui permet d'alimenter le rapport au travail. Cette double paire de lunettes nous a également permis d'avoir un accès privilégié avec les éducateurs rencontrés parce que nous avons partagé des situations similaires d'accompagnement d'adultes en situation de handicap, que nous avons connu des personnes difficiles à accompagner, les aléas des relations dans l'atelier qui ne permettent pas toujours un déroulement linéaire des actions qui sont prévues au départ.

### 1.4. Observer des relations éducatives

Les ateliers ont été observés sous le prisme de la reconnaissance : notre regard s'est surtout attaché à repérer quels types de relations existaient dans les ateliers, entre éducateurs et résidents, ainsi qu'entre les résidents eux-mêmes. Les premières observations ont servi à repérer également le contexte et les modalités des ateliers dans lesquelles les relations interpersonnelles avaient lieu. Honneth a élaboré une théorie à propos de la reconnaissance, de ses fonctionnements, des enjeux et des dynamiques qu'elle crée ; théorie issue des écrits de Hegel (1969) et pétrie par l'esprit de l'école de Francfort. Les observations ont été menées avec la connaissance de cette théorie sans pour autant chercher à la vérifier ou bien à lire ce qui se vit dans les ateliers à travers une grille prédéfinie.

Mais reprécisons tout d'abord quels sont les éléments clés de la théorie d'Honneth (2013) et quels sont les enjeux par rapport à la situation observée.

## 2. La reconnaissance selon Honneth

### 2.1. Trois niveaux et une dynamique particulière

Honneth définit les expériences de reconnaissance comme des relations organisées sur trois niveaux (2013). Le premier niveau concerne les relations interpersonnelles, relations fondées sur les premières relations de vie, du lien mère-enfant. Ces relations interpersonnelles sont celles qui tiennent de l'amour, de l'amitié et s'établissent entre les amants, dans les familles, avec les amis proches et l'environnement. Le second niveau concerne la relation au droit, à la législation, aux instances qui permettent de légitimer les actions et les positions sociales des individus (le droit de vote des femmes par exemple). Le troisième niveau concerne enfin l'estime sociale, qui touche à la fois l'estime de soi

(la relation à soi) et une dimension sociale de la reconnaissance, c'est-à-dire une inscription dans la société des individus (relation à soi dans l'environnement social). Les relations entre ses trois niveaux sont essentiellement des relations de compensation, qui s'apparente au mouvement entre des vases communicants. Puisque la théorie d'Honneth est fondée sur les expériences de mépris, de luttes pour la reconnaissance, c'est à dire en étudiant d'abord quelles stratégies les individus mettent en place pour gagner en reconnaissance, sur quelque niveau que ce soit, il est intéressant de comprendre le fonctionnement entre ces niveaux. Par exemple, un résident ne trouvant pas de satisfaction dans la relation interpersonnelle avec un éducateur par rapport à la mosaïque qu'il vient de produire, peut être amené à aller chercher de la reconnaissance par la structure où il est accueilli en allant solliciter la direction ou bien en cherchant à montrer ses réalisations hors de la structure (lors de marchés ou de portes ouvertes).

### 3. Des expériences de reconnaissance en atelier

En reprenant les trois niveaux de reconnaissance chez Honneth (2013), on peut lire les ateliers de pratique artistique étudiés à travers ces trois niveaux d'expériences. Au premier niveau, dans les relations interpersonnelles, se trouvent les relations entre résidents et éducateurs, les relations entre les éducateurs mais aussi avec le reste des personnes du foyer (cadres et autres fonctions support). Au second niveau, qu'Honneth nomme le droit, se trouve toute la relation avec la juridiction qui permet de circonscrire l'accompagnement des résidents accueillis au foyer, mais aussi les lois du 2 janvier 2002 et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, qui précisent les droits des personnes en situation de handicap. Ces expériences offrent la possibilité aux individus de développer un bon rapport à eux-mêmes. Le dernier niveau des expériences de reconnaissance, se situe dans le lien à l'extérieur des ateliers de pratiques artistiques, que ce soit dans les expositions qui présentent les réalisations des résidents ou encore dans la reconnaissance des ateliers par les familles ou bien des institutions, des structures qui financent les foyers ou encore un article élogieux dans la presse locale. Ces expériences d'estime sociale permettent aux participants des ateliers, résidents comme éducateurs, de renforcer leur estime d'eux-mêmes, d'entretenir une bonne estime de soi et de s'inscrire de manière positive dans la société.

#### 3.1. Le handicap dans la théorie honnethienne

Le handicap des personnes accueillies en foyer de vie vient bousculer le modèle théorique élaboré par Honneth, parce que les postulats de base (conscience de soi, compréhension, expression) ne sont pas forcément présents dans la relation. Les résidents rencontrés sont déficients intellectuels pour la



plupart et ne possèdent pas tous ces capacités cognitives ou bien elles peuvent être diminuées. Les postulats des expériences de reconnaissance sont forgés sur ces capacités cognitives, or il semble que d'autres moyens peuvent être mis en place par les personnes pour réussir à comprendre ou bien à se faire comprendre des autres. Un exemple simple est celui du langage corporel ou bien de supports de création qui permettent aux personnes d'exprimer ou de prendre conscience de l'autre par le biais d'un support extérieur : une personne peut être reconnue par le biais de ses réalisations, de son « travail ». Il est intéressant de repenser la théorie honnethienne par le biais de ces particularités cognitives parce que cela remet en cause le modèle théorique qui tient ces capacités comme des données inhérentes à chaque personne. Cela remet également les fondements de la théorie en perspective puisqu'elle a été élaborée à partir d'expériences de mépris vécues par des populations minoritaires, vulnérables... en lutte pour une reconnaissance de leur existence.

La relation qui existe entre les résidents et l'éducateur qui propose l'atelier est une relation asymétrique, dans le sens où l'un guide l'autre, sur un plan technique et parfois esthétique et cognitif. C'est d'ailleurs ce travail d'accompagnement, de guidage comme le nomme Paul (2018), qui est le point d'ancrage de cette présentation.

### 3.2. Focus sur les expériences de reconnaissance au travail

Le focus fait ici, sur les expériences de reconnaissance liées au travail d'éducateur, à l'exercice de leur métier, c'est-à-dire la relation éducative avec les résidents, avec un support de création (que ce soit de la mosaïque, de l'aquarelle ou encore du bricolage créatif).

Pour comprendre un peu plus en détail quelles expériences vivent les éducateurs, utilisons la grille établie par Brun et Dugas (2005, p. 86) qui permet de préciser quatre dimensions de reconnaissance du travail :

- Une reconnaissance existentielle, sur la posture de l'éducateur
- Reconnaissance de la pratique du travail : la manière dont l'éducateur cadre l'atelier, les modalités qu'il met en place et des moyens qui sont alloués
- Une reconnaissance des résultats par le biais des réalisations des participants de l'atelier

#### 3.2.1. La reconnaissance existentielle

Ce premier aspect correspond aux témoignages de reconnaissance, par les individus : essentiellement les résidents de l'atelier en faisant exprimer leur bien-être, leur joie d'être dans l'atelier.

Ces témoignages permettent aux éducateurs de vivre des expériences de reconnaissance ancrées sur deux aspects :

- Un sentiment de légitimité sur le plan de l'accompagnement : les éducateurs se sentent légitimes de proposer l'atelier et qu'il soit inscrit dans la vie du foyer parce qu'il procure des bénéfices aux personnes qui le pratiquent. Ce sentiment de légitimité est renforcé par l'expérience dans l'accompagnement des résidents parce qu'avec l'expérience de la conduite d'atelier, les éducateurs peuvent plus facilement réagir de manière sereine aux comportements des résidents dans l'atelier.

- Une expertise technique : l'éducateur est en mesure de proposer une adaptation des postes de création aux résidents, selon leurs capacités. La reconnaissance de cette expertise technique passe par la reconnaissance des pairs mais aussi par des tiers experts (collègues spécialisés dans cette pratique ou bien les retours d'artistes), d'artisans ou encore simplement par le fait que les réalisations ne se détériorent pas à cause d'une malfaçon.

Ce sont vraiment deux aspects de la relation éducative qui permettent à l'éducateur de se sentir reconnu à la fois dans sa pratique technique et dans l'accompagnement qu'il propose (qui est lié à la personne qu'il est). Suivant la théorie honnethienne, ce sentiment de légitimité contribue à renforcer l'estime de soi des éducateurs. Dans ce cas-là, les éducateurs peuvent être reconnus pour ces capacités de travail, qui sont objectivables.

### 3.2.2. La reconnaissance de la pratique et de l'investissement au travail

L'attribution d'un lieu propre, le respect du matériel spécifique à l'atelier, le temps de préparation sont tout autant de points qui témoignent de la reconnaissance de la structure (et parfois des paris) pour l'atelier de pratiques créatives. Dans l'étude que nous avons menée, ces moyens ne sont pas attribués de façon systématique, bien que la direction soutienne le projet d'atelier : parfois l'organisation ne permet pas de temps de préparation des ateliers, certains collègues peuvent venir prendre du matériel ou bien occupent l'espace de l'atelier sans en tenir compte.

Cependant, il faut aussi noter que dans le cas de l'atelier mosaïque proposé par Anne-France, un voyage en Italie a été possible pour explorer de manière plus large la pratique de la mosaïque. Les réalisations des résidents se vendent systématiquement et sont vantées pour leurs qualités techniques et esthétiques, ce voyage a donc été une forme de reconnaissance du travail fourni pendant les ateliers. Néanmoins, nous avons pu le remarquer aussi avec Anne-France, que ses collègues étaient plutôt envieux de la relation qu'elle a avec l'atelier et avec les résidents, lui reprochant ainsi de concentrer les regards sur les réalisations en mosaïque lors des expositions à l'extérieur du foyer.

Ces formes de reconnaissance permettent de renforcer le respect de leur travail dans l'organisation cela offre du sens à leur travail, ainsi ils peuvent inscrire la proposition d'atelier de manière positive dans le foyer ; cependant à l'inverse du mépris peut déliter la confiance des éducateurs dans leur proposition d'atelier.

### 3.2.3. La reconnaissance des résultats du travail

Les réalisations des résidents sont rarement pour eux-mêmes, elles sont généralement destinées à être vendues, tout du moins exposées si l'on reprend les modalités de l'atelier proposé par Laëtitia. Il existe un lien fort qui unie les résidents et leur réalisation parce que les mosaïques par exemple dans l'atelier de Nathalie, sont souvent des objets de transfert de la relation affective qui existe avec l'éducateur. La mosaïque devient alors un objet concret qui permet d'objectiver sa création, de la sortir de soi et donc, si l'on résume rapidement, d'autonomiser la personne. Le retour des participants à l'atelier sur la qualité des réalisations, le retour positif des autres résidents du foyer, celui des collègues éducateurs, de la direction, des familles, des partenaires sont des points tout à fait importants qui permettent à celui qui a créé de se rendre compte de la qualité presque objective de son travail. Du point de vue de l'éducateur, ce sont encore des signes qui montrent que l'atelier a été « bien » mené, qu'il conduit à des expériences positives pour les autres.

### 3.2.4. Enjeux soulevés par le concept de reconnaissance au travail auprès d'adultes en situation de handicap.

Tout au long de la déclinaison des aspects du travail de l'éducateur dans l'atelier, atelier qui rappelons-nous est un support de création, de choix, d'autonomisation de la personne. Nous avons pu observer que cela passe par la relation interpersonnelle avec les participants des ateliers qui peuvent être en capacité ou non d'exprimer leur bien-être ou bien leur plaisir à être là, à partager le temps de l'atelier. Un deuxième aspect se situe dans une reconnaissance plutôt de 2<sup>nd</sup> niveau, permettant aux éducateurs de nourrir le respect qu'ils ont pour leur propre travail, par le biais de moyens alloués pour l'atelier (humains comme matériels). Enfin un troisième aspect s'articule autour de la reconnaissance des créations des participants dans l'environnement du foyer (autres participants, cadres, autres encadrants) mais aussi hors du foyer (familles, individus extérieurs). Dans la relation éducative, il faut noter une part d'affectivité qui est importante lorsqu'elle se mène avec des adultes en situation de handicap. L'expression de cette affectivité, que ce soit envers l'éducateur ou bien simplement l'expression d'un état de bien-être ou de joie de participer à l'atelier n'est pas toujours claire, ou

possible. Pourtant c'est par le biais de ces signes, de cette expression de bien-être que les éducateurs se sentent reconnus (en adéquation avec ce que dit Honneth). Il faut alors à l'éducateur être attentif à ces signes qui génèrent de la reconnaissance, être créatif pour que ces signes apparaissent dans l'atelier et ensuite pour les lire, au même titre qu'ils accompagnent les résidents de foyer dans leurs créations. La relation éducative s'arrime sur des formes particulières de communication, rendant les expériences de reconnaissance empreintes de créativité.

**BIBLIOGRAPHIE**

Brun, J.-P. (2013). La reconnaissance au travail. In *La reconnaissance* (p. 39-44). Editions Sciences Humaines ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2013.01.0039>

Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. *Gestion, Vol. 30(2)*, 79-88.

Geay, B. (2009). L'impératif d'autonomie... Et ses conditions sociales de production. In Université de Picardie (Éd.), *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances* (p. 151-168). Presses universitaires de France. <https://www.cairn.info/comment-penser-l-autonomie---page-151.htm>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative*. Armand Colin.

Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.

Hegel, G. W. F. (1969). *La première philosophie de l'esprit : Iéna, 1803-1804* (G. Planty-Bonjour, Éd.). Presses universitaires de France.

Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance* (P. Rusch, Trad.). Folio.

LOI n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, 2002-2 (2002).

Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, (2005).

Paul, M. (2018). 2. Ce qu'accompagner veut dire. In *Accompagner les adolescents* (p. 25-34). ERES. <http://www.cairn.info/accompagner-les-adolescents--9782749262086-page-25.htm>

Renault, E. (2007). Reconnaissance et travail. *Travailler*, 18(2), 119. <https://doi.org/10.3917/trav.018.0119>

## **Écrire-rêver le rapport à la pratique professionnelle d'un.e coordonnateur.trice d'Ulis-collège. La répétition de la réalité intrêvée**

Markakis Konstantinos, Université Paris Nanterre, Cref  
k.h.markakis@gmail.com

**Résumé :** Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), j'interroge le rapport des coordonnateurs d'Ulis-collège à leurs propres pratiques professionnelles à partir des entretiens non-directifs (Yelnik, 2005). Ici, j'expose le dispositif d'analyse des entretiens mis en place dans l'après-coup (Chaussecourte, 2010). Inspiré des travaux de T. Ogden (2012, 2014), le terme « écrire-rêver » désigne la rêverie sous-tendant le processus de l'écriture dans ce dispositif, qui permet la représentabilité du lien interviewer-interviewé en rapport avec la pratique professionnelle. Pour illustrer ce propos, je présente l'analyse d'une rencontre avec un coordonnateur, en restituant le chemin qui m'a amené à l'hypothèse de l'actualisation d'une réalité « intrêvée » (Ogden, 2012) dans l'entretien en rapport avec son lien aux autres enseignants du collège.

**Mots-clés :** Analyse clinique d'orientation psychanalytique, coordonnateur d'Ulis, écrire-rêver, rapport à la pratique professionnelle.

Introduction

Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005), je travaille sur le rapport des coordonnateurs d'Ulis-collège (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) à leurs pratiques professionnelles à partir des entretiens non-directifs (Yelnik, 2005). Bien que le matériel recueilli ne donne pas de la visibilité sur la réalité objectivable des pratiques, l'étude peut se centrer sur le rapport à la pratique, c'est-à-dire sur ce « que les auteurs peuvent en dire, en percevoir, en ressentir » (Beillerot, 1998, p. 22) en interaction avec l'interviewer dans une « rencontre singulière » (Markakis, 2019). C'est pourquoi l'analyse du « contre-transfert du chercheur » (Devereux, 1980) s'avère d'une pertinence majeure, notamment quand les hypothèses convoquent des théories psychanalytiques. Ce type d'analyse se réalise dans « l'après-coup », une temporalité psychique où :

*« des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens » (Laplanche et Pontalis, 1997, p. 33).*

Dans la perspective de recherche, P. Chaussecourte souligne deux points connexes à l'après-coup : « celui de la temporalité en psychanalyse et celui des modalités du travail psychique associé au processus de l'après-coup » (2010, p. 43). Ici, j'aborderai, dans un premier temps, la façon dont l'écriture est devenue pour moi le principal outil d'élaboration des mouvements contre-transférentiels dans l'après-coup de l'entretien ; ensuite, j'illustrerai mon propos à travers l'analyse d'une rencontre avec un coordonnateur.

### 1. Écoute attentive et écriture intuitive

Pour chaque entretien réalisé, j'ai mis en place un travail régulier que j'ai qualifié d'« écoute attentive et d'écriture intuitive »<sup>1</sup> dans l'après-coup. La régularité instaurait une temporalité rythmée, nécessaire à l'élaboration psychique de l'expérience.

Comme le disent A. Ciccone et A. Ferrant, la régularité du cadre analytique permet la rythmicité qui

*« assure une base de sécurité, en donnant – comme toute rythmicité des expériences – une illusion de permanence, de continuité. Une telle continuité sécurisée permet d'élaborer les expériences de séparation, de discontinuité. La discontinuité n'est maturative que sur un fond suffisant de permanence » (2006, p. 97).*

---

<sup>1</sup>La démarche est détaillée dans ma thèse (Markakis, 2019, p. 61-70) : pour chaque entretien, je bloquais tous les jours un créneau d'une heure minimum pour travailler sur une séquence de cinq minutes.

Il m'a semblé important de transposer dans la mesure du possible ces qualités de la temporalité analytique dans le dispositif d'analyse des entretiens. Ce « macrorythme », comme l'appellent les deux auteurs, m'a permis de mettre la focale sur les

*« microrhythmes [qui] sont davantage liés aux échanges à l'intérieur de la séance [de l'entretien, en l'occurrence] aux alternances de paroles et de silence, au débit verbal de l'un et de l'autre, et aux mouvements du corps » (2006, p. 98).*

Dans ce cadre, j'écoutais l'enregistrement et je l'interrompais pour écrire en écho avec le discours. En effet, j'ai qualifié cette écoute d'attentive, car j'essayais de mobiliser une certaine « attention flottante » dans sa double visée, décrite par J. Guillaumin ainsi :

*« 1) la quête consciente de cohérence de pensée [...] 2) la recherche obscure, spontanée et involontaire de l'identité de perception en quête d'une économie elle aussi logique, mais simple et plus massive, des excitations perceptives et des traces mnésiques » (2003, p. 19).*

D'autre part, le type d'écriture mobilisé était très inspiré des consignes de M. Cifali concernant l'analyse de la complexité du « geste professionnel » (Cifali et André, 2007, p. 83). Ces incitations d'écriture m'ont amené à saisir quelque chose de mon geste d'apprenti-chercheur (Markakis, 2020) dans ma façon de mener l'entretien et de l'écouter dans l'après-coup. Toutefois, il me semble nécessaire d'insister sur l'adjectif « intuitive » que j'ai choisi pour qualifier cette écriture.

En ce temps d'analyse, les écrits ne cherchaient ni à justifier, ni à argumenter mais à réciter l'expérience et à transformer le ressenti de celle-ci en un écrit. Dans le cadre de la cure, J.-B. Pontalis soutient la place particulière de l'écriture pour l'analyste : « ce n'est pas exprimer ou communiquer, ni même dire, moins encore [...] « produire du texte ». C'est vouloir donner forme à l'informe, quelque assise au changeant » (1990, p. 110).

Selon ce psychanalyste, écrivain et chercheur, l'écriture peut être le moyen pour formaliser à un certain point l'indicible :

*« Ce qui est ainsi inscrit demande à être écrit. J'opère alors une translation. Bien sûr, cette translation, comme toute traduction, ne va pas sans perte, mais on peut aussi trouver un gain dans ce passage d'une langue étrangère, étrangère même à celui qui la parle, à une langue partageable » (Pontalis, 2012, p. 109).*

Il s'agit, en effet, de chercher à travers l'écriture ce qui d'écrit le ressenti. Car, comme le dit W. R. Bion, les phénomènes de la vie psychique « ne peuvent être ni vues, ni touchées ; l'angoisse n'a ni forme, ni couleur, ni odeur, ni son » (1974, p. 33). C'est pourquoi il propose le terme « to intuit » pour



remplacer celui de l'observer, du toucher, du voir, du sentir, de l'entendre, du goûter. À l'appui de ces avancées, S. Korff-Sausse défend une écriture au service de l'élaboration :

*« Pensées sauvages en quête d'un contenant qui pourra les penser [...] Ce sont les mots non dits, non encore formulés, les éléments bêta émergeant de la matrice du proto-mental, qui poussent à l'écriture » (2010, p. 392).*

C'est, précisément, ce processus d'écriture que j'ai essayé de développer dans mon dispositif d'analyse. Ainsi, le terme de l'écriture intuitive englobe, pour moi, différents types d'écriture qui tentent de donner une certaine forme à la dimension émotionnelle de l'expérience de l'entretien ; il s'agit d'un espace d'écriture, proche de celui conçu par F. Hatchuel, où l'élaboration du rapport à « l'interlocuteur interne » permet à ce que les choses s'écrivent « pour soi avant d'être adressées à autrui » (2013, p. 64). Ces écrits permettent au chercheur de contenir ses pensées et de les confronter à la littérature psychanalytique à un temps ultérieur.

Voyons maintenant l'évolution de l'appréhension d'une rencontre avec un coordonnateur d'Ulis que j'appelle ici Julien pour préserver son anonymat.

### 2. Éléments sur la rencontre avec Julien

Il est à souligner que cette rencontre a eu lieu l'année de l'implantation de l'Ulis au collège, un moment institutionnel important, car la question du handicap se pose pour l'ensemble de la communauté éducative (Savournin et al., 2019). Concernant les pratiques des enseignants, des dilemmes qui appellent des compromis (Thomazet, Merini et Gaime, 2014) se soulèvent et circulent dans les échanges des professionnels, en forgeant des dynamiques composées d'éprouvés psychiques (Ployé, 2013) et d'effets de l'altérité (Barry, 2018). Dans ce contexte, j'aborderai le rapport de Julien à ce type d'échange avec les autres enseignants.

Pour déployer ce fil, j'alterne, d'une part, un récit du déroulement de l'entretien avec des extraits du discours, d'autre part, une analyse de ce que j'ai pu penser dans l'après-coup.

#### 2.1. Mal à l'aise dans la rencontre

Nous nous sommes rencontrés à une station du métro, proche de son domicile, où Julien a souhaité m'accueillir pour l'entretien. Sur le chemin, il me pose un tas de questions sur la thèse et son attitude génère en moi un sentiment de devoir à tout prix le rassurer.

Nous nous installons chez lui et je lui propose de parler librement de son expérience de coordonnateur d'Ulis. Julien commence par l'ouverture de l'Ulis et il met l'accent sur le conflit avec les autres enseignants : « *je sais par expérience j'ai déjà eu l'occasion d'ouvrir une classe dans un collège / que les autres enseignants peuvent refuser* ». Ce potentiel refus le gêne et il s'y prend alors de manière suivante :

*« j'essaie de ne pas amener ça en disant est-ce que tu peux accueillir un élève / je leur dis j'envisage d'inclure un élève à une telle classe et je sais que tu les as [...] en général ils n'osent pas me dire ah bon non / je les mets au pied du mur / c'est un peu malhonnête de ma part mais moi j'estime qu'ils n'ont pas à refuser ».*

Julien parle longuement de la tendance des enseignants à refuser les inclusions, ce qui lui semble « *injuste* » vis-à-vis de la loi. Il s'exprime avec une agressivité qui m'interroge, mais j'éprouve le besoin de le rassurer, en réprimant ces interrogations et en acquiesçant ses propos avec une certaine docilité.

### 2.2. La transmission d'un vide

Lors du moment de l'écoute attentive et de l'écriture intuitive, j'éprouve pour une nouvelle fois ce mal à mon aise – un sentiment d'être « au pied du mur », si j'emploie l'expression de Julien. Cela se traduit en une difficulté à rester concentrer sur l'écoute de son propos et en une tendance de ne plus tenir le dispositif. Dans l'impossibilité d'élaborer psychiquement, je me force à répéter ses phrases par écrit, en mettant en scène la docilité que j'éprouvais vis-à-vis de lui. Au bout de quelques jours de travail sur cet entretien, j'en suis arrivé à écrire qu'il y avait quelque chose d'ennuyeux et de gênant dans son discours.

Ici, j'oserais le lien entre ce vécu et celui du clinicien qui éprouve les effets d'un « matériel non symbolisé », comme le décrit finement V. Di Rocco :

*« Le vécu subjectif du clinicien oscille entre le trop-plein et le vide, entre l'envahissement et le retrait. Le sentiment que son propre monde interne devient insaisissable s'impose, asséchant les associations de pensées ou l'émergence d'intuitions » (2017, p. 171).*

La notion du vide a suscité mon intérêt. En effet, nous pouvons penser que l'éprouvé d'un vide s'incarne dans ce que j'ai pu écrire concernant son discours « ennuyeux et gênant ». La conjonction de ces deux adjectifs décrit bien un néant dans le discours, un « rien à comprendre », mais aussi l'existence de quelque chose qui suscite la gêne. D. W. Winnicott, quant à lui, considère que :

*« Le vide primaire veut seulement dire : avant de commencer à se remplir. Et il faut un degré certain de maturité pour que cet état prenne un sens. Le vide qui survient dans un traitement est un état que le [...] patient est en train d'essayer d'éprouver, un état du passé qui ne peut être remémoré sauf en étant, dans l'actuel, éprouvé pour la première fois » (2000, p. 214/215).*

Comme nous l'enseigne cet auteur, « la difficulté vient de ce que le patient craint ce que le vide a de terrible, et de ce qu'il s'en défendra par un vide sous contrôle, organisé en ne mangeant pas, ou en n'apprenant pas » (2000, p. 215). Par ce biais, nous pouvons mieux saisir la proposition de T. Ogden selon laquelle l'identification projective joue un rôle primordial dans la cure analytique. Le patient projette son « vide », sa réalité psychique « irrévocable », sur l'analyste pour qu'une dialectique puisse s'installer :

*« le projecteur et le « réceptacle » se trouvent dans un rapport à la fois de communication et de séparation au sein d'une relation où l'expérience du nourrisson épouse la forme donnée par la mère, étant entendu que (dans des conditions normales) cette forme que la mère donne au nourrisson a déjà été ébauchée par celui-ci. La mère se permet d'être habitée par le bébé dans sa contre-identification (Grinberg, 1962) avec lui et, en ce sens, elle est créée par son bébé en même temps qu'elle le crée (lui donne forme) » (Ogden, 2014, p. 47).*

Dans la rencontre avec Julien, on peut imaginer que j'ai été habité par un tel vide, quand je me sentais mal à l'aise dans une attitude de connivence lors de l'entretien. De même, on peut penser qu'il s'agissait du même vide, quand je n'arrivais plus à tenir mon dispositif et à élaborer sur cet entretien. Dès lors que ce vide s'éprouve par l'écriture, mon écoute attentive s'est de nouveau fluidifiée et j'ai pu me concentrer sur son discours.

Dans la suite, je reprends le récit de l'entretien concernant le conflit avec les enseignants pour rendre pensable comment ce vide peut animer ses relations professionnelles.

### 2.3. Les représentations du handicap et l'explication

Julien estime que beaucoup d'enseignants réagissent à une proposition d'inclusion, en se basant sur des fausses représentations : « il y a beaucoup de stéréotypes [...] ils pensent vraiment qu'ils vont accueillir des élèves type Raymond / tu vois / autistes voilà ». Il répète donc que le dialogue sert à expliquer aux enseignants ce qui est un trouble cognitif car ils ont des représentations qui renvoient à « Raymond », personnage du film *Rain man*, daté des années '80. C'est pourquoi Julien prépare un topo en début de l'année pour « expliquer ce que c'est l'Ulis [...] ce qui est attendu des enseignants ». Toutefois, « expliquer » dans le discours de Julien suppose une certaine imposition d'un point de vue,

il s'agit de « *corriger* », comme il le dit, les fausses représentations. Cela s'illustre à plusieurs reprises dans son discours, je me limite, ici, à citer l'extrait concernant le conflit en réunion à propos de l'inclusion d'un élève :

*« j'ai dû un peu batailler à cause de cet élève qui faisait chier quoi [...] j'ai été allé voir la principale adjointe qui me disait / mais c'est à vous d'expliquer / j'avais besoin d'elle à ce moment et pas / bon elle aurait dû me relayer je pense ».*

Nous y voyons que l'explication n'est pas un point de vue partageable au service de l'échange, mais j'ai l'impression qu'elle prend la dimension d'une réalité qui doit s'imposer.

Vers la fin de l'entretien, Julien pointe que l'inclusion est une notion récente, en associant au métier de son père :

*« mon père était prof dans des classes de perfectionnement [...] il essayait de faire des choses quoi mais /il y avait une telle barrière [...] bah il se battait contre les moulins vraiment ».*

Julien pense alors qu'un des objectifs de l'inclusion serait de changer le regard sur le handicap. À la fin de l'entretien, Julien donne une image représentative de la façon dont il cherche à incarner le métier du coordonnateur : « *je suis une espèce de fusible entre plein de choses / plein d'entités en fait / l'entité médicale l'entité familiale l'entité scolaire* ».

#### 2.4. La répétition de la réalité intrêvée

Dans l'après-coup, l'image du père qui se bat contre les moulins m'a amené à écrire sur un non-sens concernant l'insistance sur cette bataille. Autrement dit, je me suis imaginé la vision enfantine sur un père – associé à Don Quichotte – dont l'implication professionnelle générerait des interrogations que la rationalisation opprimerait. Des lors, le vide peut s'associer au « pourquoi » enfantin qui n'a pas été formulé ou exprimé et/ou qui a été privé de la pensée. Le film « Rain man », que Julien évoque, commence avec un jeune homme qui, suite au décès de son père, apprend que la grande partie de son héritage est attribuée à un établissement psychiatrique. Il découvre, ainsi, l'existence d'un frère aîné, Raymond, atteint d'autisme et usager de l'établissement en question. Sur le plan émotionnel, cette histoire fait écho à une réalité imposée qui laisse des questionnements inexprimés, un vide dirait-on.

Nous pouvons associer cette réalité émotionnelle à la façon dont Julien cherche dans l'explication à imposer une réalité, sans pouvoir supporter le fait que les émotions associées à cette réalité peuvent être évoquées. L'explication, telle qu'on peut l'entendre dans le discours de Julien, devient ainsi un

« fusible » qui interrompt la surintensité du courant émotionnelles entre les entités. Si nous accordons une certaine pertinence à cette hypothèse, n’y a-t-il pas une répétition de l’impensé dans le lien aux autres.

Selon S. Freud, la compulsion de répétition ne concerne pas exclusivement le cadre analytique, mais « toutes les autres activités et relations qu’il [l’analysant] a simultanément dans sa vie » (2004, p. 17). C. Blanchard-Laville (1998, 2001) réhabilite ce postulat, en relativisant l’aspect pathologique dans la pratique enseignante :

*« Dès lors que nous postulons l’existence de l’inconscient chez l’être humain, le voilà soumis à la compulsion de répétition. Bien sûr, il y a [.../...] question de degré ou de force de prégnance de cette compulsion » (2001, 183/184).*

Pour A. Ciccone, le paradoxe de ce mécanisme consiste en le fait que la répétition constitue, à la fois, le souvenir et son évitement :

*« La répétition est la traduction en actes de ce qui a été oublié et refoulé et dont le sujet n’a aucun souvenir. Lorsqu’il répète, le sujet n’a pas conscience qu’il s’agit d’une répétition. Mais si la répétition évite le souvenir, elle est aussi une manière de se souvenir » (2012, p. 119).*

Nous pouvons associer ce mécanisme à l’expérience irrévée que le sujet cherche à la fois à éprouver et à éviter, selon T. Ogden :

*« Sans s’en rendre compte, ils [les analysants] recherchent de l’aide pour rêver leur expérience impossible à rêver et irrévée. Les rêves irrévés [...] se cristallisent dans certains aspects de la personnalité qui excluent l’expérience de l’élaboration psychique » (2012, p. 26).*

Ainsi, j’é mets l’hypothèse qu’une réalité irrévée risque de s’actualiser dans le rapport de Julien aux problématiques soulevées par les enseignants. Dans l’échange avec ces derniers, Julien peut avoir une position qui tente d’opprimer l’expression subjective liée aux situations concrètes par l’imposition d’une loi ou d’une explication.

### En guise de conclusion

L’analyse de la rencontre singulière vise à mettre au jour une « logique émotionnelle », potentiellement irrévée et agissante chez le professionnel. À l’appui de C. Blanchard-Laville, je soutiens que ces logiques ne sont pas complètement étrangères à celui qui les formalise, chaque

professionnel « présente une organisation psychique qui aurait pu ou pourrait être la nôtre » (2013, p. 70). Avec le terme écrire-rêver le rapport du sujet à sa pratique professionnelle, je décris un processus qui analyse par l'écriture dans l'après-coup les éléments contre-transférentiels du chercheur issus de la rencontre singulière avec le sujet professionnel. Dans ce cadre, un engagement dans l'écriture, tel que T. Ogden l'évoque, me semble nécessaire :

*« Le fait de créer et de maintenir vivants les liens entre les personnes réelles [...] et les « personnages » de l'histoire écrite, et entre le cours de l'expérience vécue et la « trame » de l'histoire qui se déroule par écrit, suppose une forme particulière de travail littéraire et psychologique » (2012, p. 173).*

Plusieurs auteurs, étant à la fois psychanalystes et chercheurs (Anzieu, 1981 ; Gantheret, 2010 ; Pontalis, 1990), font référence à un travail psychique, équivalent à celui du rêve, qui permet le saisissement de l'éprouvé dans l'écriture. Pour ma part, l'expérience de l'entretien est façonnée par le processus de l'écriture en lui-même, l'association à d'autres expériences, l'évocation des images et les liens avec la littérature scientifique ; il s'agit d'un processus qui donne forme écrite au sensible de l'expérience d'une rencontre singulière et propose une modélisation paradigmatique pour transmettre une certaine vue sur la dimension inconsciente de l'interaction dans l'entretien. Ainsi, je souscris à la proposition de T. Ogden qui décrit une telle dialectique ainsi : « L'écriture me rêve dans l'existence autant que je rêve l'existence de mon écriture » (*Ibid*). M'inspirant du terme « parler-rêver » que ce dernier conçoit dans le cadre de la cure, je propose le terme « écrire-rêver » pour explorer le processus de l'écriture dans les recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

**BIBLIOGRAPHIE**

Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre*. Paris : Gallimard.

Barry, V. (2018). L'école inclusive au prisme de l'altérité. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (82), 9-25.

Beillerot, J. (1998). L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ? Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 19-24). Paris : L'Harmattan.

Bion, W. R. ([1970] 1974). *L'attention et l'interprétation. Une approche scientifique de la compréhension intuitive en psychanalyse et dans les groupes*. Paris : Payot.

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris : Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. et Pechberty, B. (2005). Note de synthèse : Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, (151), 111-162.

Blanchard-Laville, C. (1998). L'apport du groupe d'inspiration Balint aux enseignants et aux formateurs d'enseignants. Travail psychique et professionnalité. Dans C. Blanchard-Laville et D. Fablet (coord.), *Analyser les pratiques professionnelles* (p. 27-55). Paris : L'Harmattan.

Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique. Autour de la notion psychanalytique d'après-coup. *Cliopsy*, (3), 39-53.

Ciccone, A. (2012). *La transmission psychique inconsciente*. Paris : Dunod.

Ciccone, A. et Ferrant A. (2006). Les échos du temps : le rythme, le tempo et la mélodie de l'affect. Dans B. Chouvier et R. Roussillon (dir.) *La temporalité psychique. Psychanalyse, mémoire et pathologies du temps* (p. 93-109). Paris : Dunod.

Cifali, M. et André, A. (2007). *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : Presses Universitaires de France.

Devereux, G. ([1967]1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.

Di Rocco, V. (2017). Espoir et désespoir... Dans les groupes d'analyse des pratiques. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, (68), 81-88.

Freud, S. ([1914] 2004). Remémoration, répétition et perlaboration. *Libres cahiers pour la psychanalyse*, (9), 13-22.

- Gantheret, F. (2010). *La nostalgie du présent. Psychanalyse et écriture*. Paris : Editions de l'Olivier.
- Guillaumin, J. (2003). *La psychanalyse, un nouveau modèle pour la science ?* Paris : L'esprit du temps.
- Hatchuel, F. (2013). Modalités d'écriture en situation de formation clinique. Élaborer le rapport à l' « interlocuteur interne ». *Cliopsy*, (10), 53-66.
- Korff-Sausse, S. (2010). Le psychanalyste « écrivain ». Écrire la psychanalyse avec W. R. Bion. *Revue française de psychanalyse*, (74), 389-400.
- Laplanche, J. et Pontalis J.-B. (1967/1997). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Markakis, K. (2020). Faire une demande d'un entretien clinique de recherche à un·e professionnel·le de l'éducation. Analyse de la construction d'un espace psychique. *Cliopsy*, (23), 27-41.
- Markakis, K. (2019). *Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collège. Monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Nanterre.
- Ogden, T. ([1994] 2014). *Les sujets de l'analyse*. Paris : Les éditions d'Ithaque.
- Ogden, T. ([2005] 2012). *Cet art qu'est la psychanalyse. Rêver des rêves introuvés et des cris interrompus...* Paris : Ithaque.
- Ployé, A. (2013). Collaborer à des démarches d'inclusion au collège : analyse clinique des modalités pédagogiques et des éprouvés psychiques des acteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 23-36.
- Pontalis, J.-B. (2012). *Le laboratoire central*. Paris : Éditions de l'Olivier.
- Pontalis, J.-B. (1990). *La force d'attraction*. Paris : Le Seuil.
- Savournin, F., Brossais, E., Chevalliers-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. et Léonardis, M. (2019). L'implantation d'un dispositif d'inclusion en collège : appropriation singulière dans un cadre collectif. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, (85), 53-69.
- Thomazet, S., Merini, C. et Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. Analyse de l'activité d'enseignants néo-titulaires à partir des dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (65), 69-80.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche & Formation*, (50), 133-146.
- Winnicott, D. W. (2000). *La crainte de l'effondrement et autres situations cliniques*. Paris : Gallimard.



## Développement professionnel en entretien d'inspection : l'activité de jugement au cœur des pratiques dialogiques

Bernadette Voisin-Girard, Stéphane Talérien, & Stefano Bertone,  
Université de la Réunion, laboratoire IRISSE  
Bernadette.voisin@univ-reunion.fr  
stephane.talerien@gmail.com  
stefano.bertone@univ-reunion.fr

**Résumé :** Cette étude vise à éclairer la nature de l'activité de jugement des IA-IPR déployée au sein des entretiens d'inspection individuelle des enseignants expérimentés du 2<sup>nd</sup> degré. Inscrite dans un programme de recherche technologique anthropoculturel (Bertone & Chaliès, 2015), elle mobilise une épistémologie lakatossienne éprouvée au sein de 2 dispositifs, à partir de 3 entretiens d'inspection filmés, suivis d'EAC<sup>1</sup> des acteurs. Les verbatims sont traités par une méthode d'analyse grammaticale des dialogues (Chaliès & al., 2010) fondée sur la philosophie du langage (Wittgenstein, 2004), et une analyse issue de la théorie de l'énoncé (Bakhtine, 1984). Les résultats ont permis de construire une vue synoptique des jeux de langage (JDL) des inspecteurs, et d'identifier les conflits intra-psychiques au sein des raisonnements pratiques et du pluri-adressage des énoncés. Soumis à un collectif d'inspecteurs par allo-confrontation, les controverses menées permettent de trouver des alternatives aux conflits inter-psychiques dans une visée formative (Clot, 1999).

**Mots-clés :** Inspection, activité de jugement, développement professionnel, activité dialogique.

---

<sup>1</sup> Entretien d'auto-confrontation

## 1. Introduction

La fonction d'inspection en France est fondée sur une logique de contrôle et de pouvoir arbitraire dans un état fortement centralisé, héritée du contexte social et politique où elle émerge. Le statut d'IA-IPR<sup>2</sup> créé qu'en 1964, s'inscrit en continuité du rôle dédié à l'inspection générale, jusqu'à ce que la massification de l'enseignement ne lui permette plus de l'assurer.

L'IA-IPR porte le prestige et l'esprit de la corporation sur laquelle elle s'est construite (Condet, 2017). De cette histoire, l'inspection individuelle garde les stigmates d'une pratique qui s'est peu transformée, malgré une forte impulsion à l'international vers une évaluation de la performance des politiques éducatives. Ces modes d'évaluation connaissent une résistance singulière en France, où nous observons une étanchéité entre la standardisation de l'évaluation du système de la sphère décisionnelle, et les pratiques de terrain attachées à l'inspection individuelle traditionnelle (Pons & Buisson-Fenêt, 2019). Mal connue et peu questionnée sur les savoirs professionnels qu'elle mobilise (rapport du HCEE 2003, Bablet, 2016), la pratique d'inspection individuelle est structurée par interprétation d'une prescription peu explicite (Joublot-ferré, 2016), issue des missions des enseignants et de l'inspection (Albanel, 2016)<sup>3</sup>.

Constituée d'une observation, un entretien et un rapport conformément aux textes de 1983<sup>4</sup>, l'inspection individuelle vise dans un même acte professionnel, deux finalités jugées contrastées (Grauwe, 2007) : un contrôle pour la gestion des carrières et une dimension de conseil et d'accompagnement. Il s'agit pour les inspecteurs d'accompagner l'évolution des enseignants, lors d'une rencontre aussi attendue que rare, où les enjeux de carrière interfèrent avec les possibilités de dévoiler les problèmes professionnels du quotidien (Albanel, 2009).

Si la littérature scientifique est particulièrement abondante sur le sujet de l'évaluation standardisée des enseignants, force est de constater que peu de recherches se sont focalisées sur la compréhension de l'activité des inspecteurs. Traitant ainsi du produit à évaluer et de ses effets, plus que des processus en jeu au sein même de l'acte d'inspecter, les savoirs professionnels mobilisés pendant l'entretien ne sont que rarement abordés (Crocé Spinelli, 2013 ; Le Guern, & Themines, 2013). Ces travaux confortent l'idée d'une hétérogénéité des pratiques (Bressoux, 2007), et montrent l'intérêt

---

<sup>2</sup>Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régionale

<sup>3</sup>Les recueils de données de l'étude se déroule avant la réforme du PPCR (parcours professionnel des carrières et rémunération).

<sup>4</sup>Note de service 83-512 du 13 déc. 1983 relative aux modalités d'inspection des personnels enseignants

d'approfondir la compréhension de l'activité d'entretien d'inspection dans sa dimension épistémique et formative.

### 2. Cadre théorique et méthode

#### 2.1. Cadre théorique

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche technologique (PRT) anthropoculturel (Bertone et Chaliès, 2015) dont les postulats issus de la philosophie du langage de Wittgenstein (2004) sont hybridés avec ceux de la théorie de l'énoncé de Bakhtine (1984). La nature du programme de recherche présuppose l'existence d' « *une relation organique ou de co-détermination entre des hypothèses théoriques, d'une part, et des techniques permettant de résoudre des problèmes pratiques, d'autre part* » (Bertone & Chaliès, 2015).

En utilisant un PRT, nous nous appuyons sur les deux propriétés principales qui orientent l'épistémologie lakatossienne : disposer d'un noyau dur théorique protégé de toute réfutation par une ceinture d'hypothèses auxiliaires, et susciter un travail de recherche visant à compléter le noyau par de nouvelles hypothèses explicatives ou prédictives. Il s'agit à la fois d'accéder à des connaissances épistémiques de l'activité de jugement au sein des dialogues des entretiens d'inspection, et de poursuivre des finalités transformatives permettant le développement de l'activité dialogique des inspecteurs en entretien.

Pour ce faire, nous proposons d'éprouver trois hypothèses auxiliaires au sein de deux dispositifs permettant d'étudier l'activité de jugement en tant qu'activité dialogique pluri-adressée.

#### 2.2. Hypothèses auxiliaires

**La première hypothèse** suppose l'accès à la connaissance des systèmes de règles suivies par les inspecteurs par la re-signification de leurs expériences, en mobilisant leur conscience préreflexive par appréhension de l'inhérence, lorsqu'ils sont confrontés à leur activité. Cette première hypothèse en porte deux sous-jacentes : le développement de l'activité dialogique des inspecteurs et les conditions de celui des enseignants lors des entretiens d'inspection.

**La seconde hypothèse** postule que le déploiement de plusieurs JDL génère des conflits entre les règles suivies pour valider une conformité institutionnelle et celle poursuivant une visée d'évolution

des pratiques enseignantes. Les conflits dialogiques se repèrent au sein des règles enchâssées et de l'activité pluri-adressée, notamment au surdestinataire.

**La troisième hypothèse** suppose une issue transformative en utilisant les conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985) qui, soumis au collectif comme conflits inter-psychiques (Clot, 1999), sont en mesure d'être source de développement professionnel par l'introduction de controverses fécondes entre experts disposant d'un langage commun et de règles de métier intériorisées.

### 2.3. Méthode

#### 2.3.1. Dispositif 1 en réponse aux hypothèses 1 et 2

Le dispositif 1 est construit autour de 5 moments : L'observation de chaque visite d'inspection, l'enregistrement intégral de l'entretien d'inspection, l'enregistrement de l'EAC de chacun des participants, la retranscription des verbatims des différents entretiens au plus près des propos des acteurs. La méthode des EAC consiste à ce que la chercheuse se fasse instruire par l'inspecteur pour qu'il décrive les actions qu'il se voit faire et les justifie.

Trois IA-IPR des disciplines lettres, allemand et sciences et vie de la terre (SVT) de l'Académie de la Réunion - deux femmes et un homme - ont participé à cette étude. Trois enseignants expérimentés (deux femmes, et un homme, une certifiée et deux agrégés) concourent au protocole du dispositif 1. Le dispositif 1 fait émerger les règles suivies par les inspecteurs et les conflits qu'ils rencontrent.

#### 2.3.2. Dispositif 2 en réponse à la troisième hypothèse

Trois inspecteurs de trois disciplines différentes (EPS, Mathématiques et Histoires-géographie), deux hommes inspecteurs et une femme, en fonction dans l'Académie de Bordeaux participent à ce dispositif. Les conflits et les règles identifiés dans le dispositif 1 faisant écho aux pratiques des participants leur sont soumis par allo-confrontation (Mollo & Falzon, 2004) à partir d'extraits vidéo pour en débattre.

### 3. Recueil et traitements des données

#### 3.1. Dispositif 1

Le recueil des données conduit à la retranscription des enregistrements vidéo des entretiens sous forme de verbatims. Ceux-ci sont traités en utilisant une méthode d'analyse grammaticale des

dialogues (Chaliès & al., 2010) visant à reconstruire une vue synoptique des JDL suivis par la profession pour mener l'activité de jugement à partir a) du découpage des verbatims en unités d'interaction, b) de la formalisation des règles sous forme de raisonnements pratiques, regroupés en maillons intermédiaires par air de famille.

Puis nous avons identifié des suites de raisons d'agir complexes convergentes ou contraires (Von Wright, 1998) qui sont à la source de conflits intra-psychiques (Vygotski, 1985)<sup>5</sup>.

Une analyse macro s'appuie sur les présupposés de la théorie de l'énoncé pour compléter l'analyse des conflits contenus dans le pluri-adressage de l'activité dialogique aux trois destinataires : le destinataire second, l'interlocuteur immédiat, contenant la question de l'altérité et de la *compréhension responsive active* (Bakhtine, 1984), le sur-destinataire représenté ici par la conformité institutionnelle, ou des pratiques des communautés professionnelles, le subdestinataire compris dans le microdialogue qui rapatrie l'histoire des expériences antérieures des acteurs. Nous repérons la dynamique interactive des énoncés en EAC à travers les modalisateurs témoins de l'expressivité et de l'adressage de l'énoncé : les indices verbaux, non-verbaux ou paraverbaux, les silences, phatèmes, hésitations ou phrases non achevées, les rires...

### 3.2. Le dispositif 2

Lors du second dispositif, les recueils de données correspondent aux enregistrements des échanges et controverses au sein du collectif d'inspecteurs.

La chercheuse relance la controverse et retient les propositions qui font l'objet d'un accord. Nous nous appuyons sur les présupposés vygotkinniens de la dynamique conflictuelle au sein de la fonction motrice psychique interne et externe (Clot, 2015) afin de faire émerger des alternatives fécondes au sein du collectif d'inspecteurs.

---

<sup>5</sup>Les détails méthodologiques sont accessibles dans la communication présentée au 7<sup>ème</sup> colloque internationale en éducation, Montréal, 1<sup>er</sup> mai 2020.

#### 4. Résultats de l'étude

##### 4.1. Résultats du dispositif 1

###### 4.1.1. Résultats de l'analyse grammaticale des dialogues

Quatre JDL de l'activité de jugement des inspecteurs émergent des dialogues en EAC comme révélateur d'une activité multidimensionnelle dont les règles sont enchevêtrées.

Pour illustration, l'analyse micro des verbatims de l'inspecteur 2, révèle les quatre JDL qui nous donnent accès à une vision synoptique<sup>6</sup>, comme espace de signification des systèmes de règles sur laquelle repose l'activité de jugement de l'inspecteur : 1) l'ex-pair accompagnateur du développement professionnel, 2) l'expert représentant de l'institution, 3) le garant de la qualité relationnelle et 4) l'inspecteur pilote de l'entretien<sup>7</sup>.

###### 4.1.2. Contribution au développement dialogique de l'enseignante en entretien d'inspection et accès aux règles de l'activité de jugement de l'inspecteur en EAC

Les quatre JDL montrent la façon singulière dont l'inspecteur 2 conçoit l'activité de jugement dans sa dimension formative et institutionnelle, à travers la nature des règles qu'il suit pour que l'enseignante signifie son expérience vécue et justifie la téléologie de ses actions.

Extrait de l'entretien d'inspection :

I2 : Juste « on peut choisir ce qu'on veut mais dès lors que vous m'expliquez pourquoi vous voulez » ?

E2 : Ah ben oui, oui voilà ...bon malheureusement on est obligé de prendre le choix du plus grand nombre, il y en a toujours qui vont pas être contents... mais ils (les élèves) sont associés effectivement au thème et à la fabrication du cours.

(...)

I2 : ce que je trouve absolument remarquable dans la qualité de la relation pédagogique du coup que vous parvenez à construire avec les élèves et qui se donne à voir dans les documents professionnels, surtout quand c'est comme le cas là, vous me permettez d'y avoir accès un petit peu en amont.

---

<sup>6</sup>Cf. Annexe 2

<sup>7</sup>Cf. Annexe 1

L'inspecteur valide les propositions jugées conformes aux attentes en reconnaissant la valeur des choix de l'enseignante. Il suit deux règles formalisées au sein de l'EAC :

Règle 66a : Dire « j'ai travaillé en amont » **vaut pour** dire « je reconnais ce que vous avez fait »

Règles 67a : Dire « j'ai travaillé en amont » **vaut pour** dire aux enseignants « *comprenez cette affaire là je l'ai pas improvisé* » **ce qui obtient comme résultat** que les enseignants le sachent « *il m'importe que vous le sachiez* ».

Inciter l'enseignante à signifier et justifier ses expériences mobilise la conscience pré-réflexive de l'enseignante par *appréhension de l'inhérence* (Ogien 2007). L'EAC de ce moment d'entretien d'inspection fait émerger les règles que l'inspecteur suit dans le JDL 2 « *assumer la reconnaissance institutionnelle* » qui sont justifiées par les preuves de son implication dans le travail préparatoire. A ce titre, la mobilisation de sa conscience pré-réflexive en EAC lui permet d'accéder aussi à une règle importante du JDL 2 « *justifier sa crédibilité d'expert* ».

### 4.1.3. Accès aux conflits dialogiques contenus dans les raisonnements pratiques

Les raisonnements pratiques reconstitués de façon plus générique à partir des règles formalisées mettent en exergue les actions intentionnelles accomplies (Anscombe, 1957) au sein de plusieurs JDL complémentaires pour obtenir le résultat attendu<sup>8</sup>. Nous illustrons par cet exemple l'émergence de conflits dans une action intentionnelle jugée insatisfaisante par l'inspecteur. Elle résulte de plusieurs raisons d'agir contradictoires issues des JDL 1, 2 et 4 perçues dans le raisonnement pratique générique : *Lui apprendre à lire sa pratique VS Aller vite.*

Les trois JDL s'articulent par un suivi de règles qui incite l'enseignante à réorganiser le sens de l'expérience vécue pour qu'elle suive le raisonnement de l'inspecteur par *explication ostensive* (Ogien, 2007), et apprenne ainsi à prendre de la distance pour analyser et reconceptualiser sa pratique. Nous pensons que cette reconceptualisation peut faciliter la co-construction de préoccupations nouvelles par l'étayage utilisé (Bertone & Saujat, 2013, p. 11), notamment en lui apprenant à lire sa pratique « *dans une modalité de lecture qui nous évite d'être myope et d'appliquer des recettes* ».

---

<sup>8</sup>Cf. Annexe 1

Cependant, l'inspecteur ne dispose pas du temps nécessaire pour s'assurer que l'enseignante puisse s'en emparer et juge ce choix insatisfaisant qui s'exprime ainsi : « *je suis pris par le temps et c'est sans doute pas efficace* ».

Cet exemple interroge la façon dont les inspecteurs peuvent mener un accompagnement des enseignants réaliste dans le temps contraint d'un entretien d'inspection.

#### 4.1.4. Une analyse macro de l'activité dialogique pluri-adressée qui complète les résultats de l'analyse grammaticale

Pour aborder l'analyse macro des conflits de l'activité dialogique pluri-adressée, nous retenons le conflit formalisé lors de l'analyse grammaticale : « *créer de la proximité de pairs* » VS « *Marquer la distinction des statuts* ».

Dans le cadre de l'analyse macro, « *créer de la proximité de pairs* » témoigne de l'adressage au destinataire second pour créer un horizon lexical commun par une « *compréhension responsive active* » (Bakhtine, 1984) entre les interlocuteurs. Ce qui conduit l'inspecteur à qualifier l'entretien d'inspection de « *fluide et facile* ».

E2 : j'ai fait la prep ENA, évidemment je l'ai pas ré-intégré parce que j'avais pas de... enfin j'étais...je parlais de trop bas que ce soit en droit ou en économie, mais je voulais continuer, et j'ai fait mon année

I2 : je traîne le même boulet, pour tout vous dire, j'ai ... alors j'ai pas fait le saut de la prép ENA mais chaque fois que j'ai eu à y réfléchir, je sais...c'est ces handicaps-là, que vous évoquez : droit...économie

E2 : voilà exactement

Dans l'EAC<sup>9</sup> correspondant, nous identifions le conflit dialogique entre la proximité que l'inspecteur reconnaît par le vécu qu'il partage avec l'enseignante, et sa volonté de préserver une distance. Il est repéré par les hésitations dans les verbatims de l'EAC « *donc là je joue un petit effet de... c'est manifeste...* » « *si... si... enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas... si* ». Il dévoile sa conception de la relation professionnelle dans le microdialogue « *on peut continuer à discuter... on partage des choses... oui on partage des choses* ». Puis le sur destinataire, ici représentant l'institution, se

<sup>9</sup>Cf. Annexe 4



manifeste en signifiant la distance marquée par son statut « *parce que si je viens avec une cravate et un costume c'est aussi pour m'assurer qu'on ne va pas mélanger les genres...* ».

Nous pourrions dire que cet inspecteur, pour créer la proximité professionnelle nécessaire à un entretien constructif, choisit de signifier la distance statutaire par le port du costume. C'est ainsi qu'il résout le conflit qu'il exprime en EAC.

### 4.2. Résultats du dispositif 2

Le résultat présenté interroge les modes de questionnement des inspecteurs dans une visée formative lors de l'entretien d'inspection.

#### 4.2.1. Conflit dialogique : la question des malentendus

Les inspecteurs ont choisi un extrait vidéo du conflit dialogique suivant « *Mettre l'enseignant dans l'inconfort pour qu'il se questionne* » VS « *Maintenir une relation de confiance avec l'enseignant* ». Nous avons retenu les extraits vidéo des EAC de l'inspectrice et de l'enseignante sur une même partie d'entretien.

L'inspectrice questionne l'enseignante durant 25 minutes sur un même objet. Elle évoque dans l'EAC « *Ne pas savoir comment faire pour amener un enseignant à un niveau plus complexe de réflexion* » ce qui l'amène à « *questionner pour faire sentir à l'enseignante 'qu'elle n'y est pas'* ». Elle dit ne pas être sûre d'avoir réussi « *Je ne suis pas sûre. Sur le coup...Mais c'est toujours la même chose... (...)* ...Je pense dans pas beaucoup de cas finalement c'est une vraie compréhension, probablement...Après j'ai pas d'autres outils pour accéder à un changement de sa part... »

L'enseignante « *est déstabilisée par le mode de questionnement* ». Elle se situe dans un JDL où il s'agit pour elle de « *Trouver la bonne réponse* » pour « *avoir la reconnaissance de l'inspectrice* ». Mais elle ne comprend pas l'intérêt du mode de questionnement : « *Elle aurait pu me donner la réponse tout de suite. Mais bon après, c'est pas grave !* »

L'inspectrice 3 ne parvient pas à construire un *horizon lexical commun* avec l'enseignante, et l'entretien se déroule dans un climat d'incompréhension qui entame le sentiment de compétence de l'enseignante « *je ne donne pas les bonnes réponses, donc je ne suis pas un bon prof* ».

La nature et la durée de ce questionnement infructueux questionnent les modalités choisies par l'inspectrice pour aboutir à une visée formative de l'entretien.

### 4.2.2. Des alternatives issues de la controverse au sein du collectif

Lors de la projection des extraits vidéos, les inspecteurs réagissent vivement : « *ben si c'est grave, elle dit c'est pas grave, mais en fait elle est affectée* ». « *C'est une torture comme elle ne voit pas la solution* », « *elle se tort (...) après pour rattraper ça derrière, c'est pas évident !* ».

Ils évoquent l'attention à porter pour « *sortir du questionnement "vrai-faux" de correction de leçon* » et proposent une alternative pour répondre de manière plus satisfaisante à ce conflit intrapsychique vécu par l'inspectrice dans ce contexte : « *Livrer la réponse* » afin de ne pas engendrer une démotivation à long terme.

Plusieurs alternatives sont évoquées par les inspecteurs pour répondre au souci d'accompagnement des enseignants : Expliquer ce que l'on attend de l'inspection - Partager un diagnostic explicite et justifié - Impliquer les enseignants dans une négociation contractuelle des difficultés à aborder. Tout en avouant que c'est « *un exercice très difficile* » notamment « *d'être en mesure d'identifier les préoccupations des enseignants pour ne pas être en décalage maximum* »

## 5. Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude nous permettent de répondre aux trois hypothèses en validant la dimension épistémique et formative de ce programme de recherche. Par la mobilisation de la conscience préréflexive dans un régime d'appréhension de l'inhérence, cette recherche nous permet d'accéder à la connaissance et la compréhension des règles d'une activité de jugement pluri-adressée et des conflits intrapsychiques de l'activité dialogique, tout en trouvant des modalités au sein du collectif pour les dépasser. Ils permettent aussi de discuter les conditions de conduite d'entretien en mesure de provoquer le développement de l'activité dialogique des enseignants.

Nous pouvons penser qu'un repérage des conflits pourrait alimenter la controverse des inspecteurs sur les pratiques d'entretien d'inspection, afin de trouver au sein du collectif des alternatives fécondes aux conflits récurrents relatifs à la nature du questionnement, et à la gestion du temps par exemple. Le contexte de réforme du PPCR semble propice pour favoriser la dimension formative de cette pratique d'inspection.

**BIBLIOGRAPHIE :**

Albanel, X., (2009). Le travail d'évaluation. L'inspection dans l'enseignement secondaire. Toulouse : Octarès.

Albanel, X. (2016). La face cachée de l'inspection : retour sur le travail réel des IPR. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement. Administration et éducation, n°149 mars 2016. p.93 à 97.

Anscombe, G.E.M. (1957). L'intention. Paris : NRF Gallimard

Bablet, M. (2016). Mots de l'éducation IN-SPECT. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement. Administration et éducation, n°149 mars 2016. p.147 à 151.

Bakhtine, M. (1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Bertone, S., et Chaliès, S. (2015). Construire un programme de recherche technologique sur la formation des enseignants : choix épistémologiques et théoriques. Activités, 12(2), 53-72.

Bertone, S., et Saujat, F. (2013). La réflexivité comme instrument de formation par l'alternance et de développement de l'activité professionnelle des enseignants. @ctivités, 10(2), 177-192.

Bressoux P. (2007). L'évaluation des enseignants : recommandations pour une réforme de l'inspection en France. in Weiss, Jacques (éd.). – Quelle évaluation des enseignants au service de l'école ? p. 9-18. Actes du séminaire 2007 : Leysin, 6 et 7 décembre / Organisation de Michel Guyaz. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDPA), 2008. - 113 p., p. 19-28.

Chaliès, S., Bruno, F., Méard, J.A., et Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly : the need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. Teaching and Teacher Education, 26, 764-774.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris, PUF

Clot, Y. (2015). Vygotski avec Spinoza, au-delà de Freud. Revue Philosophique de la France et de l'étranger. 2015-2 Tome 140 I pages 205 à 224.

Condette, J-F. (2017) Mise en perspective : Les personnels d'inspection. Entre terrain local et logiques d'État. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. PU Rennes.

Crocé-Spinelli, H. (2013). Des inspecteurs engagés : quels gestes professionnels ? In Anne Jorro et al. L'engagement professionnel en éducation et formation. Perspectives en éducation et formation, p. 69 – 84. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Grauwe, A. (2007). Transformer la supervision scolaire en un outil pour l'amélioration de la qualité. Revue Internationale de l'Education, novembre 2007, Vol. 53, No. 5/6, Éducation de qualité en Afrique: défis et perspectives (nov., 2007), pp. 709-714

Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (janvier - février 2003). L'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés. (Publication n°7).

Joublot-ferré, S. (2016). Quelle évaluation des pratiques enseignantes par l'inspecteur en France ? Acte du 3ème colloque du gEvaPE organisé les 2,3, et 4 septembre 2015 : Évaluer les pratiques enseignantes : de la formation initiale à l'entrée dans la profession. Ed. Bernard André & Méliné Zinguinian. Lausanne.

Le Guern, A.L. et Themines, J.F. (2013). L'entretien professionnel : D'une action conjointe à un engagement renouvelé entre inspecteurs et enseignants. in Anne Jorro et al., L'engagement professionnel en éducation et formation. « Perspectives en éducation et formation ». Bruxelles : De Boeck Supérieur

Mollo, V., et Falzon, P. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35(6), 531-540.

Ogien, A. (2007). Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein. Paris, France : Armand Colin.

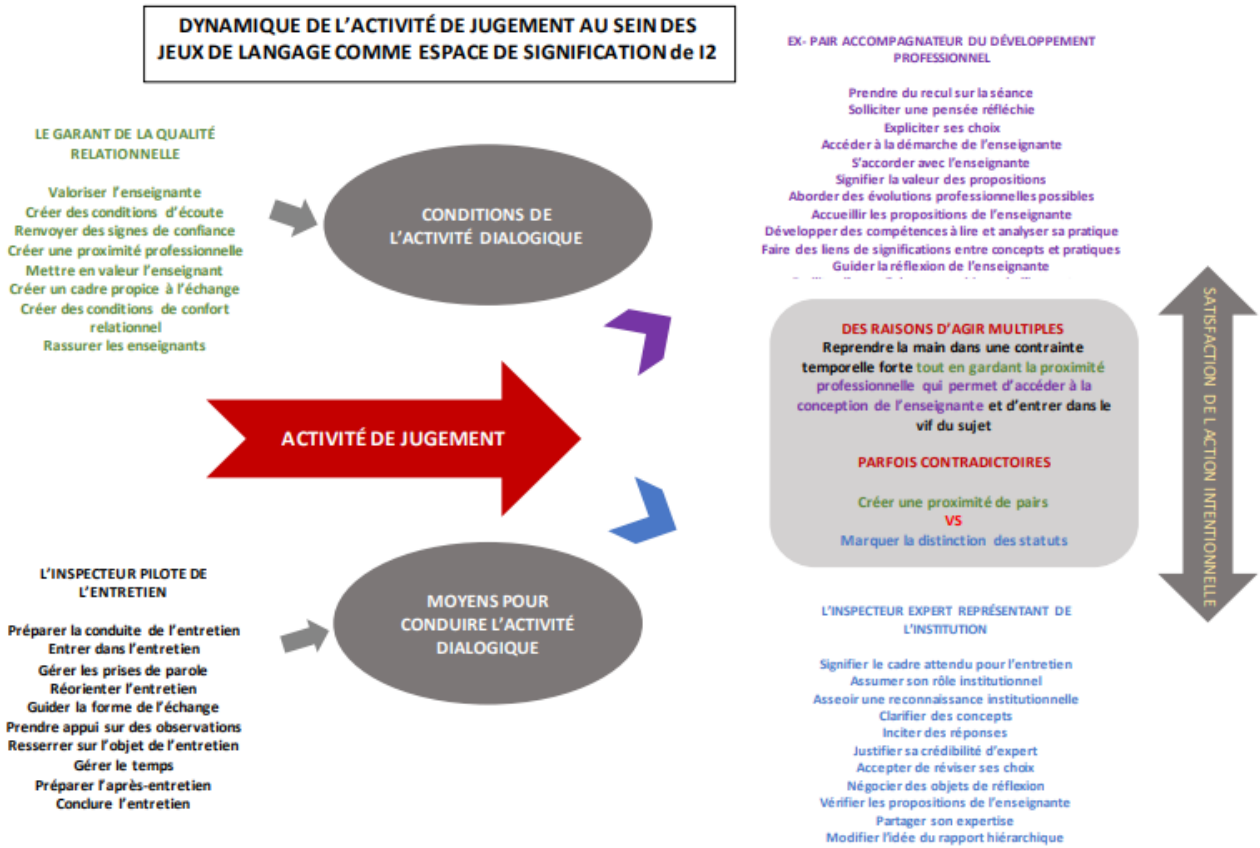
Pons, X., et Buisson-Fenêt, H. (2019). Responsable, mais pas redevable ? Gouvernance par les résultats et relations d'«accountability» dans les établissements scolaires en France. *Education et société*. De Boeck Supérieur. 2019/1 n° 43, pages 41 à 56

Von Wright, G.H. (1998). Théorie de l'action. Liège : Mardaga.

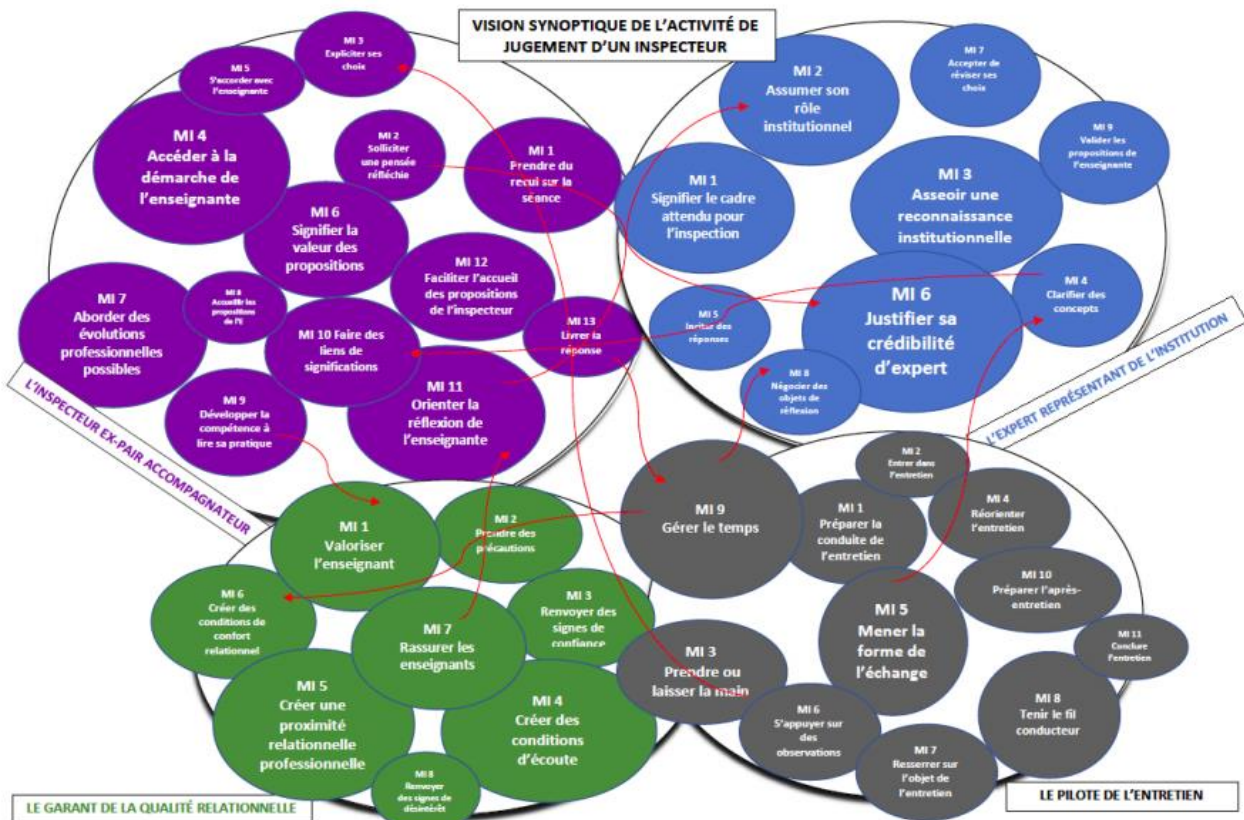
Vygotski, L.S. (1985). Pensée et Langage. Paris : Terrains/Editions sociales.

Wittgenstein, L. (2004). Recherches philosophiques. Paris : Gallimard

ANNEXE 1 : Jeux de langage comme espace de signification



ANNEXE 2 : Vision synoptique du JDL de l'inspecteur 2



## ANNEXE 3 : Formalisation du raisonnement pratique à partir de 3 règles

Règle 88a : « Me décoller des éléments micro- observables » **vaut pour** « les rapporter à des catégories d'analyses un peu plus générales (...) de l'AP » **ce qui obtient pour résultats de** « leur donner du sens »

Règles 89a : « Partager une analyse » (avec l'enseignante) **vaut pour** lui faire entendre qu'il faut toujours « se demander (...) qu'est-ce que je fais quand je vais proposer ceci ou cela aux élèves » [ **dans les circonstances où** « il faudrait que je m'assure ... » ] **ce qui obtient pour résultats** « l'entraîner dans cette modalité de lecture qui nous évite d'être myope, d'appliquer des recettes » mais « c'est sans doute pas efficace » **parce que** « Livrer des clés d'analyse de sa pratique » « c'est compliqué » **et que** « ça va vite »

Règle 90a : Aller vite « ça va vite » **vaut pour** se débarrasser « du premier point » sans « s'assurer » que l'enseignante « partage » et « qu'elle( le) suit » [ **dans les circonstances où** « je suis pris par le temps » ] **ce qui obtient comme résultat** « c'est encore de la négociation » endosser « une côte (...) mal taillée » « entre dire ce que j'ai à dire en restant sur ce point-là et en même temps ménager du temps pour (...) poser la question de la place de la discipline »

**Reconstitution du raisonnement pratique générique :** *Me décoller (des éléments micro-observables) de la séance / pour / donner un sens global à l'analyse de terrain / parce que / je partage une analyse avec l'enseignante / pour / l'entraîner dans une modalité de lecture qui nous évite d'être myope et d'appliquer des recettes / pour / lui apprendre à lire sa pratique VS Aller vite / vaut pour / dire ce que j'ai à dire et en même temps ménager du temps pour poser la question de la discipline / ce qui obtient comme résultat / faire des choix insatisfaisants / parce que / je me débarrasse du premier point sans m'assurer que l'enseignante suive / dans les circonstances où / je suis pris par le temps et c'est sans doute pas efficace*

## ANNEXE 4 : Extrait d'EAC de l'inspecteur

« ça me renvoyait à mon.. à des éléments de mon propre parcours, « donc là je joue un petit effet de.. c'est manifeste.. un petit effet un peu de, un peu de complicité ». « il ne peut pas y avoir d'entretien d'une heure à un moment donné si.. si... enfin c'est l'idée que je m'en fais en tout cas... si je ne m'ingénie pas à renvoyer des signes d'une confiance que j'invite l'autre à m'accorder. Voilà. » « je veux lui dire bah oui, on peut continuer à discuter.. on partage des choses... oui on partage des choses » « parce que si je viens avec une cravate et un costume c'est aussi pour m'assurer qu'on ne va pas mélanger les genres... ».



## **Recherche collaborative, analyse de l'activité et évolution des pratiques professionnelles en didactique de la grammaire**

Durrieu-Gardelle Magali, Université de Bordeaux, Lab E3D  
magali.durrieu-gardelle@u-bordeaux.fr

**Résumé :** L'oral est l'outil de communication privilégié en classe. Mais nombre d'élèves parlent lors des apprentissages comme dans la vie quotidienne et l'attention aux usages du langage est rarement au centre des préoccupations des enseignants. Notre recherche s'intéresse au lien potentiel entre les apprentissages et la conscience disciplinaire des enseignants en grammaire ainsi que celle de leurs élèves au regard des communautés discursives qu'ils construisent. Nous faisons l'hypothèse que l'objectivation par les enseignants des enjeux du langage, notamment oral, pour les apprentissages et de ses spécificités disciplinaires, dans le cadre d'une recherche collaborative, peut contribuer à transformer leur conscience disciplinaire et leurs pratiques. Dans cette contribution, nous analysons le discours de deux enseignants de CM1/CM2 lors de l'auto-confrontation à leur séance sur la phrase complexe pour identifier quelques indices d'objectivation et de « déplacements » sur le plan déclaratif.

**Mots-clés :** Communauté discursive scolaire et disciplinaire, conscience disciplinaire, recherche collaborative, pratiques langagières, grammaire

### 1. Objet de la recherche

Nous nous intéressons à la question du langage oral, dans les apprentissages en grammaire au cycle 3 et à sa prise en compte par les enseignants. L'oral est l'outil de communication privilégié à l'école primaire pour enseigner et pour apprendre. Mais si on n'y prend pas garde, soit l'enseignant monopolise la parole (Wirthner et al. 1991), soit lorsqu'il la « laisse » aux élèves, le risque est grand qu'un certain nombre, même dans les situations d'apprentissage disciplinaire, continue de parler comme il le fait dans les situations quotidiennes (Bautier, 1995), indépendamment des usages langagiers scolaires et disciplinaires pourtant indispensables à l'appropriation des savoirs. C'est pour ces raisons que nombre de chercheurs pensent qu'il est important de « dénaturiser » l'oral dans les classes (cf. Chabanne & Bucheton, 2002 ; Dupont & Grandaty, 2016), et de rendre les enseignants conscients de la nécessité de « cadrer » les interactions au regard des contraintes disciplinaires. Ainsi, Bernié (2002) ainsi que Jaubert, Rebière & Bernié (2003) invitent à être vigilant sur les spécificités langagières disciplinaires, ce dont cherche à rendre compte le concept de communauté discursive disciplinaire scolaire, soulignant la nécessité que celle-ci s'articule aux sphères productrices de savoir, à travers la transposition d'un certain nombre de pratiques et notamment de pratiques langagières. Or, cette attention aux usages du langage mobilisés en classe et à leur spécificité disciplinaire n'est pas nécessairement au centre des préoccupations des enseignants. Nous intéressant à l'enseignement de la grammaire, nous faisons l'hypothèse que cette objectivation est un enjeu majeur pour transformer la conscience disciplinaire et favoriser l'évolution des pratiques professionnelles au bénéfice des apprentissages de tous les élèves. C'est dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'enseignement de la grammaire au C3 que nous la mettons à l'épreuve, celle-ci rendant nécessaires les échanges langagiers, la mise en mots des savoirs et de l'analyse de l'activité enseignante, susceptibles de provoquer du développement professionnel.

Dans cette communication, nous montrerons, dans le cadre d'une recherche collaborative, les évolutions du discours des enseignants sur le rôle du langage pour enseigner la grammaire et pour apprendre lors de l'entretien de l'auto-confrontation.

Après avoir présenté notre cadre théorique et quelques éléments du cadrage méthodologique, nous présenterons et discuterons nos premiers résultats.



### 2. Cadre théorique

Nous situons nos travaux dans un cadre qui reconnaît la dimension langagière des savoirs -objets de controverses, de négociations, le langage contribue à les façonner comme l'ont mis en évidence la philosophie et l'histoire des sciences (Pestre, 1995) - et réciproquement la spécification des usages langagiers par les sphères d'activité et disciplines.

#### 2.1. Le langage : un outil sémiotique aux usages contextualisés

Nous nous inscrivons dans une conception du langage qui récuse l'idée usuelle de transparence et de code pour lui préférer, à la suite de Bakhtine (1984) et de Volochinov (1929/1977) celle d'outil sémiotique, dialogique, aux usages contextualisés, En effet, pour ces auteurs, chaque sphère d'activité humaine produit ses outils linguistiques et langagiers (lexique, genres de discours) et leurs productions, repérables, constituent ce que Foucault (1969) désigne par « formation discursive ». Par ailleurs, les approches énonciatives du langage ont mis en évidence l'existence de principes énonciatifs différents selon les sphères d'activité, conduisant Maingueneau (1984) à parler de « communauté discursive ». Ainsi la maîtrise du langage ne va pas de soi et suppose des apprentissages dans des contextes diversifiés- Ce point de vue transposé à l'école conduit Bautier (1995) à interroger certaines interprétations de la difficulté scolaire en termes de manque ou de handicap. Elle rappelle que l'usage du langage pratiqué à l'école, marqué du sceau de l'écrit, est différent de son usage au quotidien et que cela est source de malentendus et d'échecs. Par ailleurs, la mise en évidence des usages différenciés du langage selon les « communautés discursives » conduit Bernié (2002) et Jaubert, Rebière et Bernié (2003, 2008) à considérer la classe, en chaque discipline, du point de vue langagier, comme une « communauté discursive disciplinaire scolaire » qui apprend à spécifier les usages du langage au regard des finalités, des valeurs, des principes de validité de l'action et de légitimité énonciative de la discipline.

#### 2.2. L'apprentissage : entrée dans un nouveau contexte, un nouvel univers social et culturel

Nous nous inscrivons par ailleurs dans la perspective historique et culturelle et prenons en compte la distinction opérée par Vygotski (1934/1985) entre concept quotidien – tributaire de l'urgence de l'action singulière - et concept scientifique - affranchi des contingences locales, fruit d'une communauté sociale, d'un travail conscient et volontaire et de pratiques légitimées- inscrit dans un réseau de concepts le dotant d'une forme de généralisation et pouvant faire l'objet de reformulations

(Brossard, 2004). Dans cette perspective, à l'école, l'apprentissage d'un savoir disciplinaire - qui s'apparente à un concept scientifique - suppose que l'élève tienne à distance, lors de la résolution d'un problème, les concepts quotidiens qu'il mobilise dans les situations ordinaires et les pratiques spontanées - dont les pratiques langagières - incorporées qui lui sont associées. Pour apprendre à l'école, il faut donc que l'élève différencie les situations quotidiennes des situations scolaires et mobilise différents usages du langage. Cet apprentissage et le changement de monde qu'il rend nécessaire ne peut se faire par inadvertance et suppose un travail conscient sur le plan cognitivo-langagier, cadré et orienté par l'enseignant. Sa médiation, notamment langagière, est une condition à l'apprentissage (Vygotski, 1934/1985 et le mouvement de l'inter à l'intrasubjectivité ; Bruner, 1983 et la notion d'étayage) compte tenu de la complexité des savoirs hautement élaborés que l'école a pour mission de transmettre aux élèves. L'attention des enseignants aux usages langagiers mobilisés en classe et à leur progressive spécification disciplinaire semble ainsi un enjeu crucial pour les apprentissages, notamment pour les élèves les plus éloignés des attentes de l'école. D'où la nécessité d'en favoriser l'objectivation en formation, pour élargir la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) des enseignants (et in fine des élèves) aux pratiques langagières et à leurs spécificités disciplinaires, afin d'étayer l'inscription des élèves dans la communauté discursive disciplinaire visée et de rendre ainsi possible la négociation et l'appropriation des savoirs visés.

### 2.3. Recherche collaborative et analyse de l'activité : objectivation de la pratique et développement professionnel potentiel

Le principe de la recherche collaborative que nous mettons en œuvre place l'enseignant en position active et d'expert de la classe qualifié de « *praticien réflexif* » (Schön, 1984). En effet, ce dispositif « horizontal », propose des modalités de travail dans lesquelles chercheurs et enseignants, reconnus comme porteurs de savoirs spécifiques, apportent leur expertise respective sur l'objet de recherche. Les enseignants peuvent donc expliciter leurs choix didactiques et le chercheur les accompagner dans la compréhension de ce qu'il fait en situation, permettant que se construisent ce que Giddens (1987) nomme les postures de « *contrôle réflexif* » et de « *l'intelligence de situation* ». Pour favoriser ces postures, nous nous inscrivons également dans le cadre de l'analyse du travail considérant que seuls les professionnels peuvent décrire, interpréter leurs pratiques et transformer de l'intérieur leur activité. Dans cette perspective, le langage et les usages du langage des acteurs professionnels sont essentiels et différents dispositifs sont conçus (auto-confrontation, auto-confrontation croisée, instruction au sosie...) pour susciter la verbalisation de la pratique et sa reformulation dans différents contextes pour approcher l'activité prévue, effective, empêchée, alternative. En effet, « *La verbalisation est une activité du sujet en elle-même et pas seulement un moyen d'accéder à une autre activité.* » (Clot &

Faita, 2000). Lorsque l'enseignant, dans le cadre de l'auto-confrontation croisée, choisit des passages qu'il juge importants, il les isole dans le continuum de l'action et les reconstruit au cours de leur mise en mots. Il nomme et décrit des actions, les relie à son expérience antérieure, leur donne du sens et les met en cohérence avec le contexte qu'il interprète, évalue leurs effets, envisage des alternatives, enrichissant ainsi sa représentation des manières possibles de mettre en œuvre l'activité (ici grammaticale). En effet, la reformulation de l'analyse, les précisions à apporter aux questions des pairs, les justifications, la comparaison avec leurs manières de faire et de verbaliser transforment le discours initial, les objets de discours, les manières de penser l'action et l'activité elle-même.

### 3. Éléments de cadrage méthodologique

Les données sont recueillies dans le cadre d'une recherche collaborative sur l'enseignement de la grammaire en C3 qui s'organise autour d'auto-confrontations, de confrontations croisées, de préparations collectives outillées par différents apports, visant à mettre les acteurs en situation de verbalisations successives.

#### 3.1. Types de données construites /exploitées dans le cadre de cette contribution

Nous nous appuyons sur la transcription de deux séances de pratiques usuelles en grammaire et documentées par des descriptions de type ethnographiques ainsi que sur les verbatims des auto-confrontations auxquelles elles ont donné lieu.

#### 3.2. Principes méthodologiques

Nous nous intéressons au langage mis en œuvre par les enseignants et les élèves dans le contexte précis des séances enregistrées et transcrites. L'ensemble des interactions didactiques est appréhendé comme une unité discursive-textuelle dont nous faisons une analyse de contenus et de discours. Nous nous intéressons également au discours de l'enseignant lors de l'auto-confrontation et à son positionnement énonciatif par rapport à son activité antérieure (mise à distance, adhésion, doute, interrogations, reconstruction alternative...). Le savoir en jeu « phrase simple/complexé » fait l'objet d'une analyse préalable, ce qui permet de donner des « indicateurs » pour suivre les déplacements relatifs au savoir, tant dans le discours de la classe (qui constitue une communauté discursive et de pratiques particulières ou cohabitent conceptions, savoirs et discours divers, pratiques quotidiennes et scientifiques relatifs à la phrase simple et à la phrase complexe) que dans le discours de l'enseignant

lors de l'auto-confrontation. De plus, nous mettons en œuvre une démarche comparative. Nous analysons comment les enseignants parlent de leur activité observée pour cerner une possible évolution.

Pour cerner les indices d'évolution, de déplacement chez les PE, nous analyserons deux objets : (1) la construction langagière de la notion phrase simple/phrase complexe et (2) la place et le rôle accordés au langage dans leur conception d'une séance de grammaire.

### 3.3. Analyse préalable de la notion « phrase simple / phrase complexe »

Il a été choisi de manière collaborative de filmer une séquence sur la notion « Phrase simple/phrase complexe ». Selon les définitions de Pellat (2009, p 97), une phrase simple est

*« la phrase minimale, dite aussi phrase de base, [qui] se compose en français d'un **groupe nominal** (GN) et d'un **groupe verbal** (GV). C'est une phrase qu'on ne peut plus réduire hors contexte particulier, ce qui explique le nom qu'on lui donne. »*

Quant à la phrase complexe, elle « est composée de **plusieurs propositions** comportant chacune au moins un GN sujet et au moins un GV, dans lequel le verbe n'est pas forcément conjugué. »

Au-delà de cette distinction, l'objet « phrase » est intéressant car c'est une notion difficile à enseigner. En effet, il comporte au niveau linguistique plusieurs dimensions : graphique, prosodique, sémantique, syntaxique, catégorielle, illocutoire (Paolacci & Rossi-Gensane, 2016). Or, la dimension retenue le plus souvent par la grammaire scolaire est la dimension graphique. La notion de phrase simple/complexe confronte les enseignants et les élèves à plusieurs obstacles :

- du côté des enseignants, réduire les dimensions linguistiques de la phrase ainsi que l'indicateur distinctif (le nombre de propositions) à la seule présence de verbes conjugués, alors que la présence d'une proposition subordonnée infinitive rend la phrase complexe.

- du côté des élèves considérer que « complexe » soit synonyme de « phrase longue », indépendamment du nombre de verbes et « simple », synonyme d'une phrase courte, indépendamment du nombre de propositions.

## 4. Objets d'analyse

Les différents objets d'analyse que nous avons retenus sont en lien avec les savoirs visés en classe et la spécificité des pratiques langagières en grammaire :

- la mise en texte du savoir lors de l'institutionnalisation et son acceptabilité
- le positionnement énonciatif de l'enseignant (modalisations précisant son degré d'adhésion à ses propos : certitude, doute, mise à l'écart)
- l'existence ou non d'un espace de langage laissé aux élèves pour apprendre
- la spécification ou non du langage mis en œuvre en classe par les élèves et par les enseignants
- l'articulation de l'activité langagière du PE à celle des élèves au cours de la construction des savoirs

### 5. Présentation des premiers résultats et discussion

#### 5.1. Description de la séance

Les deux enseignantes proposent un corpus de deux phrases écrites sur le tableau, issues du texte lu en début de séance afin de les amener à identifier et différencier la phrase simple de la phrase complexe.

Le corpus présenté par PAU :

*Karim et Alia se penchent sur leur livre de français.*

*Soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le jardin.*

Le corpus présenté par GER :

*Les petites se regardaient un peu surprises.*

*Les petites étaient ennuyées de savoir que le loup avait froid et qu'il avait mal à une patte.*

#### 5.2. Des déplacements sur la construction langagière de la notion « Phrase simple, phrase complexe »

Lors de l'entretien de l'auto-confrontation, à propos du corpus et de l'activité grammaticale de ses élèves, PAU commence à concevoir d'autres mises en œuvre de l'activité possibles, susceptibles d'élargir ainsi sa palette de pratiques alternatives. Elle envisage de nouvelles stratégies, notamment augmenter le nombre de phrases et varier le nombre de verbes pour permettre la généralisation du savoir et la non réduction de la phrase complexe à deux verbes, comme elle l'a institutionnalisé par écrit au tableau en fin de séance (deux verbes = phrase complexe).

PAU
ENS : la deuxième phrase <b>on la lit ensemble</b> quels sont les verbes ? à votre avis c'est une phrase simple ou phrase complexe troisième phrase [...]
ENS : <b>peut-être</b> donner plusieurs exemples avant de généraliser <b>ouais</b> [...]
ENS : oui du coup en donnant une phrase avec <b>trois verbes</b> les deux verbes conjugués = complexe ne seraient pas arrivés

Son incertitude à l'égard de ses propositions se manifeste dans le discours avec l'emploi récurrent de « *peut-être* » (dont nous ne donnons qu'un exemple). Puis son discours voit progressivement disparaître les marques d'incertitude au profit de celles de la certitude raisonnée (« *ouais... oui du coup, en donnant...* ») l'usage du conditionnel passé et de la négation (« *ne seraient pas arrivés* ») contribuant à valider cette nouvelle stratégie envisagée pour éviter la même définition erronée de la phrase complexe.

En ce qui concerne GER, la lecture de la définition de la phrase complexe issue de l'ouvrage de Pellat (2009) et de la phrase « *J'entends jouer les enfants dans leur chambre .* » l'interpellent et la troublent comme le signale la suite de mots qui ouvre sa prise de parole (*non / mais / attends [...] ah ouais*).

GER
Suite à la lecture d'un exemple de ma part « <i>il entend jouer les enfants dans leur chambre</i> »
ENS : non mais attends <u>il entend jouer les enfants dans leur chambre</u> ah ouais tu vas analyser ça jouer ça va être quoi ? ça va être une phrase heu après nous on a dit subordonnée coordonnées [...]
ENS : c'est pas juxtaposé c'est pas coordonné et c'est pas subordonné

L'exemple suscite des questionnements d'ordre grammatical, épistémique (*jouer ça va être quoi ? ... une phrase heu*) suivi d'une amorce de rappel des catégories de relation entre les propositions (*après nous on a dit subordonnée coordonnées*) et d'un essai infructueux de résolution du problème par élimination successive des catégories connues (*c'est pas... / c'est pas... / et c'est pas...*).

Ces deux exemples mettent en évidence que chacune des enseignantes ré-interroge tout à la fois la construction langagière du savoir réalisée au cours de l'action en classe et le savoir lui-même.

5.3. La place et le rôle accordés au langage dans la conception d'une séance de grammaire

Après la recherche individuelle que PAU donne à ses élèves, elle met en œuvre une mise en commun des réponses. Elle pose d'abord une question grammaticale « *il y a combien de verbes là ?* » puis enchaîne avec une question « *dans la première phrase qu'est-ce qu'on peut dire ?* » qui n'amène pas une réflexion grammaticale pour revenir sur une relance qui pointe le savoir en construction « *mais si on regarde / ce que l'on a entouré* ». Ces différents types d'interventions impliquent des réponses très variées des élèves.

95.ENS : s'interrompt alors on a + s'interrompt et s'enfuir/ **il y a combien de verbes là ?** (17)  
 96.Plusieurs E : deux deux (2)  
 97.ENS : deux il y a deux verbes / la première phrase qu'est-ce qu'il y a ++ **dans la première phrase qu'est-ce qu'on peut dire ?**  
 Abdou (24)  
 98.ABD : euh euh que c'est conjugué avec elle + la troisième personne du singulier (12)  
 [...]  
 101.E : que dans la première ça parle des deux et que dans la deuxième ça parle de Alia (17)  
 102.ENS : oui/ tu as raison **mais si on regarde/ ce que l'on a entouré/** si on observe les deux phrases Karim et Alia se penchent sur leur livre de français et soudain elle s'interrompt et s'enfuit dans le jardin (38)

PAU se rend compte lors l'entretien, de la variété de réponses de ses élèves et du fait qu'elles soient justes ou du moins qu'elles soient en cohérence avec ce qu'elle formule mais que cela ne corresponde pas à ce qu'elle attendait.

Enregistrement audio n°2 / entretien d'auto-confrontation :  
 ENS (*bruit de pages qu'elle tourne*) : ben moi je dirai + euh tout le++ c'était heu (*bruits de pages qu'elle tourne*) quand je suis revenue au quand en fait quand **je n'étais pas claire** sur mes questions dans la première phrase qu'est-ce qu'il y a dans la deuxième phrase qu'est-ce qu'on peut dire ? **ben moi j'attendais combien de verbes**  
 [...]  
 ENS : et donc je dirai que c'est là parce que + parce que ce qu'ils disaient ce n'était pas faux mais **c'était pas ce que j'attendais**

PAU incite ses élèves à parler mais ne tient pas compte de toutes leurs réponses alors que celle d'ABD (98) est en lien avec le savoir qu'elle vise.

### 6. Conclusion

L'entretien d'auto-confrontation amène les enseignants à prendre conscience de l'importance de l'activité langagière dans l'apprentissage et favorise l'objectivation des pratiques. Cette analyse de l'activité suscite des déplacements, suscite une nouvelle conceptualisation de l'activité et permet de réinterroger le savoir enseigné ainsi que les pratiques usuelles. Néanmoins si la verbalisation et les reconfigurations sont intéressantes, elles ne garantissent pas un changement de pratique effective. Mais la confrontation croisée devrait susciter de nouvelles avancées.



**BIBLIOGRAPHIE**

Bakhtine, M. (trad., fr, 1984). Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. & Volochinov, V. (1929-77). Le marxisme et la philosophie du langage. Paris : Minit. Grenoble, La Pensée Sauvage, (pp 281-308).

Bautier, E. (1995). Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris : l'Harmattan.

Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation, Revue Française de Pédagogie, n°137 (pp117-161)

Bernié, J-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? Revue Française de Pédagogie, 147 (pp77-88).

Bernié, J-P. (2004), Pour un ensemble co-disciplinaire [communication]. Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9<sup>ème</sup> colloque international de l'AIRDEF, Québec 26-28 aout 2004. En ligne : <refef.crifpe.ca/document/Actes\_2004/08.J-P-Bernie.pdf>

Bernié, J.-P., Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). Du contexte à la construction du sujet cognitif : l'hypothèse énonciative. In M. Brossard & J. Fijalkov (Éds.), Vygotski et les recherches en éducation et didactique (pp. 123-141). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

Brossard, M. (2004). Vygotsky. Lectures et perspectives de recherches en éducation, Septentrion, Presses Universitaires.

Bruner, J S. (1983). Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire. PUF Psychologie d'aujourd'hui.

Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (Dir.) (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Presses Universitaires de France

Clot, Y.& Faïta D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4. p. 7-42

Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), (p 245–258). Consulté sur : <https://doi.org/10.7202/012754ar>

Dupont, P.& Grandaty, M. (Ed) (2016). De la dichotomie orale enseigné-oral pour apprendre. Dans l'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ? Repères n°54, Recherches en didactique du français langue maternelle (pp7-16). Lyon : ENS.

Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. PUF, Paris.

Jaubert, M., Rebière, M., Bernié J-P. (2003). L'hypothèse « communauté discursive » : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? (p51-80), *Les cahiers Théodile*, 4.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2017). Pour continuer le dialogue. Dans A. Dias-Charuttini & C. Cohen-Azria, *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture* (pp 193-206). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Maingueneau, D., (1984). *Genèses du discours*. Éditions Mardaga, (209 p).

Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Revue Pratiques* 169-170.

Paolacci, V. & Rossi-Gensane, N. (2016). La question de la progressivité des apprentissages en production écrite à l'école élémentaire française : le cas de la segmentation en phrases . Actes du 3ème Congrès Mondial de Linguistique Française.

Pellat, J-C. (dir). (2009). *Quelle grammaire enseigner ?* Fiche 10 Phrase simple phrase complexe. Éditions Hatier. (pp96-105).

Pestre, D. (1995). Pour une histoire sociale et culturelle des sciences. Nouvelles définitions, nouveaux objets, nouvelles pratiques. *Annales*, (pp 487-522).

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire, *Éducation et didactique*, vol 1 - n°2, (pp 55-71).

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic Books.

Vygotski L. (1934/1985). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute, 3e éd

Wirthner, M., Martin, D. et Perrenoud, Ph. (dir.) (1991). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.

## **La transmission du raisonnement clinique en situation écologique : quelles pratiques des tuteurs masseurs kinésithérapeutes libéraux ?**

Guyet Delphine, Normandie université, laboratoire Cirnef, EA 7454  
Delphine.guyet1@univ-rouen.fr

**Résumé :** Dans le contexte de la réforme des études paramédicales et de leur universitarisation, nous nous intéressons à l'institutionnalisation du raisonnement clinique, dans la formation initiale des masseurs kinésithérapeutes français. Nous cherchons à comprendre, en situation de stage écologique libéral, la transmission du raisonnement clinique, considéré comme une enquête, à destination des étudiants masseurs kinésithérapeute lors de leur parcours de formation clinique. Nous nous intéressons aux pratiques tutorales et en particulier aux gestes professionnels et interactions verbales en présence du patient au sein des formations en alternance. En utilisant une méthodologie issue de la didactique clinique professionnelle, nous avons recueilli les données de 5 triades tuteur/patient/étudiant. En nous appuyant sur les différents modèles existants créés chez les enseignants, nous cherchons à mettre en évidence des gestes professionnels spécifiques du rééducateur.

**Mots-clés :** Didactique clinique professionnelle, tutorat, formation paramédicale, interactions, gestes professionnels

### 1. Introduction

Dans cette communication, nous étudions les gestes professionnels réalisées lors de l'activité de transmission du raisonnement clinique en masso kinésithérapie en situation écologique de soins, par les tuteurs de stage, professionnels experts. Dans le contexte de la réforme et de l'universitarisation des études paramédicales (mission le Bouler, 2018), et en particulier celles des masseurs kinésithérapeutes français, nous nous intéressons à l'institutionnalisation du raisonnement clinique. Celui-ci est défini comme « un processus de pensée et de prise de décision qui permettent au clinicien de prendre les actions les plus appropriées dans un contexte spécifique de résolutions des problèmes de santé » (Higgs, 2008). La masso kinésithérapie, métier de l'humain (Piot, 2009 ; Bodergat, Buznic-Bourgeacq, 2015) est en tension actuellement du fait de deux courants qui la traversent, celui de « l'évidence based practice » qui vise à axer le raisonnement clinique sur des données probantes validées à partir de résultats statistiques et celui d'une démarche clinique basée sur la singularité du patient et de sa situation clinique. Nous avons cherché à comprendre, en situation écologique de stage libéral, les pratiques de transmission du raisonnement clinique des praticiens lors du parcours de formation clinique des étudiants kinésithérapeutes (Guyet, 2019). Le référentiel de formation prescrit un changement de rôle prescrit pour les tuteurs de stage les incitant à être accompagnateurs du développement des compétences des étudiants, en particulier celle du raisonnement clinique.

Dans une première partie, nous exposons le contexte large de la formation clinique en kinésithérapie, puis celui plus précis du raisonnement clinique. Dans une deuxième partie, nous nous inscrivons dans le champ des travaux de recherche sur les gestes professionnels et interactions tutorales en présence du patient au sein des formations en alternance et développe une réflexion relative aux différences de saisie de l'action professionnelle entre professionnels expérimentés et nouveaux entrants stagiaires dans le métier (Filliettaz, Trebert et Remery, 2014 ; Kunegel 2011 ; Olry, 2016 ; Piot, 2015). Compte tenu de la tension dans laquelle se trouve la profession, de la difficulté pour les formateurs d'explicitier leurs savoirs d'action (Nugue Currien, Maleyrot, 2020), de l'évaluation en stage non plus basée sur une mise en situation professionnelle reproduisant les gestes par mimétisme mais sur une approche par compétences, nous voulons repérer les éléments invisibles de l'action. Les modèles de gestes professionnels développés chez les soignants s'appliquent ils chez les rééducateurs ? y a-t-il des gestes communs, des gestes spécifiques ?

Dans une troisième partie, nous présentons notre démarche d'enquête basée sur une didactique clinique professionnelle, mélange de deux approches complémentaires, une démarche clinique à faible degré de saturation (Blanchard-Laville, 1999) comprenant des entretiens libres et une démarche

en didactique professionnelle (Pastré, 2011 ; Van Hulle, 2008) avec vidéo et hétéro-confrontation. Puis nous présentons les résultats, concernant les professionnels tuteurs, des analyses des séances vidéo réalisées à posteriori, dans un deuxième temps après la soutenance de la thèse. Dans notre recherche doctorale (Guyet, 2019), les enregistrements vidéo des séances n'avaient pas été analysés car ils avaient été conçus comme support de l'hétéro-confrontation réalisée à chaud. Les corps des patients et des professionnels avaient alors étrangement disparu au profit des discours des étudiants et des tuteurs, ce qui ne manquait pas d'étonner pour une profession de « corps à corps » (Olry, 2005). Nous avons remarqué que la première rencontre est ressentie comme un temps d'éblouissement pour l'étudiant (Thievenaz, 2017), que le raisonnement clinique était un outil de bricoleur (Lévi-Strauss, 1962), que chaque tuteur avait une posture d'échafaudage différente (Bruner, 1983) et n'utilisait pas la progression du modèle diachronique du tutorat (Kunegel, 2011). Au-delà de la technique prescrite enseignée à l'institut, les tuteurs invitaient à faire preuve de créativité pour s'adapter à « la vraie vie ». Chacun des praticiens avaient des pratiques adaptées et incorporées en fonction de leur personnalité, de leur expérience, de leur parcours professionnel et de leur formation. Certains avaient besoin de « mettre les mains » pour vérifier les dires des étudiants, d'autres avaient besoin de sentir ce que ressentait l'étudiant, d'autres encore cherchaient l'explicitation des sensations de l'étudiant. Le corps était omni présent dans les discours. La transmission du raisonnement clinique n'est pas seulement un processus cognitif, c'est aussi un processus corporel mettant en jeu des gestes professionnels à la croisée des différents modèles existants chez les enseignants.

## 2. Éléments de contexte : l'institutionnalisation de l'apprentissage du raisonnement clinique en kinésithérapie par la réingénierie des études

La réingénierie des études masso-kinésithérapiques intervenue en 2015, s'inscrit dans le processus LMD de Bologne et l'harmonisation des diplômes de l'enseignement supérieur européen. La formation s'appuie sur une approche par compétences, plaçant l'étudiant en situation d'acteur de sa formation. Les 11 compétences sont adossées à un référentiel de formation, tiré d'un référentiel d'activités. Cette réingénierie prescrit un renforcement de l'alternance intégrative (Malglaive, 1990) pour la formation clinique : les liens entre les lieux de formation doivent être assurés par l'utilisation des expériences mutuelles de chacun. Un accent est donné au stage en cabinet libéral auprès des professionnels libéraux qui représentent 80 % de l'exercice (Tourjanski, 2015 ; Millien, 2018). Les tuteurs reçoivent les étudiants sur la base du volontariat après agrément administratif de leur structure. Leur formation tutorale est encouragée par une circulaire. Cependant peu de tuteurs sont également formateurs en instituts de formation et peu de formateurs sont eux même formés en pédagogie (Maleyrot, Hebrard, Perez-Roux, 2019). Comme l'écrit Filliettaz (2016), les tuteurs sont chargés des

processus d'apprentissage de la partie « pratique » de la formation clinique, cet aspect étant renforcé depuis le processus d'universitarisation en cours qui accorde un poids fort aux savoirs académiques. En fin de stage, d'après la feuille de proposition de validation du stage, les tuteurs doivent évaluer la compétence de raisonnement professionnel de l'étudiant. Compte tenu de leurs difficultés à s'approprier le nouveau paradigme de la réforme et l'outil « port folio » (Nugue-Curien, Maleyrot, 2020), de leur éloignement des activités de conception pédagogique et de leur bénévolat/volontariat, nous nous interrogeons sur l'activité de transmission en particulier de celle du raisonnement professionnel en situation de travail.

La notion de raisonnement clinique ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle. De nombreux modèles théoriques existent (Côte, St-Cyr-Tribble, 2012). Elle est habituellement abordée du point de vue de la pédagogie médicale. Nous avons cherché à éclairer cette notion en utilisant des concepts théoriques issus des sciences de l'éducation et plus particulièrement en nous inscrivant dans les métiers de la relation. Pour le clinicien ou praticien qui exerce un diagnostic par observation directe et anamnèse du malade, le patient n'est pas considéré comme une simple maladie, mais bien comme un sujet ayant une expression singulière de symptômes et de signes cliniques que le professionnel doit décrypter et analyser. Cette démarche rejoint la définition des doubles compétences du métier de l'interaction humaine, avec « d'une part des compétences sur l'objet de service qui correspondent [...] aux techniques de soin pour l'infirmière [...] et d'autre part, des compétences communicationnelles et relationnelles qui consistent à obtenir et garder la confiance d'autrui, à conduire des conversations exemptes de malentendus ou de non-dits, c'est-à-dire des conversations satisfaisantes au sens de la pragmatique » (Piot, 2009, p 63). Dans ce double registre de compétences, se trouve ainsi intégré le registre des savoirs constituant la compétence « raisonnement clinique », que Maubant (2013) a distingué en compétence de diagnostic et compétence de conception et mise en œuvre du traitement. C'est sur la qualité de ces dernières compétences, que les sujets bénéficiaires du soin jugent de l'efficacité du traitement en fonction de la qualité des interactions produites. Cependant, cette mise en œuvre du traitement masso-kinésithérapique dépend pour beaucoup de ce qui se produit lors de la rencontre (Olry, 2015) et qui s'exprime à travers les conversations ordinaires soigné-soignant (Piot, 2018).

### 3. Cadrage théorique : gestes professionnels et interaction tutorale

La profession est engagée dans un processus d'universitarisation-professionnalisation (Perez-Roux, 2019) et accorde une place plus importante aux tuteurs de stage, développeurs des compétences professionnelles des étudiants, lors de la formation clinique en dehors du cadre institutionnel de

l'institut de formation. Les tuteurs, praticiens bénévoles, en kinésithérapie interviennent dans la transmission du travail en situation de travail (Wittorski, 2015). La fonction tutorale désigne la « relation qui s'établit en contexte entre un apprenant et un membre plus expérimenté d'une communauté professionnelle, et dans laquelle est rendue manifeste une intention d'agir sur les conditions de participation de l'apprenant aux activités en cours d'accomplissement » (Filliettaz ; Durand, 2016, p84).

Ria (2016, p. 1) définit le geste professionnel comme une « technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteur d'une efficacité et efficience (économie de soi) et sens (valeurs) reconnus par les professionnels ». Bucheton (2009) développé 5 gestes professionnels dans son « multi agenda de préoccupations enchâssées » : le pilotage de la leçon ; l'atmosphère, le tissage, l'étayage et les savoirs visés. Jorro (2004) propose de définir l'agir enseignant par des gestes langagiers, des gestes de mise en scène des savoirs, des gestes d'ajustement de l'activité, des gestes éthiques. Jorro distingue « le corps parlant » « le corps hésitant du novice, le corps instituant du chevronné (Jorro, 2004). « Ces deux gestuelles mobilisent des dimensions non verbales et des pratiques langagières constituant des « expressions primordiales » interprétées par les adultes et les élèves. » (Jorro, 2018, 4). Qu'en est-il en situation de soin ? Eyland (2017) a défini des gestes professionnels liés au care chez les infirmières. Et chez un rééducateur, profession du corps à corps (Olry, 2016) ?

#### 4. Démarche et méthodologie : une didactique clinique professionnelle

L'universitarisation de la formation de la masso kinésithérapie est actuellement une préoccupation de la profession et notamment des formateurs. Le raisonnement clinique tel qu'il est défini dans les textes correspond à un travail prescrit de bonnes pratiques. Compte tenu de ce contexte et de notre intérêt pour les pratiques ordinaires, nous avons observé des situations écologiques et adossé notre démarche à deux champs. Nous avons croisé une démarche clinique avec des entretiens libres centrés sur une thématique et une démarche didactique professionnelle plutôt orientée vers une didactique des savoirs professionnels (Vanhulle, 2008) à la recherche des savoirs professionnels véhiculés lors d'une activité professionnelle. Nous nous sommes ainsi appuyés sur une didactique clinique professionnelle, démarche hybride complémentaire entre deux démarches poussées chacune à des degrés de saturation différents (Blanchard-Laville, 1999) qui nous ont permis de les combiner, de les articuler et de les mettre en dialogue. L'objectif était de comprendre l'activité réellement effectuée en situation écologique de soin, lorsque le tuteur supervise une première séance de soin d'un étudiant avec un « malade », habitué du cabinet libéral lors d'un stage libéral de son parcours de formation clinique.

Notre population est constituée de cinq triades patient/étudiant/ tuteur de stage pour lesquelles des entretiens avant la séance, un enregistrement audio et vidéo de la séance puis une hétéroconfrontation « à chaud » ont été réalisés.

**Participants :** Les tuteurs sont volontaires et bénévoles pour encadrer des étudiants durant leur activité productive habituelle et les évaluer en fin de stage. Les tuteurs ont des expériences variées de l'encadrement de stagiaire. Ils exercent tous en cabinet de groupe pluriprofessionnel ou pluridisciplinaire. Ils sont représentatifs des caractéristiques de la population professionnelle libérale (Drees, 2015). Ils ont entre 2 et 32 années d'expérience professionnelle. Ils accueillent des étudiants depuis des temporalités variées : de première fois à plusieurs années. Ce sont les étudiants qui choisissent leur lieu de stage. Ils effectuent leur deuxième ou troisième année de formation dans des instituts de formation différents parisiens ou provinciaux.

Le patient s'est adressé au praticien à la suite d'une prescription médicale. Le patient n'a pas choisi d'être traité par un étudiant. Le choix des patients participant à la recherche a été laissé à l'appréciation des tuteurs. Ils présentaient des pathologies chroniques neurologiques ou une atteinte périnatale ou une sémiologie musculosquelettique aigue en fin de période hyperalgique. La répartition des champs disciplinaires des pathologies présentées par les patients était représentative de la population retrouvée dans les soins en libéral (Panchout, 2017).

**Situation d'observation :** Nous avons filmé une séance de soins « ordinaire » et en particulier celle résultant de la première rencontre de l'étudiant avec un « malade » habitué de ce cabinet libéral. L'étudiant découvrait le patient devant les yeux de la caméra et devait réaliser sous la supervision du tuteur une séance avec ce patient.

**Recueil de données :** Les données de cinq triades patient-tuteur-étudiant (P-T-E) ont été recueillies dans des cabinets libéraux pendant des périodes de stage en formation initiale, lors du parcours de stage obligatoire. Chaque triade est nommée par des prénoms commençant par la même lettre en fonction de l'ordre alphabétique de capture des données. Ainsi Doro T4, Dimitri E4, Daniel P4 sont respectivement la tutrice, l'étudiant et le patient de la triade 4.

Les captures d'informations ont eu lieu lors de la dernière semaine du stage afin que le milieu de travail soit bien connu de l'étudiant. Les séances duraient trente minutes.



Des entretiens libres individuels centrés sur la thématique de la supervision de la séance à venir, ont été réalisés avant la séance avec l'étudiant et le tuteur. Celle-ci a été filmée pour être le support de l'hétéroconfrontation immédiatement après la séance, avec l'étudiant et le tuteur. Dans le cadre de cet article, nous nous focalisons sur l'analyse de la vidéo de la séance de soin tuteur-patient-étudiant concernant l'activité des professionnels tuteurs, et plus particulièrement sur l'activité de transmission du tuteur de stage

### 5. Des gestes variables et variés

Nos résultats provisoires révèlent des postures adaptées, la mise en place de communication non verbale (Vinatier, 2018) telles que des recherches d'appropriation de l'étudiant envers son tuteur (triade 2), le regard anticipateur du tuteur envers l'étudiante (triade 3) ou les échanges visuels inter patient /tuteur (triade 7).

Ils révèlent aussi un « corps parlant » (Jorro) du tuteur. Des gestes professionnels du care (Eyland, 2017) sont retrouvés. Les modèles enseignants existants semblent devoir être adaptés pour pouvoir mettre en évidence les gestes professionnels du rééducateur afin de constituer des ressources à mettre au service de la formation (Baslev, 2015).

**BIBLIOGRAPHIE**

Alin, C. (2010). *La geste formation*. L'harmattan, Paris.

Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.

Bucheton, D. ; Soulé, T. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*.3 ;3 ;29-48.

Eyland, I. (2017). Les savoirs professionnels liés au care chez les infirmiers libéraux : construction d'un outil d'analyse des gestes professionnels liés au care dans des situations de soins. Thèse en sciences Education. Sd A. Jean et S. Leblanc. Université de Montpellier.

Filliettaz, L. & Trébert, D. (2015). *Le travail comme objet d'analyse dans les espaces interprétatifs de l'alternance : le cas de la formation professionnelle en éducation de l'enfance*. Dans : Valérie Lussi Borer éd., *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (pp. 159-178). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Higgs, J., Jones, M., Loftus, S., Christensen, N. (2008). *Clinical reasoning in health profession*. UK : Elsevier

Jorro, A. ; Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible, *Recherches & éducations*.

Kunegel, P. (2011). *Les maitres d'apprentissage*. Paris, L'harmattan.

Levi-Strauss, Cl. (1962). *La Pensée sauvage* : Paris : Plon, 1990.

Maubant, P. (2013). *Apprendre en situation. Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui* Québec : Presses universitaires du Québec.

Nugue Currien, F. ; Maleyrot, E. (2020). L'évaluation des compétences des étudiants en masso-kiésithérapie : tension chez les tuteurs de stage. *Kine rev*, sous presse.

Olry, P. (2016). Tutorat en formation initiale professionnelle et transmission du métier, le cas d'élèves sages-femmes. *Éducation permanente*, 206, 29-46.

Olry, P. (2015). Le soin kinésithérapique : une coproduction entre geste et parole. Dans J. Thievenaz, C. Tourette-Turgis (dir.). *Penser l'expérience du soin et de la maladie une approche par l'activité* (55-93). Bruxelles : De Boeck.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Perez-Roux, T. (dir) (2019). *La réforme des études en santé entre universitarisation et professionnalisation. Le cas des instituts de formation en masso-kinésithérapie*. Paris : L'harmattan

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives*, 11, 259-275.

Piot, T. (2015). Les ressources mobilisées par les diplômés en soins infirmiers en début de carrière. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48 (4), 103-123.

Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, 200, 81-96.

Vanhulle, S. (2008). Au cœur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs. Dans Y. Lenoir, P. Pastré (dir). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat (227-254)*. Toulouse : Octares.

Vinatier, I., Filliettaz, L., Laforest, M. (2018). *L'analyse des interactions dans le travail. Outil de formation professionnelle et de recherche*. Dijon : Raison et Passions.



# ACTEURS DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION

## Ateliers :

Acteurs de l'inclusion

Acteurs de la langue

Acteurs de la réussite

Acteurs de la philosophie

## **Le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap**

Brigitte Bayet  
Université Paris Nanterre. École doctorale 139 : Connaissance, langage, modélisation  
Centre de recherches éducation et formation (CREF) – EA 1589  
Équipe de recherche : « Crise, École, Terrains Sensibles »  
bbayet@gmail.com

**Résumé :** L'objet de la recherche porte sur le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap et propose, à partir de leurs récits, de comprendre le sens personnel subjectif que chacun peut donner à son parcours et à sa propre vie, d'appréhender comment ces jeunes élaborent leur projet d'orientation professionnelle, et peuvent devenir auteurs de leur formation et de leur insertion à travers l'expérience du handicap. La recherche s'ancre dans une approche qualitative, interprétative et compréhensive avec une sensibilité phénoménologique, donnant la priorité à la narration de 14 jeunes en situation de handicap. Le récit de vie, ouvert à l'altérité avec une écoute sensible du chercheur est central dans la compréhension du phénomène étudié et les analyses après chaque présentation de jeune avec une lecture s'appuyant sur des notions comme celles de sujet-acteur, d'empowerment psychologique, d'évènements, de bifurcations et de transitions biographiques ont permis d'établir des configurations de parcours d'identifier des thématiques.

**Mots-clés :** Jeunes en situation de handicap, récits, parcours, sujet-acteur, approche qualitative.

## Introduction

L'évolution de l'approche conceptuelle du handicap, les directives des organisations internationales et leur déclinaison européenne au niveau des droits et de la participation sociale des personnes handicapées ont entraîné progressivement la mise en place d'une société inclusive avec des impacts concernant les accès à l'éducation, la formation professionnelle ou supérieure et à l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap. Or, malgré un engagement affirmé de la France s'inscrivant dans cette évolution et la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, de nombreux rapports<sup>1</sup> soulignent les difficultés de la mise en œuvre de cette politique.

Les questions de l'accès à l'éducation, à la formation professionnelle ou supérieure et à l'emploi demeurent certes des questions vives pour tous les jeunes mais se révèlent encore plus sensibles pour les jeunes en situation de handicap. Ces jeunes souvent appréhendés comme en marge, dans un étiquetage institutionnel les rendant prisonniers d'une identité « handicapée », dans « le désordre des apparences » pour reprendre l'expression d'A. Blanc (Blanc, 2006), peuvent aussi se concevoir comme des jeunes qui tiennent un rôle actif dans la résolution de leurs propres problèmes et tentent d'imaginer et de construire une place qui n'est pas donnée d'avance (Vulbeau, 2001) dans les différents espaces de vie où ils évoluent.

Par ailleurs, comme nous incite à le penser Ch. Delory-Momberger, dans une logique d'individualisme sociétal où les parcours individuels acquièrent une dimension de singularité, « chacun est sommé d'affirmer sa subjectivité et sa singularité, d'être l'auteur et l'acteur de sa vie, de développer un projet de vie [...] » (Delory-Momberger, 2010, p. 3). Les jeunes en situation de handicap sont soumis à cette même logique d'autoréalisation, de devenir « entrepreneurs » de leur vie, mais dans l'expérience du handicap.

Ce contexte et mon propre parcours professionnel<sup>2</sup> ont induit une réflexion sur le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de ces jeunes. Il s'agissait de comprendre le sens subjectif attribué par chacun à son parcours de vie et de formation, d'identifier comment ces jeunes en situation

---

<sup>1</sup>Notamment un rapport de 2019 de la rapporteuse spéciale de l'ONU sur les droits des personnes handicapées après sa visite en France (3-13 octobre 2017), pointe les multiples obstacles empêchant toujours les enfants handicapés scolarisés dans des établissements ordinaires d'accéder à l'éducation sur la base de l'égalité avec les autres, ainsi que les obstacles auxquels sont confrontés des étudiants en situation de handicap pour accéder à l'enseignement supérieur (Devandas-Aguilar, 2019).

<sup>2</sup>Consulter dans ma thèse, la partie intitulée : Mon parcours professionnel et les expériences qui m'ont amenée vers un processus de recherche et l'inscription en thèse (Bayet, 2020, part. 63-99)

de handicap pouvaient définir un projet vers un domaine professionnel avec quelles projections d'avenir et comment ils pouvaient se positionner comme sujet-acteur de leur parcours dans la confrontation à des environnements plus ou moins capacitants, un environnement capacitant étant un environnement favorable au développement du pouvoir d'agir des personnes, pouvoir d'agir à l'intersection de la capacité d'agir et des conditions propres aux situations dans lesquels les sujets sont engagés (Fernagu Oudet, 2012, p. 12).

### 1. Ma démarche de recherche : choix méthodologique et épistémologique

Pour répondre à ces questions, le recueil de données a été constitué de récits de 14 jeunes en situation de handicap, ceux-ci étant considérés comme les premiers informateurs pour pouvoir accéder à leur vécu, à leurs représentations de soi et du monde, et à leurs stratégies. Ces données ont été collationnées dans des contextes de recherche divers. Il s'agissait de revisiter ce matériau préexistant, de « circonstance » où j'avais été impliquée entre autres dans les entretiens de recherche, le faire « parler » sous un autre angle épistémologique. Pour certains de ces jeunes, il a été possible, après la rencontre initiale, de maintenir un contact, parfois dans une temporalité importante, par le recueil d'éléments sur leur devenir par différents canaux : entretien par Skype®, des échanges téléphoniques ou par messagerie instantanée. Pour d'autres, des informations sur leur parcours ont été obtenues par la consultation de réseaux sociaux professionnels où ils étaient inscrits, ceux-ci se présentant comme un CV où les personnes sont invitées à noter leurs diverses formations, les diplômes obtenus et leurs expériences professionnelles. Ces jeunes en situation de handicap présentent des maladies invalidantes, ou troubles (ou déficiences) diverses (maladies neuromusculaires évolutives ou stabilisées, infirmité motrice cérébrale, forme partielle de la maladie épileptique, déficience intellectuelle, fibromyalgie, malvoyance, troubles des fonctions cognitives ou mentales), ils se situent dans une période d'âge de 17 à 23 ans, et sont encore en formation ou dans un processus d'insertion professionnelle ou insérés professionnellement ou en recherche d'emploi. Des jeunes ont suivi ou suivent un cursus dans l'enseignement supérieur (universités, écoles d'ingénieurs, BTS en présentiel ou en alternance), d'autres bénéficient de dispositifs particuliers en lycée professionnel ou post-LP. Seule une étudiante n'a pas vécu l'expérience d'un stage en entreprise. Le critère d'appartenance sociale n'a pas été pris en compte.

Par conséquent, le choix des jeunes en situation de handicap ne s'est pas constitué dans une construction progressive d'un échantillon qui aurait pu s'effectuer dans la recherche d'une représentativité, mais ces témoignages recueillis dans d'autres dispositifs de recherche antérieurs ont été retenus parce qu'ils se révélaient significatifs au regard des objectifs de la recherche. Le matériau



à analyser résultant des entretiens pouvait apparaître homogène du fait de l'appartenance de ces jeunes à une même catégorie de situation sociale parmi les objets d'étude définis par D. Bertaux. Pour tous ceux qui se trouvent dans cette catégorie, la situation sociale engendre « les mêmes tensions, la même pression vers des logiques d'action répondant à la situation et à ses tensions [...] » (Bertaux, 2016, p. 18-24). Il était dissemblable quant à leurs situations au moment des entretiens, avec une hétérogénéité dans la nature et le niveau des études, des types de maladie ou déficience, une méthodologie de recueil de données différenciée, ce qui a influencé la manière de travailler les matériaux.

### 1.1. Le recueil des données

L'entretien de recherche a été utilisé pour recueillir les propos des jeunes sur leurs expériences vécues. Sous cette appellation, diverses variantes existent dans la littérature spécialisée concernant les outils employés pour la collecte des données dans la recherche qualitative. C. Baribeau et Ch. Royer (Baribeau & Royer, 2012, p. 23) notent qu'il existe de nombreux types spécifiques d'entretiens dont l'entretien qualitatif serait un générique et notamment parmi ces types : l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2011), l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2009) et l'entretien du récit de vie (Bertaux, 2016) ; (Desmarais, 2009). Ces différentes approches constituent le reflet des situations vécues la plupart du temps avec les interlocuteurs. L'entrevue a été appréhendée comme un échange verbal qui, même si un guide thématique avait été élaboré, s'est avéré souple dans la démarche, ouvert, laissant le contenu développé par l'informateur orienter la suite de l'interaction (Kaufmann, 2011, p. 47). Il s'agissait de tenir un positionnement centré sur la personne tel que Carl Rogers (Rogers, 1985) peut le définir dans le cadre d'une psychothérapie mais transféré pour certains aspects à la situation d'un entretien de recherche, ce qui implique une écoute active, ainsi que des attitudes comme l'acceptation inconditionnelle, l'empathie et la congruence. Accepter l'autre tel qu'il se présente, essayer de pénétrer dans son monde et de le comprendre (empathie) s'est avéré important, cette posture étant d'autant plus requise quand il est question de populations dites vulnérables où il est nécessaire d'appréhender son interlocuteur comme une personne sans renvoyer de la compassion, ni de la condescendance parce qu'il est en situation de handicap, tout en favorisant son implication et en lui ouvrant la possibilité de se placer dans un mode d'auto-exploration (Poupart, 2012, p. 64).

Ainsi sur la base d'entretiens thématiques, des récits de vie ont émergé pour certains jeunes, récits de vie entendus comme des récits d'expériences (Bertaux, 1980, p. 197-225), ils sont devenus narrateurs en revisitant les étapes de leur parcours en introduisant des explications sur leurs raisons d'agir, des argumentations quant à leur choix, leurs décisions, leurs actions dans un dévoilement de l'intériorité du sujet en lien avec l'expérience du handicap. Pour d'autres jeunes, ceux qualifiés comme présentant

des troubles des fonctions cognitives ou mentales, l'entretien compréhensif s'est transformé en entretien directif voire même en questionnaire oral qui se formalisait par une question et une réponse brève, ce qui n'a pas engendré une construction narrative et réflexive de leur part, mais un relevé d'indices, de traces (Ginzburg, 1980, p. 3-44) sur leur parcours a été possible.

### 1.2. Choix épistémologique : une approche qualitative, interprétative et compréhensive

La recherche qualitative valorise le caractère spécifique et subjectif de la réalité humaine, l'expérience vécue appréhendée comme le concept central d'un cadre de compréhension et d'analyse de celle-ci. Dans la majorité de ses approches se retrouve une orientation phénoménologique qui privilégie « les catégories de sujet, de subjectivité, de sens et de signification pour l'analyse de la réalité et la construction des connaissances » (Anadón & Guillemette, 2007, p. 30-31), en s'appuyant sur les points de vue des personnes elles-mêmes. Subjectivité, intersubjectivité et implication-distanciation du chercheur (Ardoino, 1983) sont au cœur de la démarche non comme des obstacles mais des moyens à la production de connaissances. Cette approche épistémologique offre la possibilité de saisir le sens que des acteurs donnent à leur propre vie, de comprendre comment ils pensent, parlent, agissent, interagissent selon des situations et contextes, ce qui nécessite de donner à voir les acteurs le faire par une description précise : « ceci signifie une analyse fine, détaillée des phénomènes étudiés, incluant la description et la narration, présentant les acteurs et leurs actions et interactions, leurs discours et interprétations, et la mise en évidence de mécanismes sous-jacents aux dynamiques et processus » (Dumez, 2011, p. 47-58), ce que j'ai effectué en retraçant le récit des jeunes en paraphrasant leurs paroles quand il s'agissait de données très factuelles et en introduisant de très larges extraits tels quels de leurs propos quand ils argumentaient, transmettaient leurs propres pensées, se racontaient, délivraient leur ressenti le plus intime. Le matériau collationné a été reconstruit selon un ordonnancement chronologique car « L'interaction et les échanges qui sont noués participent directement à la remémoration, mais celle-ci emprunte des chemins imprévus et divers, irréductibles à la flèche du temps » (Demazière, 2007, p. 2).

M'inscrivant dans une recherche qualitative avec une approche inductive mais dans une logique identifiée comme modérée selon L. Savoie-Zajc (Mukamurera et al., 2006, p. 110-138), l'influence d'un univers théorique est présente, des notions clefs, des balises conceptuelles peuvent être définies mais avec leur suspension lors du recueil des données et une nécessité de rester à l'écoute, disponible à la survenue d'éléments de théorisation ou de concepts suggérés par l'analyse des corpus. Ainsi la lecture des parcours de formation vers l'insertion professionnelle de ces jeunes a nécessité une clarification conceptuelle autour des notions de sujet ou acteur ou sujet-acteur, notions étant au centre

des recherches qualitatives mais fréquemment posées comme des allant de soi. Des approches articulant le psychisme et le social avec des auteurs comme M. Cifali (Cifali, 1994) ou V. de Gaulejac (Gaulejac, 2009) en sociologie clinique ont été mises en perspectives avec les travaux de M. Wieviorka (Wieviorka, 2012) et F. Dubet (Dubet, 2016, p. 112). Au sein de ces différentes approches, même si les conceptions diffèrent, le processus de subjectivation demeure une notion centrale. Le passage à celle d'acteur semble plus diffus. En optant pour la dénomination sujet-acteur dans l'étude, a été envisagé un individu à la fois sujet et acteur engagé dans une recherche de sens concernant son existence, une capacité de mise en conscience et de réflexivité concernant sa situation, une capacité à effectuer des choix face à de multiples possibles dans la confrontation aux répercussions de la déficience ou de la maladie invalidante. Cette approche d'un sujet-acteur ne peut se concevoir que s'il acquiert, se reconnaît et se voit reconnu une capacité d'agir, d'agir avec autodétermination (Lachapelle et al., 2010) (Wehmeyer, 1999). Les approches de la sociologie des parcours de vie avec les notions d'évènements et bifurcations biographiques (Prestini, 2006a) ; (Prestini, 2006b) ; (Bidart, 2006) ; (Grossetti, 2006) ; (Hélaridot, 2009), ainsi que celles de transitions psychosociales (K. Schlossberg, 2005) ont complété ces jalons théoriques permettant d'effectuer après chaque témoignage une première analyse-synthèse colorée par une approche phénoménologique esquissant des configurations de parcours.

Tous les portraits de ces jeunes ne peuvent être exposés dans cette contribution, ainsi que le développement du premier niveau d'analyse-interprétation dans la singularité de chacun. Les apports sont synthétisés dans un essai de transversalité.

## 2. Synthèse d'un premier niveau d'analyse

Concernant les parcours, ceux-ci sont non rectilignes pour la plupart des jeunes : interruptions et/ou bifurcations qui peuvent être liées à des hospitalisations ou passages en établissements spécialisés ou adaptés donc en rapport avec la maladie ou le handicap, passages pouvant constituer rétrospectivement des moments où une réflexion sur leur problème a émergé, a permis d'apprendre à se connaître et à « se former une nouvelle conception de ce qui est important et désirable dans la vie » pour reprendre Erving Goffman (Goffman, 1975, p. 55). Des évènements ou non-évènements optimistes ou pessimistes (K. Schlossberg, 2005) peuvent intervenir, induisant soit des renoncements ou des projets différés ou une ouverture vers de nouveaux possibles et des bifurcations. Des aléas dans les parcours et des transitions non-anticipées sont liés soit à la situation de handicap, soit à un enchevêtrement de plusieurs éléments : handicap, difficulté ou réussite scolaire ou environnements capacitants ou non (familial, institutionnels). Pour deux jeunes, leurs parcours s'assimilent à une

carrière déviante selon l'approche conceptuelle de Howard Becker (Becker, 2011) car sont réunies les trois séquences d'entrée dans une carrière déviante : décalage précoce et durable vis-à-vis des normes scolaires, désignation publique officialisée par être handicapé et l'appartenance ressentie à un groupe qui s'identifie par le handicap qu'ils ont en commun.

Des expérimentations s'identifient dans un positionnement d'un sujet-acteur avec des choix assumés, mais de façon singulière pour chacun en fonction de la structuration de sa personnalité en lien avec le handicap, ses valeurs, ses convictions, ses intérêts inscrits dans son histoire et par les milieux de vie traversés. Ces expérimentations se traduisent par, soit des prises de risques avec une ouverture accrue à l'expérience avec l'objectif de détourner les obstacles et trouver des solutions pour avancer, soit une anticipation et une réflexion réaliste avant un engagement dans des actions, soit nier les limites imposées par le corps et avancer avant l'effondrement physique dans cette tension permanente du vouloir et du pouvoir. D'autres jeunes semblent plutôt se laisser porter par les événements ou certaines injonctions institutionnelles ou familiales, sans l'élaboration de projets qui leur appartiennent et de projections de soi dans l'avenir. Cette configuration renvoie à ce que M. Wieviorka caractérise comme un « sujet flottant », le sujet ne peut pas se transformer en un acteur parce que certaines conditions concrètes de l'existence constituent des obstacles (Wieviorka, 2012, p. 5).

### 3. Deuxième niveau d'analyse : l'émergence de thématiques et l'identification de processus structurants

Ce premier travail de compréhension des processus de subjectivation à l'œuvre dans les parcours, et les variations expérientielles de positionnement ont engendré la possibilité de définir des thématiques : les impacts de la maladie ou la déficience sur la personnalité et dans les espaces de vie, l'influence du handicap dans le processus d'orientation vers un domaine professionnel, le vécu de la formation et les transitions, la transition vers l'emploi et l'accès au monde du travail, thématiques où sont rassemblés des éléments, certains communs et structurants, ou disparates, ce qu'induit la confrontation à la singularité et par conséquent à une irréductible hétérogénéité.

Néanmoins une interrelation se constate entre la maladie ou la déficience et son objectivation, l'organisation de la personnalité et les projections d'avenir, le nœud structurant des parcours étant l'esquisse ou la détermination d'un projet professionnel. La connaissance de soi, que beaucoup soulignent comme étant importante pour avancer et ne pas se censurer, suppose une délibération sur soi dans une quête identitaire (qui suis-je en tant que sujet handicapé et la part de l'atteinte dans la

construction de ma personnalité), puis une identification de ses ressources et ses limites dans une objectivation du handicap, permettant une élaboration de possibles projets mettant en tension les désirs et la confrontation aux réalités sociales. Le pouvoir mobilisateur d'un projet dans un domaine professionnel constitue un élément fondamental dans la poursuite d'un parcours, participe à être sujet-acteur de celui-ci et se formalise si le jeune passe « d'une position de contrainte, "objet de ce qui m'arrive", à une position d'acteur, "faire quelque chose" de ce qui m'arrive » (Prestini, 2006b, p.82) dans l'appropriation des répercussions de la maladie invalidante ou de la déficience, ou synthétisé dans une autre perspective : faire avec son handicap ou faire contre son handicap. Les contextes et les médiations de l'environnement influencent aussi ce processus.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives, Hors-Série (5)*, 26-37.
- Ardoino, J. (1983). Polysémie de l'implication. *Pour*, 88, 19-22.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : Usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Bayet, B. (2020). *Récits de jeunes en situation de handicap : Comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle ?* [Université Paris Nanterre]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02877937/document>
- Becker, H. S. (2011). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. A.-M Métaillé.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie* (4e édition). Armand Colin.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : Autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0029>
- Blanc, A. (2006). *Le handicap ou le désordre des apparences*. A. Colin.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : Contrejour psychanalytique* (1re éd). Presses universitaires de France.
- Devandas-Aguilar C. (2019), Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées sur sa visite en France, ONU.
- Desmarais, D. (2009). L'approche biographique. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5ème Édition, p. 361-391). Presses Université Du Québec.
- Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39/1, 101-109. <https://doi.org/10.4000/osp.2479>
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de méthodologie sociologique*, 93, 5-27.
- Dubet, F. (2016). *Sociologie de l'expérience*. Ed. du Seuil.
- Dumez, H. (2011). *Qu'est-ce que la recherche qualitative ?* Le Libellio d'Aegis. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00546720>

- Ebersold, S., & Organisation for Economic Co-operation and Development. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*. OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179998-fr>
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7-27.
- Gaulejac, V. de. (2009). *Qui est « je » ? Sociologie clinique du sujet*. Seuil.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes : Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6(6), 3-44. <https://doi.org/10.3917/deba.006.0003>
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps* (Les Éditions de Minuit).
- Grossetti, M. (2006). L'imprévisibilité dans les parcours sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 5-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cis.120.0005>
- Hélaridot, V. (2009). Vouloir ce qui arrive ? Les bifurcations biographiques entre logiques structurelles et choix individuels. In *Bifurcations* (p. 160-167). La Découverte ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/bifurcations--9782707156006-p-160.htm>
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif* (3ème édition). A. Colin.
- K. Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : Le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 85-101. <https://doi.org/10.4000/osp.345>
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., & Grégoire, M. (2010). Aspects théoriques et pratiques associés à l'émergence de l'autodétermination chez les adolescents. In *Adolescence et retard mental* (p. 111-122). De Boeck.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : Pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26 (1), 110-138.
- Plaisance, É. (2009). *Autrement capables : École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Éd. Autrement.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif. Réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1). <http://surlejournalisme.com/rev/index.php/slj/article/view/8>
- Prestini, M. (2006a). La notion d'événement dans différents champs disciplinaires. *Pensée plurielle*, 13(3), 21-29. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pp.013.0021>

- Prestini, M. (2006b). Une nouvelle grille de lecture : L'événement. *Pensée plurielle*, 13(3), 81-90. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/pp.013.0081>
- Rick, O., & Ebersold (dir.), S. (2011). *Lycéen, et après ? Les parcours vers l'enseignement supérieur et l'emploi* (p. 186). INS HEA.
- Rogers, C. R. (1985). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5ème Édition, p. 337-360). Presses Université Du Québec.
- Vulbeau, A. (2001). *La jeunesse comme ressource : Expérimentations et expériences dans l'espace public*. Erès ; Obvies.
- Waldvogel, C., Guédin, M., Garnier, P., & Bayet, B. (2011). *Les besoins en formation des chargés d'accueil handicap dans l'enseignement supérieur* (p. 139) [Institutionnel]. INS HEA.
- Wehmeyer, M.L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 53-62. <http://dx.doi.org/10.1177/108835769901400107>
- Wieviorka, M. (2012). *Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation*. halshs-00717835.



**ANNEXE 1 : Extraits de témoignages de trois jeunes en situation de handicap portant sur l'élaboration d'un projet d'orientation à visée professionnelle****Alba : l'élaboration d'un projet professionnel conjuguant réalisme, possibilités et choix**

Alba a 24 ans quand se tient l'entretien, elle est en 3<sup>ème</sup> et dernière année à l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) localisée au sein de l'université de Dauphine. Elle a une infirmité motrice cérébrale (IMC) avec une forme plus ou moins classique du syndrome de Little, c'est-à-dire une quadriplégie légère ou une diplégie des membres inférieurs. Elle se déplace en fauteuil roulant. Elle a vécu une scolarité en milieu ordinaire jusqu'en 5<sup>ème</sup> et a été admise en Établissement Régional d'Enseignement Adapté (EREA) suite à une opération qui nécessitait ensuite des rééducations intensives. Elle devait être en internat au vu de l'éloignement, n'étant pas en état physique de supporter des trajets.

C'est dans ces années-là, à l'EREA, qu'Alba a commencé à prendre son handicap en ligne de compte dans son avenir et plus particulièrement dans son avenir professionnel « *Quand j'étais toute petite, j'adorais les bébés, je serai bien puéricultrice, mais je me suis dit cela va être un peu compliqué parce que je ne peux pas tenir un bébé et rouler en même temps. Je me suis dit il va falloir que je trouve quelque chose mais dans la mesure de mes moyens sans me rabaisser. Je ne peux pas être plombier, je ne peux pas être... Et puis en fait ça s'est bien goupillé, je n'ai pas eu l'impression de faire un sacrifice quelconque en choisissant mes études et la carrière que je veux faire, je suis ravie, c'est vraiment quelque chose qui m'intéresse beaucoup [...]. J'ai procédé par élimination, les maths ce n'était pas possible, histoire, j'aime bien mais je ne veux pas être prof. Je me suis assez rapidement tourné vers les langues parce que j'aimais ça et depuis toute petite* ». Alba a hésité entre LEA (langues étrangères appliquées) et LCE (langues et cultures européennes) pour finalement choisir LCE, choix qu'elle n'a jamais regretté.

**Jonathan : un choix précoce pour trouver des solutions à son handicap tout en pouvant s'insérer professionnellement dans les entraves du corps**

Jonathan a une maladie neuro-musculaire d'origine génétique (amyotrophie spinale de type II). Il se déplace en fauteuil roulant électrique, a une mobilité extrêmement réduite ne pouvant bouger que la main droite, ne pouvant pas écrire, ni pourvoir seul à ses besoins élémentaires. Il nécessite une personne en permanence à côté de lui pour l'accompagner et l'aider. Jonathan a été admis dans un établissement spécialisé handicap moteur (IEM) où il a été scolarisé du primaire jusqu'à la fin du collège pour intégrer ensuite un lycée privé où il obtiendra un Bac S puis sera admis dans une école d'ingénieur où il a suivi une prépa intégrée pendant deux ans, puis un cursus d'ingénierie générale axée sur la télécommunication génie électrique et informatique et en dernière année, Jonathan s'est

spécialisé en informatique et systèmes d'information. Jonathan a 24 ans quand se réalise l'entretien, il est développeur dans une grande entreprise œuvrant dans le secteur des services numériques.

Le choix de devenir ingénieur a émergé pendant les années collège en IEM, Jonathan a eu envie dès cette période de faire ce métier : *« Au collège j'étais celui qui allait trifouiller les ordinateurs pour voir comment ça fonctionnait »*. Jonathan ne s'est pas posé de restriction par rapport à son handicap dans ce choix, au contraire pour lui c'était *« trouver ma propre solution par rapport à la connaissance de la technologie. C'était vraiment le concept posé. Par rapport à mon handicap, l'apport des nouvelles technologies, c'est ça dont j'ai besoin, trouver ma solution par rapport à ma connaissance de la technologie, la solution pour trouver les meilleures solutions [...] Je voulais devenir ingénieur, obstacles ou non, mon objectif était là et je voulais l'atteindre »*.

### **Émilia : un projet professionnel contrarié par la maladie et des projections externes**

Émilia a 19 ans au moment de l'entretien, et finit une première année de licence en sciences politiques à Paris 8. Elle a une fibromyalgie qui a été diagnostiquée quand elle avait 13 ans. Elle a toujours suivi un cursus ordinaire en étant en réussite scolaire.

*« Pour mon avenir, ce que je voulais faire en fait, c'était travailler dans la chimie, ou dans les sciences, j'ai quand même un Bac S, c'est donc ce que je voulais faire à la base, mais à cause de ma maladie, cela n'a pas pu être possible. Un laboratoire ne va pas embaucher quelqu'un qui ne peut pas manipuler. Comme ça se passe plutôt sur le haut du corps, ça m'empêche quand même de faire pas mal de choses, et pour manipuler c'est vraiment... Je pense que l'on préfère prendre quelqu'un capable de manipuler plutôt que quelqu'un qui n'est pas capable et qui a besoin de l'aide d'un tiers, donc du coup j'ai dû changer complètement d'orientation »*. Cette nouvelle orientation explique Émilia, n'est pas nouvelle car depuis qu'elle est petite *« on me dit fait sciences politiques, ça ne m'intéressait pas du tout et je confirme ça continue à ne pas m'intéresser, ce n'est pas ce que je voulais faire, ça ne me plaisait pas et ça ne me plaît toujours pas mais depuis que je suis petite tous les conseillers d'orientation que je suis allée voir m'ont dit : il faut que tu fasses sciences politiques parce que tu as de bonnes notes. J'ai dit : oui, mais je n'ai pas envie de faire ça mais ça restait ça »*.

## **Le rapport à l'élève idéal des enseignants du premier degré : quelles répercussions sur la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ?**

Déborah Saunier  
Doctorante, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation (CIRNEF) –  
Université de Caen Normandie : EA7454.  
deborah.saunier@unicaen.fr

**Résumé :** En posant les fondements de l'école inclusive, la loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 a bouleversé le quotidien des enseignants. Bien que très majoritairement favorables à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), ils émettent réserves et ambivalences qui s'expliquent notamment par « le poids des modèles pédagogiques traditionnels qui postulent la conformité des élèves à un modèle d'élève idéal, réussissant et... en bonne santé ! » (Chauvière et Plaisance, 2008, p. 42). A partir de données issues d'une enquête quantitative et d'entretiens de groupes semi-directifs, cette recherche interroge l'influence des représentations de l'élève idéal sur les pratiques et l'identité professionnelles d'enseignants du premier degré dans le contexte de scolarisations inclusives. Nos résultats ont permis de dresser un portrait de l'élève idéal et de mettre en évidence des contradictions entre certaines de ses caractéristiques et des profils d'EBEP.

**Mots-Clés :** EBEP, élève idéal, école inclusive, représentations, normes.

## 1. Contexte et Problématique

Depuis la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, celle n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, l'Education Nationale a posé les principes de l'école inclusive, réaffirmés en 2019 par loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Avant 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap « vise tout d'abord à favoriser l'insertion sociale de l'enfant handicapé en le plaçant le plus tôt possible dans un milieu ordinaire où il puisse développer sa personnalité et faire accepter sa différence<sup>1</sup> ». Il est ici davantage question d'interactions et d'insertion sociales que d'acquisition de compétences scolaires. Le paradigme intégratif fait porter sur les élèves en situation de handicap le poids de leur réussite scolaire, c'est à eux de prouver qu'ils sont en mesure de suivre le cursus ordinaire (Thomazet, 2012). Avec l'inclusion, c'est à l'institution, l'école, de changer, de s'adapter, pour devenir « exclusivement dédiée à la maximisation des connaissances de chaque élève, quels que soient ses besoins particuliers, sans référence à une hiérarchie sociale de diplômes et de compétences » (Guirimand et Mazereau, 2016, p. 52). Le passage d'un paradigme intégratif à un paradigme inclusif implique donc un changement de normes et de pratiques profond, de la part de l'institution et de ses acteurs, les enseignants.

Depuis quinze ans, les chiffres des scolarisations inclusives ont massivement augmenté, qu'elles soient soutenues dans des dispositifs spécialisés de type ULIS2 ou qu'elles s'effectuent dans des classes dites ordinaires. Ainsi, 185 600 élèves en situation de handicap (ESH) sont scolarisés en 20183, contre 96 400 en 2004. Selon le rapport de la DEPP, 87 % des ESH sont scolarisés à temps plein et 13 % à temps partiel. Il précise également que « tous modes de scolarisation confondus, individuel et collectif, près d'un élève sur deux scolarisés à temps partiel a un temps de scolarisation hebdomadaire supérieur à un mi-temps » (p. 80). Cependant, ces chiffres ne prennent en considération que les élèves qui ont une reconnaissance de handicap émanant de la MDPH4. Les élèves à besoins éducatifs particuliers5 (EBEP) ne sont pas comptabilisés dans ces statistiques. Derrière l'augmentation de la scolarisation de ce public, jusqu'alors peu présent dans les écoles ordinaires, se cachent des vécus d'enseignants et d'élèves. La massification de la scolarisation des EBEP a engendré un

---

<sup>1</sup>Circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982.

<sup>2</sup>Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

<sup>3</sup>Sources DEPP, RERS, 2019, p. 78.

<sup>4</sup>Maison Départementale des Personnes Handicapées

<sup>5</sup>Les élèves qui ont « des difficultés d'apprentissage qui nécessitent que des ressources éducatives spécialisées soient prévues pour [eux] » (Thomazet, 2012., p. 14).

« réaménagement des pratiques antérieures sans qu'une maîtrise réflexive et organisationnelle n'ait pu se mettre en place » (Guirimand et Mazereau, *Ibid.*, p. 52), ce qui ne laisse d'autre choix aux enseignants que de se référer à des « normes antécédentes » (Schwartz, 2009), ici des normes intégratives.

Ce que les élèves apprennent à l'école, par le biais notamment des programmes, véhicule implicitement des valeurs morales (Duru-Bella, Farges, van Zanten, 2018). Ces valeurs morales se manifestent par des normes de comportements attendus. Ainsi, par exemple, « en présentation du domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>6</sup>, "les langages pour penser et communiquer", il est précisé que *via* la maîtrise des langages des arts et du corps, l'élève apprendra "le contrôle et la maîtrise de soi" » (*Ibid.*, p. 125). Différentes normes peuvent être à certains moments contradictoires, notamment lorsque le quotidien de la classe met à l'épreuve les normes dominantes institutionnelles (Gilly, 1980). Or, lorsque ces contradictions sont trop fortes, ce sont souvent les normes institutionnelles qui l'emportent (*Ibid.*). Cette prévalence des normes institutionnelles va conduire l'enseignant à élaborer des représentations « d'entités abstraites (l'écopier type, l'écopier idéal, le bon élève *etc.*) à travers lesquelles s'expriment les attitudes générales et des attentes de rôle eu égard à des modèles de comportement typiques » (*Ibid.*, p. 50). Ainsi, le « "normal" est le modèle idéal, déduit de la règle de raison, et qui, suivant sa loi universelle, peut légitimement s'imposer » (Cornu, 2009, p. 30), il devient dès lors ce qui guide les professionnels. Ce constat nous a conduit à nous intéresser à cette « entité abstraite » de l'élève idéal, afin de comprendre dans quelle mesure elle peut influencer les pratiques et l'identité professionnelle des enseignants, dans le contexte de l'école inclusive.

## 2. Cadre théorique

Lorsqu'ils scolarisent des EBEP, les enseignants témoignent de difficultés qui touchent à leurs pratiques, puisqu'ils peuvent finir par se dessaisir de leurs savoirs professionnels, particulièrement lorsque l'écart de compétences entre l'élève en situation de handicap et le reste de la classe est trop important (Toullec-Théry et Nedelec-Trohel, 2010). Cependant, ils se sentent également affectés au niveau de leur identité professionnelle et disent se sentir parfois démunis (Saunier et Toullec-Théry, 2017). Afin de prendre en compte les interactions entre ces différents aspects, nous nous sommes tournés vers le Système des Activités Professionnelles (SAP). En effet, pour Blin (1997), « dire que les représentations, les pratiques et les identités professionnelles font "système" c'est affirmer qu'elles

---

<sup>6</sup>B.O. n°17 du 23 avril 2015.

agissent les unes sur les autres et les unes par rapport aux autres » (p. 61). Le SAP permet donc d'appréhender la façon dont les représentations de l'élève idéal font système avec leurs pratiques et leur identité professionnelle. Cependant, le métier d'enseignant, comme toute profession, est également influencé par quatre dimensions (Clot, 2008),

- la dimension personnelle, c'est ce qui relève de l'intime, des prises de décisions, la capacité à être seul,
- la dimension inter-personnelle, ce qui naît du partage avec ses pairs, les autres membres du groupe,
- la dimension trans-personnelle qui est liée à l'histoire collective, à ce qui a été fait, vécu avant soi et qui perdure, est transmis, « les valeurs au nom de quoi on fait les choses<sup>7</sup> ».
- la dimension impersonnelle qui concerne ce qui est prescrit par l'institution, les demandes officielles.

C'est pourquoi, afin de prendre en considération toutes ces composantes, nous avons considéré l'élève idéal comme faisant partie d'un réseau d'influences, en nous référant aux travaux de Charlot (1997) sur le rapport au savoir. Nous avons défini le rapport à l'élève idéal comme étant l'ensemble **des relations liées à la représentation de l'élève idéal qu'un enseignant, considéré comme un individu, entretient avec les contraintes et les ressources de son contexte professionnel, ainsi que celles liées aux formes communes de cette vie professionnelle.**

### 3. Méthodologie

Pour répondre à ce parti pris théorique, nous avons choisi d'utiliser plusieurs outils méthodologiques afin de croiser leurs apports respectifs et enrichir notre analyse. Notre choix s'est tout d'abord porté sur la construction et l'exploitation d'un questionnaire car,

*« le questionnaire permet d'introduire les aspects quantitatifs fondamentaux dans l'aspect social d'une représentation : analyse quantitative du contenu permettant par exemple de repérer l'organisation des réponses, de mettre en évidence les facteurs explicatifs ou discriminants dans une population, ou entre des populations, de repérer et de situer les positions respectives des groupes étudiés par rapport à ces axes explicatifs etc. » (Abric, 1994, p.77).*

Avec cet outil, nous avons donc accès aux liens de causalité qui pourraient exister entre les déterminants sociaux, les représentations et les pratiques des enseignants. Les outils de l'analyse

---

<sup>7</sup> Interview au journal l'Humanité, 03 février 2016. <https://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998>

statistique, telle que l'analyse factorielle des correspondances, permettent de dresser des typologies d'enseignants en fonction de ce qu'ils disent de ce qu'ils vivent, de ce qu'ils font et de ce qu'ils sont. Nous avons également fait le choix de recueillir la parole des enseignants afin d'affiner notre grain d'analyse. Pour cela, nous avons mis en place des focus groupes, qui permettent de mettre en lumière les points de convergence et de controverse entre professionnels. Pour de Singly, les deux méthodes sont complémentaires dans le sens où « l'entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite » (2016, p. 18). Ces deux outils offrent la possibilité de faire des aller-retours entre des données quantitatives et des données qualitatives.

Le questionnaire a été diffusé auprès de 1824 écoles primaires/élémentaires, privées et publiques de l'académie de Nantes, les données sont issues de 379 réponses exploitables. Nous avons également organisé trois focus groupes qui ont réuni 15 participants, 11 travaillant dans le secteur privé et 4 dans le secteur public. Les résultats exposés dans cette communication proviennent de réponses à deux questions ouvertes dans le questionnaire et des verbatims des focus groupes. Nous les avons traités selon les méthodes de l'analyse textuelle (Husson, Lê et Pagès, 2016), c'est-à-dire « centrées sur l'analyse d'un ensemble de textes, du point de vue des mots qu'ils contiennent » (Husson *et al.*, *Ibid.*, p. 89). A l'aide du logiciel R et du package RcmdrPlugin.temis, nous avons tout d'abord procédé à une analyse lexico-sémantique et globale des questions ouvertes sur l'élève idéal, la scolarisation des EBEP et des verbatims des focus groupes, puis nous avons procédé à une analyse de contenu des corpus (Bardin, 2005).

#### 4. Résultats

##### 4.1. L'élève idéal versus EBEP ?

Interrogés sur la scolarisation des EBEP, les enseignants témoignent en premier lieu d'une forte préoccupation pour leurs *élèves*<sup>8</sup>, que ce soit les *EBEP* eux-mêmes ou le reste de la classe. Ils disent également que c'est *difficile*, difficultés qu'ils imputent majoritairement à des *manques*, que ce soit de *formation*, de *temps*, d'*aide*, ou de *moyens*, humains tels que les auxiliaires de vie scolaire *AVS*<sup>9</sup>, ou matériels. Ils expriment également leur sentiment de *solitude*. Cependant, ils considèrent malgré tout l'expérience comme *enrichissante*, notamment en termes de tolérance et de vivre ensemble, surtout pour les autres élèves de la classe. Ces données confirment l'ambivalence documentée dans

---

<sup>8</sup>*cf.* Annexes, tableau n°1.

<sup>9</sup>Notre panel continue d'utiliser le terme AVS qui est devenu aujourd'hui AESH Accompagnant des élèves en situation de handicap.

la littérature scientifique à propos de la scolarisation des EBEP. Or ce « décalage entre le but idéal que les enseignants poursuivent, leurs efforts pour l'atteindre et les résultats parfois décevants face à la récurrence des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportements manifestés par certains élèves peut conduire à une désillusion, source de mal-être voire de souffrance » (Curchod-Ruedi, Ramel, Bonvin, Albanese, Doudin, 2013).

Pour comprendre si ces distorsions peuvent provenir d'un décalage entre leur représentation de l'élève idéal et la réalité de leur quotidien, nous avons demandé aux enseignants de qualifier leur élève idéal.

Les adjectifs les plus cités<sup>10</sup> caractérisent des qualités qui vont servir **les apprentissages** : *curieux, motivé, attentif, autonome, volontaire, intéressé, calme*. Sont aussi aussi évoquées des qualités en lien avec **les relations aux autres** : *empathique, coopératif, respectueux* et **le bien-être** de l'élève : *heureux, souriant, épanoui*. Ainsi l'élève idéal, semble devoir être à la fois dans une posture d'élève, avoir développé des compétences sociales et être heureux dans sa vie.

Tous les entretiens mettent en lumière une autre représentation de l'élève idéal qualifié de *bon élève, calme, poli, attentif*. Mais selon les participants, cette représentation est celle de la société, et/ou de l'institution, ils réfutent que ce soit la leur, car disent-ils, avec des élèves comme ceux-là, ils « *s'ennuieraient* ». Les participants aux focus groupes ont expliqué qu'un élève idéal est pour eux, un élève *qui progresse, qui dépasse ses difficultés, qui a envie, qui est motivé*. C'est celui qui leur donnent le sentiment de servir à quelque chose, « *c'est celui qui me fait me lever le matin* » dit Fanny, une participante. En d'autres termes, si l'élève progresse, c'est qu'en tant qu'enseignants, ils font bien leur travail. L'élève idéal vient donc en quelque sorte légitimer le système scolaire tel qu'il est et leurs pratiques (Imbert, 1985). L'élève idéal est également celui qui permet aux enseignants de mettre en pratique leurs valeurs professionnelles, puisque selon les participants, être enseignant, c'est notamment « *former les citoyens de demain* », « *aider les élèves en difficulté* », « *transmettre* ».

En nous basant sur ces premiers résultats, nous pouvons imaginer que les EBEP pourraient incarner une figure de l'élève idéal, dans le sens où ils rencontrent souvent des difficultés scolaires. Ils pourraient alors répondre au besoin des enseignants de se sentir utile et de donner du sens à leur travail.

---

<sup>10</sup>cf. Annexes tableau n°2.



4.2. Un EBEP peut-il être un élève idéal ?

Si nous revenons sur certains qualificatifs qui caractérisent l'élève idéal, notamment ceux qui ont trait aux attitudes scolaires et relationnelles, nous constatons qu'ils viennent se heurter à certains types de besoins particuliers. En effet, si nous prenons l'exemple des élèves avec autisme, caractérisé par des « déficits dans la communication et les interactions sociales, associés à des particularités dans les intérêts et comportements qui ont une allure stéréotypée et répétitive » (Baghdali, Rattaz, Ledésert, 2011, p. 5), nous voyons que leurs particularités touchent à la fois les relations aux autres, les centres d'intérêt et le comportement. Or ces trois dimensions sont largement mises en avant dans la représentation de l'élève idéal par les enseignants. Nos résultats montrent que c'est pour ce type d'élèves, plus que pour tout autre besoin particulier, que le taux d'appréhension exprimé est le plus élevé. En effet, 46,6 % des enseignants ayant scolarisé au moins un élève présentant des TSA11, au cours des cinq dernières années, ont déclaré avoir accepté avec un peu d'appréhension. Lorsqu'ils en font le bilan, seuls 20,5 % d'entre eux ont considéré l'expérience comme « tout à fait positive », 61 % l'ont jugée « positive mais difficile » et 18,5 % « négative ». C'est le plus fort pourcentage de ressenti négatif derrière les troubles psychiques (34,8%) et plusieurs troubles associés (19,1 %).

En outre, lorsque les acquisitions des EBEP sont trop en décalage avec les attendus de la classe dans laquelle ils sont scolarisés, les enseignants peuvent perdre leur sentiment de compétence professionnelle (Toullec-Théry et Nedelec-Trohel, *Ibid.*). L'élève idéal se situe donc dans une zone médiane, il ne doit être ni trop bon, ni trop en difficulté (*cf.* figure n°1).

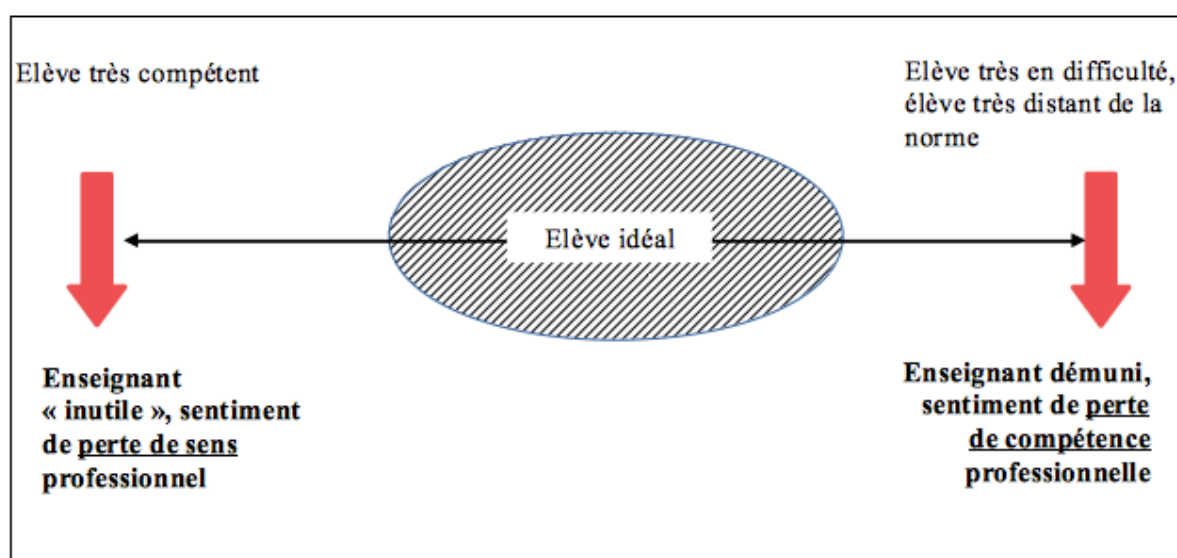


Figure n°1 : L'élève idéal et les compétences scolaires des élèves.

<sup>11</sup>Troubles du Spectre Autistique

Travailler avec un élève en difficulté modérée, ponctuelle, est une situation stimulante selon les professionnels, ils y voient un *challenge* qui évite la routine et les oblige à chercher de nouvelles pratiques et solutions. Il faut que l'élève progresse, grâce à leur action, pour que les enseignants se sentent utiles et compétents.

Pourtant, il arrive parfois qu'un EBEP corresponde en tout point à la représentation de l'élève idéal d'un enseignant, comme cela a été le cas pour Eve, l'une des participantes à un focus groupe. Elle définit ainsi son élève idéal.

Eve : C'est nous se sentir utile et voir l'élève qui a eu un moment donné une difficulté quelle qu'elle soit, s'en sortir quoi et ça je trouve ça bien. Là on dit on a réussi quelque chose et l'enfant il a réussi à dépasser sa difficulté pour être mieux et être plus performant quoi.

Eve scolarise dans sa classe M., une élève avec autisme, depuis quatre ans. Selon Eve, M. a fait de nombreux progrès, elle a appris à lire, sait poser des additions, a progressé dans ses apprentissages et est heureuse d'être à l'école. Elle correspond aux caractéristiques de l'élève idéal qu'elle a exposées et elle lui renvoie de plus un sentiment de reconnaissance et de travail accompli. Pourtant, cette élève ne peut pas être reconnue comme idéale par Eve, du fait de ses spécificités.

Eve : M. je trouve que voilà elle est pas idéale parce qu'elle aura toujours ses difficultés, elle restera toujours autiste, mais n'empêche que c'est une élève qui va me marquer parce que je me suis remise en question pour elle, j'ai mis des choses en place pour elle mais quand je vois quand je lui dis aujourd'hui j'ai un nouveau livre pour toi et quand je vois ses étincelles dans ses yeux (...) Je me dis voilà... c'est vrai qu'il y a une sorte de reconnaissance.

Bien que conforme à l'élève idéal décrit par Eve, M. reste caractérisée par l'enseignante à travers le prisme son autisme, ce qui l'éloigne de la norme dominante et la laisse du côté de la « différence ». Pour cette professionnelle, dépasser ses difficultés signifie en sortir, ne plus en avoir, donc revenir vers la norme.

Eve : Y'a d'autres types de difficultés, c'est vrai que celles qui restent, qui sont de l'ordre de l'autisme, c'est autre chose. (...) On est sur d'autres pratiques et d'autres mises en place.

En restant dans le champ de la différence, quand bien même il s'agit de l'accepter au nom du respect de la diversité, Eve reste dans une posture intégrative. Elle continue de se référer à un élève moyen, « normal », « non problématique » (Duru-Bellat, *et al.*, *Ibid.*, p. 148), tel qu'il apparaît dans le socle commun de connaissances de compétences et de culture, et auquel elle compare M.. Or, « parce que sa fonction est essentiellement correctrice, la norme entre nécessairement en conflit avec l'existant qu'elle contraint par sa visée rectificatrice. Dans la perspective de l'opération normalisatrice, le futur rectifié se présente logiquement comme anormal. À ceci près que l'anormal ne doit pas être entendu ici comme absence de norme. Il désigne au contraire un existant présentant d'autres normes, et qui, de ce fait, se voit déprécié au motif qu'il repose sur un mode de structuration différent de celui que cherche à lui imposer la décision normalisatrice. Du point de vue normatif, l'anormal n'est donc pas *neutralité* normative, mais *altérité* normative. L'anormal manifeste des valeurs qui, au regard de la décision normalisatrice, sont qualifiées de négatives » (Roth, 2016, pp. 8-9).

La référence à l'élève moyen, incarnée dans les programmes officiels, fait inévitablement tomber tous ceux qui s'en éloignent dans l'ordre de l'anormalité. L'école inclusive, elle, suppose que les enseignants et l'institution acceptent les différentes normes dans leur altérité et non comme concurrentes. Ils doivent « délaissier la figure de l'élève moyen pour s'ouvrir à la diversité des profils, des attentes et des besoins qui traversent la communauté scolaire » (Ebersold, 2009, p. 75), donc s'affranchir de la norme dominante actuelle dont sont imprégnées leurs représentations de l'élève idéal.

### 5. Conclusion

Pour les enseignants de notre recherche, l'élève idéal est un élève qui progresse et avance dans sa scolarité grâce à eux, malgré quelques difficultés ponctuelles qu'ils l'aident à dépasser. Il est celui qui vient donner du sens à leur métier, à leur action quotidienne dans la classe. Ces représentations sont en partie influencées par les normes et les attentes institutionnelles qui s'expriment à travers les textes officiels. Cette référence à une norme dominante conduit les enseignants à considérer les EBEP du point de vue de leurs différences par rapport aux autres élèves et donc à rester dans une logique intégrative. Passer du paradigme intégratif au paradigme inclusif suppose de repenser l'organisation et les normes de l'école, pour que les EBEP ne soient plus différents parmi les autres, mais différents comme tous les autres.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations* (2e édition). PUF.
- Baghdadli, A., Rattaz, C., et Ledésert, B. (2011). *Etude des modalités d'accompagnement des personnes avec troubles envahissants du développement (TED) dans trois régions françaises*. DGCS; CNSA; CNESCO.
- Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Presses univ. de France.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. L'Harmattan.
- Charlot, B. (1997). *Le rapport au savoir. Eléments pour une théorie* (Anthropos). Anthropos.
- Chauvière, M., et Plaisance, É. (2008). Les conditions d'une culture partagée. *Reliance*, n° 27(1), 31-44.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Cornu, L. (2009). Normalité, normalisation, normativité : Pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 36, 29-44.
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O., et Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : Implication des enseignants et importance du soutien social. *Alter*, 7(2), 135-147. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.11.008>
- Duru-Bellat, M., Farges, G., et Zanten, A. van. (2018). Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence. In *Sociologie de l'école* (p. 124-147). Armand Colin. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200621636-page-124.htm>
- Ebersold, S. (2009). « Inclusion ». *Recherche et formation*, 61, 71-83. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.522>
- Gilly, M. (1980). *Maître-élèves rôles institutionnels et représentations* (1ere édition). PUF.
- Guirimand, N., et Mazereau, P. (2016). L'inclusion scolaire et professionnalités enseignantes entre attentes et contradictions. *Carrefour de l'éducation*, 42, 47-60.
- Husson, F., Lê, S., et Pagès, J. (2016). *Analyse de données avec R* (2e éd.). Presse universitaire de Rennes.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique* (Matrice Editions).
- Roth, X. (2016). Les cinq dimensions fondamentales de la norme. *La revue du financier*, 38(217-218), 6-13.

Saunier, D., et Toullec-Théry, M. (2017). Scolarisation d'élèves en situation de handicap : Conceptions et pratiques d'une enseignante « ordinaire » et d'une enseignante spécialisée. *Les sciences de l'éducation- Pour l'ère nouvelle*, 50(4), 53-72.

Schwartz, Y. (2009). Manifeste pour un ergo-engagement. In L. Durrive & Y. Schwartz, *Travail et Ergologie – entretiens sur l'activité humaine. Tome ii*. Octarès.

Singly, F. de. (2016). *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes (4e édition)* (4e éd.). Armand Colin. <http://journals.openedition.org/lectures/8590>

Thomazet, S. (2012). Du handicap aux besoins éducatifs particuliers. *Le français aujourd'hui*, 177, 11 à 17.

Toullec-Théry, M., et Nedelec-Trohel, I. (2010). École et inclusion Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche & formation*, 64, 123-138.

## ANNEXE 1 : Termes les plus fréquemment cités pour qualifier la scolarisation des EBEP

Terme.Racine	Occurrences racine
élèves	116
difficile	84
manque	80
classe	79
enrichissant	63
formation	63
enseignants	60
temps	59
mais	57
enfants	56
autres	54
moyens	49
aide	48
besoin	45
nous	43
on	43
adaptation	39
AVS	35
compliqué	33
adapter	30
parfois	30
très	30
EBEP	28
pouvoir	28
solitude	28
faire	26

## ANNEXE 2 : Termes les plus fréquemment cités pour qualifier l'élève idéal

Terme.Racine	Occurrences racine
curieux	134
motivé	92
respect	82
autonome	81
attentif	64
volontaire	42
intéressé	41
envie	37
travail	37
heureux	36
calme	35
écoute	35
coopératif	30
participe	30
apprendre	29
progresser	29
autres	27
concentrés	26
persévérant	25
actif	24
effort	24
impliqué	20
apprentissages	18
souriant	18
aide	15
confiance	15
élève	14
épanoui	14

## **Scolariser des élèves en situation de handicap, la question de l'attention conjointe en classe. Étude de cas.**

Valérie Vilaine, Université de Rennes 2, CREAD EA 3875  
valerie.vilaine@orange.fr

**Résumé** : Nous nous intéressons à la scolarisation d'un élève avec autisme en classe de CM1, soutenu par une ULIS<sup>1</sup>. Ce dispositif « inclusif », engage tous les acteurs dans une conception non déficitaire du handicap. Notre étude concerne plus précisément la « présence » de cet élève dans la création et la réalisation d'une œuvre collective en danse. Nous cherchons à quelles conditions l'attention conjointe professeur-élève(s) au mouvement dansé ensemble permet-elle d'augmenter la qualité de sa présence en danse. Notre approche didactique se fonde sur une ingénierie coopérative entre enseignant.e.s et chercheure. Le collectif conçoit ainsi un coenseignement in situ afin de créer des situations didactiques favorables à la scolarisation. Nous décrivons le concret de la classe à partir d'épisodes sélectionnés dans des films d'étude. Les données d'observation sont travaillées à partir des notions de contrat et de milieu dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD).

**Mots-Clés** : Ingénierie didactique coopérative, handicap, présence en danse, attention conjointe.

---

<sup>1</sup>Il s'agit d'une Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, dispositif inclusif soutenant la scolarisation des élèves reconnus en situation de handicap par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH). Dans notre étude, il s'agit d'une ULIS école pour des élèves avec des troubles des fonctions cognitives. Elle est coordonnée par une enseignante spécialisée titulaire d'un certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI).



## Introduction

Notre communication concerne la scolarisation<sup>2</sup> d'élèves en situation de handicap en milieu scolaire ordinaire. En France, la loi du 11 février 2005 sur le handicap montre une avancée pour les droits des personnes handicapées, dans le respect de leur dignité. En 2013, la loi sur la refondation de l'École de la République instaure une « école inclusive<sup>3</sup> » engageant tous les acteurs dans une conception non discriminante de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Cette perspective « inclusive » suppose que l'école s'adapte à la diversité des élèves, avec une adaptation des situations didactiques à la singularité des élèves dans le but de la réussite scolaire de tous les élèves (Plaisance, 2007 ; Perraud, 2018 ; Ebersold, 2009).

### 1. Problématisation de la recherche

#### 1.1. Vers un principe inclusif

Les élèves en situation de handicap sont reconnus égaux en droit et en dignité sans distinction aucune (MEN, 2013, 2019). Cependant, les enseignants expriment un « dilemme éthique » (Garnier, 2016, p.73) pris en étau entre la demande institutionnelle et les difficultés rencontrées à scolariser ces élèves. Une tension existe chez les enseignants (Mazereau, 2014) entre leur revendication d'une égalité de traitement entre tous les élèves en classe et le principe inclusif qui introduit une « conception » plus équitable de la scolarisation.

Dans notre étude, les élèves en situation de handicap sont inscrits en classe ordinaire soutenus par une ULIS école (MEN 2015). Leur scolarisation en classe ordinaire est majoritairement partielle<sup>4</sup>. Malgré des avancées, « l'inadaptation aux rythmes des apprentissages scolaires de l'élève [...] sert d'argument pour limiter l'inclusion » (Gilles, 2013, p.317). Kohout Diaz (2018) constate ainsi « la difficulté de penser le handicap autrement qu'en terme de défaut de normalité » (p.44). Il s'agit, dans cette recherche, de rompre alors avec la vision encore déficitaire du handicap et de changer les modèles de pensée (Benoit, 2012). L'enjeu est de faire disparaître les oppositions entre « différence et singularité, déficience et fonctionnement, trouble et besoin » (p.71) et d'expérimenter « un environnement continu, structuré par ses objectifs et non plus par ses frontières » (Benoit, 2013, p.60).

---

<sup>2</sup>Nous employons le mot de « scolarisation » car elle implique le fait que ces élèves sont considérés comme des élèves à part entière.

<sup>3</sup>A *contrario*, la perspective « intégrative » repose davantage sur les capacités de l'élève à s'adapter à l'école, accompagnée généralement d'une vision déficitaire du handicap, liée aux manques de la personne (Plaisance, 2007 ; Mazereau, 2014).

<sup>4</sup>Les élèves, non scolarisés en classe ordinaire, sont alors regroupés dans le dispositif ULIS avec l'enseignant.e spécialisé.e pour des apprentissages adaptés (MEN, 2015).

En quoi adapter l'environnement scolaire aux élèves en situation de handicap concourt-il à un enseignement inclusif. Si la scolarisation repose sur les trois dimensions, physique, sociale et épistémique<sup>5</sup>, à la fois complémentaires et interdépendantes (Lansade, 2015), c'est la dimension épistémique qui pose problème. Comment alors rendre accessibles les savoirs et à la culture à tous les élèves et selon quelles conditions d'accès aux apprentissages (Assude, Perez, Tambone, 2016).

Le travail collaboratif et coopératif entre acteurs est préconisé (MEN, 2013, 2019) pour favoriser une scolarisation inclusive. Le coenseignement (Tremblay, 2015) est une pratique coopérative et inclusive qui se développe au regard de l'hétérogénéité des classes. Il est « associé à une conception d'un enseignement spécialisé/orthopédagogique, non pas correctif, mais qualitatif, c'est-à-dire visant à améliorer la qualité de l'enseignement offert à tous les élèves » (Tremblay et Toullec-Théry, 2020, p.4). Le principe est de faire travailler ensemble les enseignant.e.s en amont, *in situ* et en aval des séances avec une participation active de chacun.e afin de garantir une accessibilité à des apprentissages et une avancée du temps didactique (Toullec- Théry et al, 2017) communs à tous les élèves.

### 1.2. La création chorégraphique : les mouvements dansés ensemble

Dans notre étude, l'accessibilité aux savoirs concerne la création chorégraphique<sup>6</sup>, renvoyant ici à une pratique s'approchant d'une culture en danse contemporaine. Nous l'exprimons en termes de « mouvements dansés ensemble » au sein d'un groupe d'élèves, qualifié de « chorégraphique ».

D'une manière générale, le mouvement peut être considéré comme la trajectoire d'un point A à un point B. Le chorégraphe Laban<sup>7</sup> (1963) soulève cette question toujours actuelle « à quel moment un mouvement quotidien fait danse ? » (p.8). En effet, le mouvement dit « dansé » est complexe à définir et régulièrement mis en débat. Laban le définit ainsi : « la jonction de ces deux points trace le « parcours » le long duquel voyage le mouvement » (p.105).

Pour lui, la qualité expressive d'un mouvement tient aux quatre composantes de poids, espace, temps et flux<sup>8</sup>. Cependant, « la danse n'est pas seulement un ensemble de mouvements » (Lévêque, 2011

---

<sup>5</sup>La dimension physique se caractérise « par le droit reconnu aux adolescents en situation de handicap de poursuivre leur parcours scolaire, sans rupture ». La dimension sociale correspond à « la relation d'interaction avec les pairs ». La dimension épistémique concerne « à l'appropriation des objets de connaissance portés par l'institution éducative » (Lansade, Ibid., p.98).

<sup>6</sup>Dans les programmes scolaires (2015), il est noté « danse de création »

<sup>7</sup>Rudolph Laban en 1928, met au point un système de notation et d'analyse du mouvement

<sup>8</sup>Le temps renvoie au rythme, à la vitesse, à la durée. L'espace renvoie l'espace environnant et à la sphère corporelle. Tout mouvement entretient un rapport au poids du corps. Le flux se rapproche de l'énergie, libre ou contrôlé dans le mouvement.

p.73). Les mouvements sont aussi produits par une intentionnalité du danseur parfois indicible à première vue. Au sein d'un système didactique en danse, Loquet (2017) nous montre que les mouvements dansés d'une élève apparaissent souvent invisibles au professeur alors qu'ils sont en fait symboliques avec un regard plus affiné comme « courber le dos comme pour ressentir la soumission ». Messina (2019) relève que la transmission du geste dansé par monstration s'appuie sur un jeu d'imitation-crédation d'actions corporelles en lien avec l'intention du danseur qui n'est pas visible au premier abord dans le geste dansé.

Par décision du collectif d'ingénierie, les mouvements sont créés ensemble par les élèves pour aboutir à une chorégraphie dansée collectivement. Cette chorégraphie peut être définie comme une œuvre dans le sens d'une production humaine considérée « comme ayant suffisamment de valeur pour devoir être transmise à la génération suivante ». (Batellier, Forest, p.625). Dans cette œuvre, l'élève peut s'approcher d'une pratique d'un danseur, par ses mouvements dansés, et d'un chorégraphe, par l'agencement des mouvements dans la composition dansée.

La notion de « présence » en danse est régulièrement questionnée. La présence d'un danseur (Cornus, Marsault, 2015) dépend de l'interprétation du mouvement, de l'intentionnalité qu'il lui donne, des émotions en jeu dans son engagement corporel. La « présence » est vue ici comme un processus individuel. Dans cette recherche, la « présence » renvoie au contraire à un processus interactionnel où le/la professeur.e-élève(s) soutiennent une attention conjointe sur un objet de savoir. L'attention de l'élève sur le mouvement dansé ensemble s'imbrique à l'attention qu'il porte à ce que disent et font le professeur et ses pairs, et réciproquement.

### 1.3. La « présence » en danse d'un élève avec autisme

Nous nous intéressons à la « présence » d'un élève avec autisme, Maryon (M), soutenu par un dispositif ULIS, dans la création et la production d'une chorégraphie collective en danse dans une classe de CM1. Cependant, quand nous pensons à l'autisme, ce trouble nous apparaît comme une altération des interactions sociales, l'aspect répétitif et restreint des intérêts, activités et comportements (Philip, 2012). La plupart des enfants avec autisme utilisent aussi leur corps comme une forteresse dans laquelle s'ils s'abritent pour se protéger de l'extérieur (Nominé, 2013). Il communique ses sensations, ses perceptions et sa terreur avec son corps (Maiello, 2011). Au premier abord, la danse peut apparaître comme une activité peu adaptée pour des élève avec autisme en raison du fait qu'elle implique une relation à son propre corps et une communication entre pairs lors de la création chorégraphique au sein d'un groupe d'élèves.

### 1.3.1. Questions de recherche

Nous nous demandons alors comment s'opère pour M le passage d'une *présence habituelle*, repérée par certains signes habituellement liés à l'autisme, à une *présence en danse* au sein d'un groupe chorégraphique. La singularité de M, identifiée par les professeur.e.s, concerne certains gestes répétitifs comme la fixation sur un objet (trousse de petits jouets), une idée fixe (vouloir sa toupie), une relation complexe aux autres, des interactions/réactions hors du contexte.

Nous cherchons alors à quelles conditions didactiques le travail de création au sein du groupe chorégraphique permet-il à l'élève avec autisme d'améliorer *sa présence* aux mouvements dansés ensemble.

### 1.3.2. Hypothèses

La « présence » en danse relèverait d'une construction dans l'action conjointe professeur.e(s)-élève(s)-savoir au sein du groupe chorégraphique. Nous supposons que l'attention conjointe professeur.e-élève(s) aux mouvements dansés ensemble améliorerait la qualité de la *présence* de M. Ajoutons aussi que l'attention que les élèves consacrent à leur propre danse améliorerait également les mouvements dansés ensemble. Par cette double attention, la qualité de la *présence* en danse pourrait être qualifiée « épistémique » dans la mesure où elle s'apparenterait aux pratiques culturelles de la danse. Nous postulons aussi que la qualité épistémique de la présence de M en danse serait une condition décisive contribuant à une scolarisation inclusive favorable à M.

## 2. Cadre théorique

Notre recherche s'appuie sur la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019). Dans ce cadre, les situations observées sont vues comme un système didactique insécable entre professeur.e-élèves-savoir. L'action didactique est considérée comme une coopération entre un.e ou plusieurs professeur.e.s qui enseignent « quelque chose » (un savoir, ici en danse) à un.e ou plusieurs élèves qui apprennent (ici, à créer une chorégraphie et la danser ensemble). Pour analyser ces situations, nous mettons au travail les notions de contrat et de milieu didactiques. Le contrat didactique renvoie aux connaissances spontanées dont disposent les élèves dans la situation, lors des interactions avec le/la professeur.e. L'usage de cette notion a pour but de décrire les connaissances « déjà-là » des élèves lorsqu'ils abordent ce qu'il y a à faire (créer et danser ensemble un mouvement

choisi), autrement dit le système de capacités qui configurent « déjà » l'action à venir et oriente leurs décisions.

Dans le même temps, cette situation n'est pas accessible au premier abord. Elle force l'élève à affronter un problème. Nous appelons « problème » toute situation qui le confronte à une difficulté d'action. L'usage de la notion de milieu didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) vise à décrire la structure de ce problème. Au début, en effet, le milieu-problème se présente à l'élève comme un ensemble d'éléments diffus, isolés, épars, non reliés entre eux. Résoudre le problème revient à établir des relations entre ces éléments du milieu, un tout organisé et donc à apprendre (ici, un système de stratégies pour danser ensemble).

### 3. Choix méthodologiques

Nous proposons une méthodologie qualitative fondée sur des données empiriques, reposant à la fois sur la mise en place d'une ingénierie coopérative didactique (Sensevy, 2011 ; CDpE 2019, Perraud, 2019) et sur des études de cas (Passeron et Revel, 2005).

#### 3.1. L'ingénierie coopérative en didactique.

Dans une ingénierie coopérative, un collectif de professionnels/chercheur travaillent conjointement dans une visée de partage, de compréhension et de transformation de leurs pratiques. Il s'agit ainsi d'apprendre ensemble à résoudre des problèmes rencontrés dans la pratique et de mener une enquête collective (Sensevy, 2011, Perraud, 2018). Les recherches actuelles en ingénierie didactique, menées au sein du CREAD, ont permis d'énoncer certains principes de réalisation : une définition commune des fins de l'action ; une recherche de symétrie ; une assomption des différences ; une posture d'ingénieur<sup>9</sup>.

Notre collectif regroupe deux enseignants de CM1, la coordonnatrice d'ULIS école (Pulis) et la chercheuse (C). Les membres du collectif sont des connaisseurs d'une pratique amateur<sup>10</sup> de la danse et ont mené plusieurs projets artistiques avec les élèves dans l'école. L'enjeu de ce collectif est de travailler conjointement afin de concevoir et de mettre en œuvre des situations pour dépasser certaines limites constatées.

---

<sup>9</sup>Une définition commune des fins de l'action : le travail est collectif et les fins sont déterminées conjointement ; une recherche de symétrie : pas de hiérarchie dans le collectif ; une assomption des différences : assumer son point de vue, la différence, la variété et les variations ; une posture d'ingénieur : dissolution pratique/ théorie.

<sup>10</sup>Nous entendons « pratique amateur de la danse » une connaissance personnelle de la danse.

### 3.2. Étude de cas

Les séances sont filmées par deux caméras numériques. Ces films d'étude permettent de prendre en compte *in situ* la totalité de l'action conjointe entre les professeur.e.s et les élèves dans un temps réel dans le but de mieux comprendre ce qui se joue dans les transactions didactiques (Sensevy 2011).

Nous sélectionnons des épisodes significatifs au regard de notre question de recherche. Nous utilisons un mode de transcript texte-image pour les décrire. Le transcript<sup>11</sup> est réalisé au niveau microdidactique. Des photogrammes sont associés aux interactions verbales entre les protagonistes. La description des mouvements des élèves est double : une description posturale spatio-temporelle (étique) associées à une description imagée (émique).

## 4. Description du cas étudié

### 4.1. Contextualisation de l'étude de cas

Le projet de la classe de CM1<sup>12</sup> est la création d'un spectacle vivant. Le professeur de CM1 (PCM1n) a choisi l'histoire d' « une bulle imaginaire », telle une bulle de savon prise délicatement dans ses mains. L'idée n'est pas de raconter l'histoire de « cette bulle » mais d'utiliser cette idée comme guide permettant aux élèves de créer ensemble des mouvements en leur donnant du sens collectivement.

Le collectif s'interroge sur ce qui constitue un mouvement dansé. Les professeurs expriment leurs difficultés face aux gestes mimiques<sup>13</sup> issus du quotidien, réalisés par des élèves lors de la création chorégraphique. Comment alors les faire évoluer vers des mouvements qualifiés de « dansés » par le collectif. Nos échanges se sont alors centrés sur des mouvements créés par des élèves de CM1 et faisant-danse pour le collectif. Nous les avons décrits en verbalisant les actions motrices en jeu ainsi que les intentions données au mouvement. Comme précisé précédemment, nous avons considéré le mouvement faisant-danse comme un chemin entre un début et une fin par lequel le mouvement voyage et exprime une intention.

---

<sup>11</sup>Les principales caractéristiques de la transcription sont : les tours d'actions (TdA) avec une description de l'activité corporelle et motrice des actants et les tours de paroles (TdP) correspondant aux échanges verbaux des actants (Loquet, Roessle et Roncin, 2006) ; des images-clés illustrant ces TdAs et TdPs. Des repères visuels sont ajoutés à l'image : les flèches vertes indiquent la direction du mouvement, les flèches rouges la direction du regard et les cercles rouges des éléments corporels à observer.



<sup>12</sup>Projet collectif réalisé avec 4 classes de CM1.

<sup>13</sup>La gestuelle « mimique » renvoie aux signes qui s'efforcent de traduire les choses de manière concrète et figurative par équivalence avec la vie réelle, et se distingue de la gestuelle « symbolique » comprenant une double représentation des choses, tout à la fois imagée et abstraite (Loquet, 2017).



Le cas étudié est issu de la séance 3. Nous décrivons le déroulement succinct de la séance en précisant la répartition des rôles des professeur.e.s en coenseignement (T1). Quatre grandes phases se dégagent de la séance : description de mouvements, mise en danse, recherche chorégraphique, présentation de la chorégraphie.

Phase (durée) Modalité	Tâches demandées aux élèves	Rôles de PcmIn et Pulis	Photogrammes
<p><b>Description de mouvement</b> (9'26) Collective</p>	<p>Décrire les 2 mouvements distincts préalablement visionnées en classe.</p> <p>« <b>La bulle en l'air</b> » (mvt Olympé/ Inès) : « Prendre loin la bulle, souffler dessus en avançant la tête et on avance les bras le long du corps en soufflant sur la bulle, suivre la bulle en marchant sur la demi-pointe des pieds » (Description écrite en séance)</p> <p>« <b>La bulle au sol</b> » (mvt Louise / Louna) « On fait venir la bulle avec les bras arrondis et on tourne rapidement sur soi-même pour arriver à terre. » (Description écrite en séance)</p>	<p><b>PcmIn</b> (cercle orange) énonce la consigne et aide à la description du mouvement tandis que <b>Pulis</b> (cercle bleu) écrit et lit la description faite par les élèves. <b>Pulis</b> aide également à la description du mouvement.</p>	
<p><b>Mise en danse</b> (3'29) Individuelle</p>	<p>Reproduire ces 2 mouvements dans l'espace de la salle.</p>	<p><b>Pulis</b> énonce la consigne tandis que <b>PcmIn</b> s'occupe de la musique. <b>PcmIn</b> et <b>Pulis</b> observent la manière dont les mouvements sont dansés par les élèves.</p> <p><b>Pulis</b> intervient auprès de Maryon sur le mouvement de la bulle en l'air.</p>	

<p><b>Recherche de chorégraphie</b> (13'55) <i>Groupe chorégraphique de 2 à 4 élèves</i></p>	<p>Construire une chorégraphie comprenant des 2 mouvements cités précédemment : « bulle en l'air » et « bulle au sol ».</p>	<p><b>Pulis</b> et <b>PcmIn</b> se sont répartis les espaces de travail. Chacun régule le travail d'une demi-classe, en passant dans chaque groupe chorégraphique.</p>	
<p><b>Présentation des chorégraphies</b> (11'59) <i>Spectateurs/danseurs</i></p>	<p>Présenter les créations chorégraphiques à la classe.</p>	<p><b>Pulis</b> installe l'espace scénique. <b>PcmIn</b> énonce la consigne. <b>PcmIn</b> et <b>Pulis</b> sont spectateurs.</p>	

T1 : Tâches des élèves et rôles des professeur.e.s (séance 3)

À la lecture de ce tableau, la répartition des rôles nous montre un coenseignement pouvant être qualifié de « partagé » (Tremblay 2015, 2020, Toullec-Théry, 2020). Nous notons que chaque professeur.e enseigne un même contenu aux élèves en alternant la diffusion des consignes et la régulation dans le travail des élèves.

L'épisode choisi commence à la 20<sup>e</sup> minute. Il correspond au temps de recherche dans lequel il est demandé aux élèves de créer une courte chorégraphie. L'épisode concerne le groupe de quatre élèves dans lequel M évolue. Nous observons ici particulièrement le moment chorégraphique correspondant au mouvement de la « bulle au sol »<sup>14</sup>.

<sup>14</sup>La « bulle au sol » est le 1<sup>er</sup> mouvement de la chorégraphie du groupe de M. Il est suivi de la « bulle en l'air ». Ces deux mouvements correspondent à ceux travaillés dans la mise en danse.







4.2. Des mouvements dansés ensemble

Nous décrivons plus précisément le mouvement dansé ensemble « bulle au sol » afin de comprendre comment il s'est construit pour M. Nous identifions les quatre élèves par les initiales de leur prénom : M (Maryon), El (Eliot), S (Sofian), Em (Emeric). Les extraits présentés E1, E2, E3, E4, E5 sont de la recherche de chorégraphie (T1) et E6 de la présentation des chorégraphies (T1).

4.2.1. Les mouvements de M au sein du groupe chorégraphique

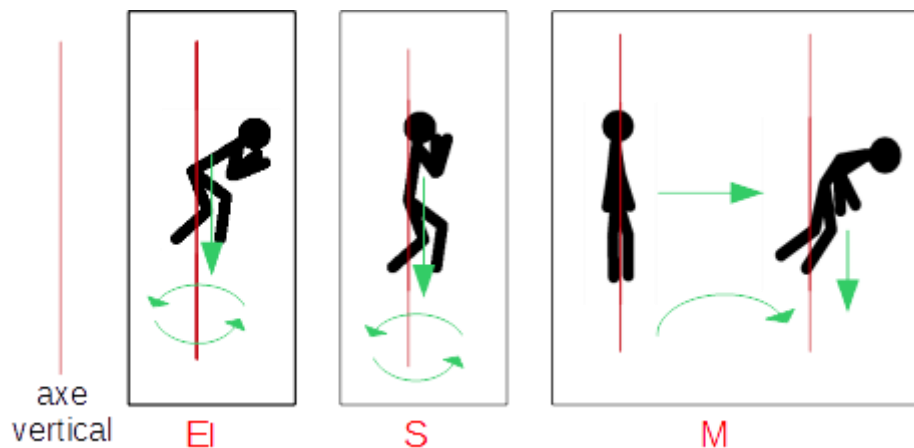
L'extrait E1 (TdP/A 34 à 37, 3 sec.) correspond au 2<sup>e</sup> essai du mouvement « bulle au sol », chaque enfant le réalisant à son propre rythme.

	<p><i>M se déplace latéralement, bras le long du corps, sans soutenir la bulle.</i>  <i>El fait un tour sur lui-même tout en descendant au sol, bras pliés, mains proches, paumes vers soi, buste penché vers l'avant comme pour poser la bulle au sol.</i>  <i>S tourne sur lui-même, buste plutôt droit, bras pliés, les mains jointes tout en descendant, comme pour garder la bulle pour lui.</i>            (TdA 34 à 20'27)</p>
	<p><i>M commence un premier quart de tour en se décalant vers l'extérieur du groupe.</i>  <i>El est arrivé au sol tandis que S continue son tour en s'accroupissant davantage.</i>            (TdA 35 à 20'28)</p>
	<p><i>M, avec un autre quart de tour sur lui-même, continue de descendre.</i>  <i>E commence déjà à se relever tandis que S poursuit sa descente au sol dos droit vers le sol.</i>            (TdA 36 à 20'29)</p>
	<p><i>M arrive au sol avec un dernier quart de tour sur lui-même tandis que les El et S se sont relevés et sont en position debout avec leurs mains jointes comme pour revenir la bulle vers le haut.</i>            (TdA 37 à 20'30)</p>

E1 - La bulle au sol – 2<sup>ème</sup> essai

EI et S s'engagent dans un tour sur eux-mêmes en descendant au sol, tout en soutenant délicatement la bulle imaginaire dans leurs mains (1) (2) comme s'ils voulaient l'accompagner vers le sol. Puis ils se relèvent aussitôt sans arrêt au sol comme pour ramener la bulle à sa position initiale (2) (3). Le mouvement de M prend une forme différente.





En comparant les images (1) et (4), M est placé à proximité de S - EI au début de ce mouvement (1). Puis il se décale vers la droite du groupe (4). Pour mieux comprendre ce déplacement, nous proposons le schéma S1.



S1 : Types de tours de EI - S - M

EI et S ont leur bassin placé dans l'axe vertical géocentré au-dessus des appuis au sol, leur donnant ainsi un équilibre corporel nécessaire à leur tour. Cet équilibre, nommé « équilibre par le bas » leur permet de soutenir la bulle dans leurs mains, la faisant voyager dans une spirale descendante. Par contre, M est déporté latéralement en engageant son tour. Son bassin dérive en avant de la verticale des appuis lorsqu'il tourne sur lui-même. Il est déséquilibré dans le tour ce qui le contraint à trouver un équilibre, nommé « équilibre par le haut » impliquant les bras placés le long du corps, vers le bas, à la recherche du sol. De fait, il n'est plus en mesure de soutenir la bulle imaginaire, comme si la bulle s'était envolée. De plus, cette dérive l'écarte du groupe

L'extrait E2 (TdP/A 38 à 44, 16 sec) montre un problème rencontré par les élèves lors de l'agencement de leur chorégraphie.

	<p><b>EI</b> : on fait un tour et tu te remets direct.  <b>El</b> recommence un 3<sup>ème</sup> tour, face à <b>Em</b> (pull rouge), <b>M</b>, <b>S</b> qui est peu visible et placé derrière <b>Em</b>.  <i>(TdP/A 38 à 20'31)</i></p>
	<p><b>EI</b> : si jamais on continue (ce qui signifie « à souffler sur la bulle »).  <b>El</b> s'est relevé à la verticale avec les mains devant lui comme s'il tenait la bulle.  <i>(TdP/A 40 à 20'37)</i></p>
	<p>Dans un 3<sup>ème</sup> essai, <b>M</b> fait une rotation complète sur lui-même à mi-hauteur, buste dans l'axe vertical, le dos droit, coudes collés buste les mains jointes, comme pour soutenir la bulle tandis que <b>S</b>, <b>E</b>, <b>Eml</b> sont en position debout (après avoir tourné dans un 3<sup>ème</sup> essai).  <i>(TdP/A 43 à 20'45)</i></p>
	<p><b>S</b> s'engage dans son tour sur lui-même dans un 4<sup>ème</sup> essai tout en soutenant la bulle tandis que <b>M</b> se relève à la verticale à l'issue de 3<sup>ème</sup> tour.  <i>(TdP/A 44 à 20'47)</i></p>

E2 - La bulle au sol – 3<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup> essais

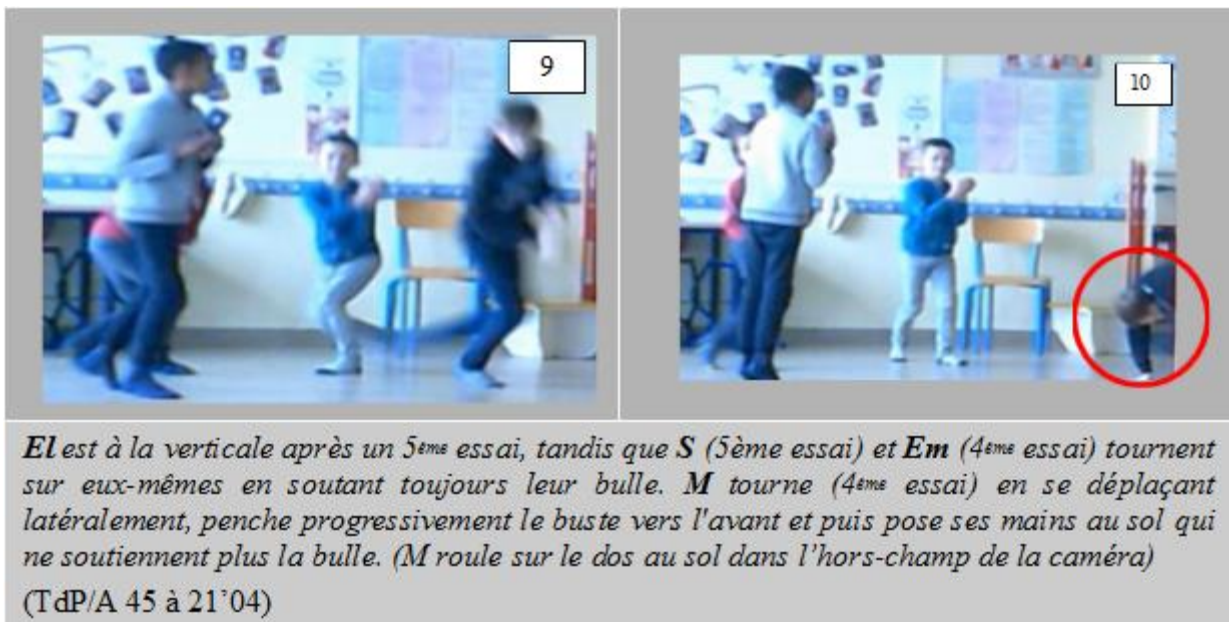


L'enchaînement suppose de se relever pour le deuxième mouvement « bulle en l'air »<sup>15</sup>. Or, le passage de la position « au sol » à la position « debout » apparaît difficile. El initie une proposition « se relever directement en tournant » ce qui signifie « sans s'arrêter au sol » (5).

M se met alors à tourner sur lui-même avec les genoux légèrement pliés à mi-hauteur sans descendre jusqu'au sol (7). L'axe corporel géocentré est conservé, le tour complet se faisant autour de celui-ci. M trouve donc un équilibre corporel par le bas lui permettant ainsi de maintenir ses mains rapprochées, paumes vers le plafond comme pour soutenir la bulle. Il peut aussi rester à proximité du groupe.

#### 4.2.2. L'intervention de Pulis

L'extrait E3 (TdP/A 45, 5 sec) montre un nouvel essai de la « bulle au sol ».



#### E3 - La bulle au sol – 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> essais

M est à nouveau emporté dans le déséquilibre de la rotation, semblant tomber accidentellement puis roulant sur le dos. Le buste se penche, ses bras sont placés vers l'avant, les mains posées au sol comme s'il voulait amortir sa descente. Cette descente donne l'impression d'une chute. M ne peut pas se relever directement.

L'extrait E4 (TdP/A 50 à 55, 5 sec.) montre la manière dont Pulis intervient.

<sup>15</sup>La « bulle en l'air » est le 2<sup>ème</sup> mouvement étudié lors de la mise en danse : souffler sur la bulle en avançant sur la demi-pointe de pieds.



#### E4 - S'accroupir ou s'allonger au sol




Remarquant son arrivée au sol, Pulis s'adresse à M en établissant un lien entre la descente au sol de M et le mouvement initial<sup>16</sup>. Pulis sollicite aussi oralement les autres élèves. Elle montre corporellement deux arrivées au sol : (a) la première s'appuie partiellement sur celle de M : tourner sur soi-même en soutenant la bulle et en descendant au sol pour finir allonger sur le côté ; (b) la seconde s'appuie sur le mouvement initial : tourner sur soi-même en soutenant la bulle et en descendant au sol pour finir accroupi tout en gardant la bulle.

Pulis réalise un double adressage, au groupe et à M, avec une proposition de « s'allonger » tout en engageant son accord dans la proposition « hein M ». Elle renforce ainsi l'implication de M dans la création de mouvement « tu peux proposer de t'allonger ». Cet échange provoque alors une inversion dans l'ordre des mouvements<sup>17</sup> afin de prendre en compte la proposition d'une nouvelle action de Pulis/M : « s'allonger au sol » en position finale au lieu de « s'accroupir - se relever ».

L'extrait E5 (TdP/A 69 à 71, 15 sec.) correspond à un nouveau problème rencontré par les élèves suite à l'option retenue « s'allonger au sol ».

<sup>16</sup>Mouvements travaillés lors de la mise en danse.

<sup>17</sup> Il s'agit de commencer par le mouvement « bulle en l'air » suivi de « bulle au sol ».

	<p><b>El</b> : tu vois on tourne tu dois t'arrêter tu vois tu dois t'arrêter (à Sofian).  <i>El tourne sur lui-même en descendant tout en gardant ses mains bien devant lui pour soutenir la bulle. (Dans l'hors-champ, M a tourné en dérivant puis est roulé sur le dos à l'écart du groupe).</i>  (TdP/A 69 à 22'20)</p>
	<p><b>El</b> : voilà on s'arrête  <i>El tourne sur lui-même, genoux pliés et marque un arrêt.</i>  <b>M</b> arrive Il regarde et écoute <b>El</b> expliquer l'arrêt.  (TdP/A 70 à 22'26)</p>
	<p><b>Pulis</b> : tout doucement Maryon regarde tu vas te faire mal. <b>Pulis</b> pointe <b>El</b> de la main qui est au sol comme pour lui signifier de descendre doucement et s'allonger sur le côté.  (TdP/A 71 à 22'32).</p>

### E5 - S'accroupir pour s'allonger au sol

Une difficulté apparaît pour « s'allonger au sol » après être descendu. Ce passage est délicat, entraînant un léger déséquilibre non contrôlé, hors de l'axe vertical, avec le risque de perdre la bulle. El propose de « s'arrêter » accroupi avant de « s'allonger »<sup>18</sup> (12).

Pulis montre aux élèves qu'elle reconnaît l'action de « s'allonger au sol » comme celle de M tout en attirant l'attention de M d'être prudent<sup>19</sup> lors de son tour (13).

<sup>18</sup>Ensuite, S propose de « lancer la bulle » (TdP 93 à 24'18) avant de s'allonger au sol, comme pour la libérer afin qu'elle s'envole.

<sup>19</sup>M peut bousculer les élèves présents dans la salle ou s'heurter contre le mobilier de la salle.



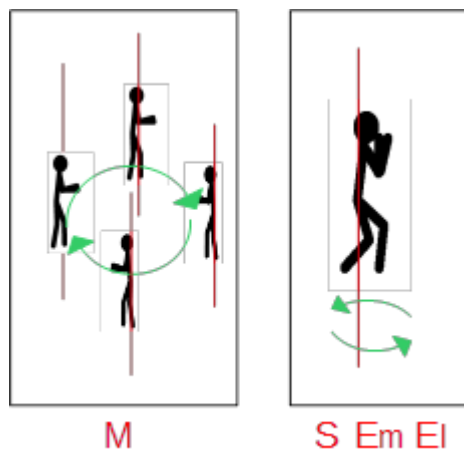
4.2.3. Les mouvements dansés ensemble face à un public

L'extrait E6 (TdP/A 79 à 83, 9 sec.) montre une première présentation devant Pulis.



E6 : Présentation devant Pulis

Nous constatons une modification du tour de M. Le schéma S2 permet de comprendre ce déplacement.



S2 : Deux réalisations de tourner

Le tour de M s'effectue selon un trajet circulaire dans l'espace en gardant le dos à la verticale : il tourne autour d'un point central extérieur à lui-même entraînant une temporalité du tour plus longue que celle des autres élèves. Puis M descend latéralement et s'allonge tout en regardant le groupe comme pour s'assurer de leur position. Cette manière de « tourner sur soi-même » donne la possibilité à M de rester à proximité du groupe, de conserver un axe vertical au-dessus des appuis, de s'accroupir

et de s'allonger comme les autres élèves. M garde ainsi ses bras pliés et ses mains rapprochées, paumes vers le haut comme pour soutenir la bulle.

L'extrait E7 (TdA 164 à 168, 4 sec.) correspond à la présentation de la chorégraphie face à la classe.



#### E7 : Présentation devant la classe

M parvient à tourner sur lui-même en descendant selon l'axe vertical géocentré tout en soutenant la bulle imaginaire. Puis, à l'approche du sol, il prend appui sur les mains pour s'allonger sur le côté. Ces mouvements dansés ensemble sont dans une temporalité proche de l'unisson<sup>20</sup>.

### 5. Vers une qualité épistémique de la présence

Trois premières conditions nous apparaissent favorables à une qualité, qualifiée d'épistémique de la présence de M.

#### 5.1. Un engagement corporel dans le mouvement dansé

Lors de ses réalisations spontanées, appelé le « déjà-là » de M, le mouvement s'effectue par un tour dont le trajet dévie dans l'espace entraînant une arrivée allongée ressemblant à une chute aléatoire ou semi-contrôlée. Les mains-bras sont alors nécessaires pour l'équilibre du tour de M entraînant la disparition de la bulle imaginaire. M doit alors résoudre le problème d'équilibre corporel pour conserver la bulle dans ses mains.

M entre alors dans un processus d'intégration<sup>21</sup> (Billeter, 2017). Il passe par des paliers dans la réalisation du mouvement correspondant à une combinaison progressive d'actions jusqu'alors séparées (tourner, descendre, s'allonger) en soutenant ou non la bulle. La combinaison s'améliore, évolue à chaque essai. En effet après deux essais, M réussit à garder la bulle imaginaire dans un tour

<sup>20</sup>En danse, on parle d'*unisson* quand les danseurs réalisent les mêmes mouvements dans un même temps et de manière identique.

<sup>21</sup>Pour Billeter, le paradigme d'intégration est l'apprentissage progressif, pour passer d'un geste simple (pousser une porte) à un geste complexe (jouer du violon). C'est intégrer par paliers les différents stades d'un geste complexe.



sur soi-même, en flexion à mi-hauteur des genoux pour se relever. Ensuite, tout en soutenant la bulle dans ses mains, il réalise un tour selon un trajet circulaire, suivi d'une descente au sol en s'accroupissant pour s'allonger sur le côté, restant ainsi à proximité du groupe. Lors de la représentation devant le groupe classe, le mouvement dansé « bulle au sol » est intégré par M dans une forme semblable à celle de ses partenaires.

Par ses essais répétés, M montre une attention à la forme de son mouvement dansé. Il cherche et réussit à donner à voir l'idée de la bulle que l'on soutient par l'action des mains suspendues. La forme du mouvement est investie en elle-même et pour elle-même<sup>22</sup> (Serre, 1984). Ces mouvements dits morphocinétiques « reçoivent leur instruction d'un modèle interne engendrant des formes motrices aux combinaisons variées » (Cadopi, 1994, p. 248). Le danseur se forme « un modèle interne » (Paillard, 1980, in Cadopi 1994,), une représentation de ce qu'il faut faire à partir des informations qu'il traite et mémorise » (p.252). En effet, tout mouvement « choisi » fait référence à des déterminants internes, chaque essai modifié a une mémoire motrice.

La présence de M renvoie à l'attention qu'il porte à son propre mouvement, à ce qu'il produit, autrement dit, il manifeste une présence à soi. Il est en train d'apprendre à « tourner sur soi-même en soutenant une bulle imaginaire » au fil des répétitions et intègre le mouvement dansé ensemble.

### 5.2. Une potentialité épistémique de l'élève.

La professeure reconnaît l'action de « s'allonger au sol » de M. S'instaure alors un milieu transactionnel dans lequel l'action de M est montrée et nommée au groupe par la professeure. L'action réalisée par M n'est pas seulement une chute, geste spontané et proche du réel mais une action possible dans la chorégraphie. Ces transactions entre la professeure et les élèves permettent une conscientisation pour M du mouvement « bulle au sol ». Cette action est ensuite reconnue par El. Une fin additionnelle « s'allonger » peut apparaître dans le mouvement dansé.

Nous observons ici une attention réciproque entre M et Pulis au mouvement dansé. L'élément-clé entrant en jeu est l'attention de la professeure au déséquilibre de M dans le tour. Ce passage du déséquilibre dans le tour à un allongement contrôlé au sol donne la possibilité à M de soutenir la bulle dans ses mains lors du tour. L'attention de M portée à son mouvement dansé attire l'attention de la professeure qui se saisit de la production de M. Dans cette action conjointe, les signes produits (tour

---

<sup>22</sup>Serre parle de « morphocinèse ».

de M) sont vus et entendus d'abord par la professeure, puis par le groupe d'élèves. Il y a ainsi une reconnaissance du mouvement par autrui et par soi. Pulis est alors attentive « aux fragments de parenté entre le jeu de l'élève », une chute semi-contrôlée de M et « celui du savant » (CDpE, p.568), celui d'un danseur dans sa recherche de mouvements. M peut être alors considéré comme élève-origine qui est « un élève dont les productions sont potentiellement à la source de l'action professorale » (Ibid., p.662). Ce que fait spontanément l'élève M inspire l'intervention de Pulis.

Nous observons un gain dans la présence chez M par l'ajout d'une fin additionnelle de « s'allonger ». Nous observons une présence aux autres. Cette attention conjointe dans la relation permet une avancée didactique pour M.

### 5.3. Une parenté culturelle

Le mouvement dansé ensemble et chorégraphié devient une œuvre collective transmise aux spectateurs sur un espace scénique. Par ce travail, les élèves entrent alors dans une même œuvre, et participent à une même culture chorégraphique. « Si c'est l'œuvre produite qui va authentifier l'artiste (et moins ses façons de faire), dans l'espace scolaire c'est le processus de mise en « œuvre » qui valide la création (aussi discrète et modeste soit-elle) » (Lefèvre, 2016, p.34).

Dans cette création chorégraphique, danser « ensemble » suppose une écoute fine des autres, une attention à autrui, pour agir ensemble dans l'espace-temps du mouvement chorégraphié. En tant que spectateur.trice.s, nous sommes sensibles à cette création du groupe dans lequel M évolue. Nous rejoignons les propos de Guisgand (2005) : « Lorsque le corps du spectateur prend de plein fouet le mouvement, que cette résonance se transporte d'un corps à l'autre, alors il y a danse » (p.3). Les formes corporelles existent à des fins de communication<sup>23</sup> de sens pour le spectateur (Serre, 1984). Cette œuvre montre donc un gain supplémentaire de la présence de M qui ne fait pas de faux pas (Jeu, 1977). « On ne danse pas n'importe quoi. Il ne s'agit pas de gesticulation vaine. On exprime toujours quelque chose » (p. 64-65). Nous observons que le tour et la sensation de la bulle dépassent l'idée d'une simple technique du mouvement pour tendre vers un « esthétique<sup>24</sup> ». Une présence à l'œuvre apparaît.

---

<sup>23</sup>Serre parle de « sémiocinèse ».

<sup>24</sup>Nous entendons « esthétique », ce qui est perçu par le spectateur par sa perception d'une émotion d'une sensation au regard de ce qui est dansé.

## 6. Conclusion

Les professeurs font vivre aux élèves l'expérience d'une pratique de la danse en tant qu'auteurs de leur mouvement. Les élèves s'approchent d'une pratique du danseur/chorégraphe. Le mouvement de M s'est construit par la reconnaissance du mouvement dansé par et pour soi, ainsi que par et pour autrui.

L'étude du contrat qui émerge dans l'action conjointe, montre que la chute semi-contrôlée de M n'est pas perçue par la professeure comme une erreur à éliminer. *A contrario* cette production de l'élève est reconnue comme une action disponible valable, susceptible d'enrichir la chorégraphie. Cette reconnaissance permet à M d'être considéré comme élève-origine, l'instituant aux yeux des autres élèves comme source potentielle des actions collectives.

L'étude du « milieu-problème » permet de mettre au jour certains éléments essentiels du mouvement dansé relevant d'un modèle corporel qui s'intègre progressivement. Ici, la notion de milieu se spécifie en « milieu-soi » (CDpE, 2019). Parler de milieu-soi permet de confirmer l'importance du rapport à soi incluant les sensations dans la construction des savoirs. Ainsi le « soi » constitue un milieu, en grande partie flou, inconnu, incertain, qui peut être travaillé dans un rapport à « soi » considéré comme « un autre ». Par l'action conjointe, l'élève est amené à agir dans le « milieu-soi », i.e. sur le mouvement qu'il produit lui-même, à partir de la singularité de ses actions et intentions

Nous remarquons une qualité de la présence de M qui s'améliore dans le processus interactionnel par une attention à soi, aux autres et aux mouvements dansés ensemble au sein de l'action conjointe. L'accessibilité à un savoir et à une présence en danse apparaît possible pour un élève avec autisme en classe ordinaire, aux conditions que nous avons essayé d'identifier : un engagement corporel, une potentialité épistémique de l'élève, une parenté culturelle.

Il s'agit de poursuivre nos travaux au sein de notre collectif d'ingénierie coopérative afin de continuer de développer des conditions favorables à la scolarisation inclusive des élèves en situation de handicap. Dans notre recherche, nous tentons également de travailler la notion de « milieu-soi » dans la TACD.

## BIBLIOGRAPHIE

- Assude, T., Perez, J.M., Tambone, J. (2016). Obstacle didactique et dynamique des pratiques inclusives. In G. Pelgrims, J.P. Perez, (dir.) *Réinventer l'école ? Politique, conceptions et pratiques dites inclusives*. INSHEA
- Batellier, P., Forest, D. (2019). Faire signe, imiter, répéter. Exemple de l'apprentissage d'un instrument de musique en orchestre pour le travail de la justesse d'un son. In *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Benoit, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. (57), 65-78.
- Benoît, H. (2013). Distorsion et détournement des dispositifs inclusifs : des obstacles à la transition vers de nouvelles pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (61), 49-63.
- Billeter, J.F (2017) *Un paradigme*. Allia
- Cadopi, M. (1994). Sportif et danseur : représentations pour l'action chez de jeunes pratiquants. In: *Enfance*, (2-3), 247-263.
- CDpE (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Cornus, S., Marsault, C.,(2015) L'observation de la présence dans des situations d'improvisation en danse : l'incertitude comme condition d'apprentissage. In : *Spirale. Revue de recherches en éducation*, (56), 49-63
- Ebersold, S. (2009). Inclusion. In *Recherche et formation*. (61), 71-83
- Garnier, P. (2016). Transformer ses pratiques d'enseignement pour scolariser des élèves avec autisme. INSHEA
- Gilles, E. (2013). L'inclusion enjeu majeur dans la scolarisation des élèves à BEP et levier de l'évolution des pratiques pédagogiques. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (63), 311-323.
- Guisgand, P. (2005, 201d'1). Rendre visible. In *Filigrane, Traces d'invisible*, 2 <http://revues.mshparisnord.org/filigrane/index.php?id=99>
- Jeu, B. (1977) L'épreuve. In *Le sport, l'émotion, l'espace : essai sur la classification des sports et ses rapports avec la pensée mythique*. Vigot
- Kohout Diaz, M. (2018). L'éducation inclusive : un processus en cours. Érès
- Laban, R. (2003). *La danse moderne éducative*. Edition complexe

- Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherche en éducation*, 23, 96-104.
- Lefèvre, B. (2016). *L'artistique*. EPS.
- Lévêque, D. (2011). Angelin Preljocaj : de la création à la mémoire de la danse. Les Belles lettres : Archimbaud
- Loquet, M. (2017). La notion de parenté épistémique : une modélisation des savoirs entre la pratique des élèves et celle des savants, l'exemple de la danse au collège. In *Recherche en éducation*, (29), 38-55.
- Messina, V., Motais-Louvel, G. (2019), Transmettre une chorégraphie. Quand montrer le geste dansé, c'est aussi montrer ce qui n'est pas visible. In CDpE (dir) *Didactique pour enseigner*. Presses universitaires de Rennes.
- Messina, V. (2019). Permettre la compréhension de l'action dans un jeu d'imitation. Le cas de l'action conjointe entre un artiste chorégraphique et des élèves-danseurs à l'école élémentaire. In *Revue en éducation*, 35, 177-192.
- Maiello, S. (2011). Le corps inhabité de l'enfant autiste. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1 (2), 109-139. <https://www.cairn.info/revue-journal-de-la-psychanalyse-de-lenfant-2011-2-page-109.htm>
- Mazereau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 21-30
- MEN (2013) Journal officiel. *Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Article L111-1. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.
- MEN (2015) *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degré*. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91826](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=91826)
- Nominé, B. (2013) L'enfant autiste et son corps. In Druel (dir) *L'autiste créateur*. Presses universitaires de Rennes.
- Passeron, J.C., Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

- Perraud, C. (2018). *Une ingénierie coopérative : des travailleurs, des professionnels et un chercheur dans le secteur du travail protégé (ESAT). Une enquête collective pour une amélioration des pratiques.* [Thèse de sciences de l'éducation. Université de Bretagne occidentale].
- Philip, C (2012). L'autisme au-delà de la triade. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4 (60) 75-88
- Plaisance, E., (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. In *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (37), 159-164.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* De Boeck.
- Serre, J.C. (1984) Serre, J. C. (1984). La danse parmi les autres formes de la motricité. In *La Recherche en Danse*, (3), 135-156.
- Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? *Formation et profession*, 23(3), 33-44.
- Tremblay, P. Toullec-Théry, M. (à paraître2020). *Le coenseignement : théories, recherches et pratiques.* Presses Universitaires de Paris-Nanterre et l'INSHEA.
- Toullec-Théry, M., Faillard, Y. & Leborgne, A. (2017). Faire travailler ensemble un professeur de SEGPA et un professeur de mathématiques en première année secondaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), 37-44.

## **Utilisation et validité du questionnaire « *Learning environment inventory (LEI)* » dans les classes de lycée.**

Mohamed ALI ELMI  
Doctorant en Sciences de l'Éducation  
Institut de Recherche en Education (IREDU)  
Université de Bourgogne-Franche-Comté  
mohamed\_ali-elmi@etu.u-bourgogne.fr

**Résumé :** Il est admis que les résultats scolaires des élèves sont déterminés par plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs, bon nombre de recherches se sont intéressées à l'étude de la salle de classe pour mesurer le lien entre le climat social de la classe et des variables relatives au processus d'enseignement/apprentissage. Ces études ont révélé que la perception qu'ont les membres du climat social de la classe a un impact sur plusieurs aspects de l'apprentissage scolaire. Dans le contexte français, les études s'inscrivant dans cette lignée, se sont concentrés sur les niveaux primaire et collège. Notre recherche tente, donc de combler ce manque et par conséquent se différencie des autres travaux par le fait qu'elle met l'accent sur les classes de lycée. Aussi, c'est une première en France que d'avoir tenté de valider statistiquement parlant et appliqué le questionnaire « L.E.I » (Walberg & Anderson, 1968). Avec un échantillon de 405 élèves issus de 17 classes d'un lycée polyvalent, notre objectif était d'adapter le « LEI » au contexte français. Ainsi, nous avons testé la structure factorielle du LEI, observé la fiabilité de la cohérence interne (à l'aide du coefficient d'alpha Cronbach).

**Mots-Clés :** Climat social de la classe, questionnaire, lycée

### Introduction

Le domaine du climat social de la classe a connu une évolution importante tant sur le plan théorique que méthodologique. Il a donné lieu à un nombre important « de questionnaires disponibles, validés » (Fraser et al., 1987). De manière générale, les recherches s'inscrivant dans ce domaine de recherche affirment et confirment que l'atmosphère de la classe est prédictive des performances affectives et cognitives des élèves et cela à tous les niveaux de l'enseignement (H. Bennacer, 2005; Deieso & Fraser, 2019; Robinson & Fraser, 2013; Skordi & Fraser, 2019). Toutefois, les études sur le climat social de la classe dans le contexte français ont été menées dans les écoles primaires et dans les collèges (Bennacer, 2005...). Et aucun outil pour étudier les perceptions des classes de lycée n'a été développé. C'est donc à cette lacune que notre recherche tente de combler afin d'avoir un questionnaire qui soit adapté aux élèves de lycée, pluridimensionnel, valide statistiquement parlant.

Le climat social de la classe peut être compris comme la perception de différentes dimensions de la classe par ses membres (élèves et enseignants). Selon, Moos (1994), il indique « la personnalité singulière de l'environnement » vue comme étant un système social, dynamique qui englobe aussi bien le comportement de l'enseignant, le comportement des élèves, ainsi que les interactions entre ces deux protagonistes. De ce fait, « le climat social de la classe est un agrégat multidimensionnel d'appropriations de divers éléments relatifs au fonctionnement des rapports (scolaires et personnels) entre les individus présents dans la classe (élèves et enseignant), exprimé par les perceptions (subjectives) de ces individus » (Genoud, 2004).

Ainsi, depuis les travaux de Moos (1974) et Walberg (1969), nombreuses, sont les recherches sur le climat social de la classe qui prennent en compte les perceptions que les membres ont du climat de la classe et observent dans quelle mesure ces perceptions peuvent être un prédictiveur de la performance. Leur objectif principal étant d'analyser et de comprendre les facteurs déterminants du climat social de la classe dont l'espoir d'améliorer le processus d'enseignement-apprentissage.

À cet égard, les études ne cessent de confirmer l'influence des perceptions des climats de classe sur les résultats cognitifs et affectifs des élèves. D'une part, les résultats cognitifs étant liés, les résultats et la réussite scolaires (Wang et al., 2017). D'autre part, les résultats affectifs impliquent l'estime de soi, la motivation bien-être, etc. (Alzubaidi et al., 2016; Ferguson & Dorman, 2001). Sans omettre, que les dimensions relatives au climat social de la classe ont été utilisées comme critères d'efficacité dans l'évaluation des modèles pédagogiques programmes innovants (Koh & Fraser, 2014), la transition du primaire au secondaire (Hine, 2001) et de la perception réelle et souhaité du climat de classe (Hsiao et al., 2014).



En s'inscrivant dans la lignée de ces recherches, les objectifs de notre étude sont multiples tout en étant limité à un contexte géographique et une population limitée, soit un groupe de lycéens français. Ainsi, nous présenterons ci-dessous, les choix méthodologiques, le cadre théorique avant que de présenter les résultats de notre recherche.

### 1. Cadre théorique

Les recherches qui ont tenté de théoriser et d'étudier l'environnement de la classe par les perceptions des élèves étaient issues de la psychologie sociale. Les premiers travaux sur l'environnement de la classe datent des années 60 – 70<sup>1</sup>.

Deux des premières études sur le climat social de la classe sont, les programmes d'études menées par Walberg, (1969, 1976) et Moos, (1974). L'étude de Walberg s'inscrivait dans les recherches sur l'évaluation du projet « Harvard Project Physics » (Walberg et al, 1974), Quant au projet de Moos, (1974, 1975) il s'insérait dans le cadre de ces travaux de recherche sur les divers environnements humains : tels que les hôpitaux psychiatriques, les institutions pénitentiaires, etc.

Quant à son assise théorique, plusieurs modèles y ont contribué. Barry J. Fraser et al., (1986) rapporte que Lewin, (1936) est l'un pionnier ayant influencé la recherche sur le climat social de la classe. En effet, Lewin (1936) s'est déjà intéressé à la question de l'environnement par rapport au comportement humain. Il modélise une formule inspirée de la physique théorique, notamment de la théorie du champ électromagnétique, dans le but d'étudier le comportement humain au regard du poids de l'environnement. Ainsi, il met l'accent sur l'individu et le milieu avant de révéler l'impact de l'environnement sur la personne. Les relations entre la personne et les caractéristiques physiques, sociales de son environnement sont, ainsi perçu comme un tout régi par un processus de force, dont Lewin attribue une équation mathématique, qu'est la suivante :

$$B = f(P,E)$$

B = comportement humain ; f = fonction (P = personne ; E = environnement).

Cette formule montre que le comportement humain (**B**) est fonction des caractéristiques de l'individu (**P**) et des caractéristiques de l'environnement (**E**).

---

<sup>1</sup>Cette période correspond à l'essor des travaux sur ce qu'on nomme aujourd'hui « le climat social de la classe ». Toutefois, des études plus larges portant sur les environnements de classe ont apparu dans les années 1920, et sont considérées comme étant à l'origine des travaux actuels (Thomas, 1929).

Murray (1938) et plus tard d'autres chercheurs tels que Stern et al. (1956), vont prolonger d'une certaine manière le modèle théorique de Lewin (1936). Mais dans un premier temps, Murray (1947) développe une théorie de la personnalité qui décrit l'individu par des besoins et le milieu par une multitude de pressions environnementales. Sa conception repose sur l'idée d'un déterminisme lié à l'environnement. Selon lui, nous pouvons : « étudier avec profit un milieu, un groupe social ou une institution, du point de vue de l'influence qu'il exerce sur les individus composant ce milieu » Murray (1947)<sup>2</sup>. Il propose le modèle « *needs-press* » qui offre une représentation parallèle de la personne et de l'environnement et qui considère la combinaison de ces deux composantes comme étant le déterminant du comportement humain. Le postulat principal de cette théorie est que les besoins psychologiques et la pression de l'environnement interagissent pour guider le comportement de la personne. Autrement dit, ce modèle théorique avance qu'une certaine part de variance comportementale est expliquée par l'interaction entre les besoins personnels et les forces environnementales.

En s'appuyant sur le travail de Murray et notamment sur sa distinction entre alpha press (l'environnement tel qu'il est perçu par un observateur externe) et beta press (perception subjective de l'environnement par ses propres membres), Stern, Stein et Bloom (1956) vont élargir ce modèle-ci. En effet, ces chercheurs ont réalisé que les perceptions d'un individu, d'un groupe et d'un observateur externe sur un même contexte sont différentes (Stern et al, 1956 cités par Deieso & Fraser, 2018). L'approche théorique de Stern (1970) basée sur l'adéquation entre une personne et son environnement a également été un ajout important à notre domaine de recherche.

Avec Moos (1979), une nouvelle page s'est ouverte dans l'analyse de la relation entre l'individu et son milieu, particulièrement dans les environnements scolaires. En effet, il élabore un modèle qui prend appui sur les théories antérieures, tel que la *théorie du champ* (Lewin, 1936) dont le postulat principal est que le comportement d'un individu est fortement influencé par son environnement. De même que le postulat du modèle « *needs-press* » de Murray (1938) qui soutient que l'environnement et son interaction avec les caractéristiques personnelles de l'individu sont des déterminants importants du comportement humain. Ainsi son travail s'est ajouté à ce large cadre théorique sur les influences environnementales, mais en tirant ces conceptions théoriques vers le contexte scolaire et plus précisément à la salle de classe. Le but étant d'impliquer l'influence des facteurs de l'environnement éducationnel sur la stabilité et le changement dans le comportement de l'élève.

---

<sup>2</sup>Cité dans (H. Bennacer, 2005).

En effet, Moos (1979) tout comme Walberg (1979) ont été des précurseurs dans ce domaine d'étude. Bien que le travail de Moos (1974) sur les environnements scolaires s'inscrivait dans ses travaux portant sur une palette large des environnements humains (par exemple, les hôpitaux et les établissements correctionnels...), l'élément fondamental de sa théorie reste son cadre conceptuel pour les environnements humains. D'ailleurs, de nombreuses recherches se sont basées sur ledit cadre général, notamment, sur ses trois domaines caractéristiques types ou dimensions des environnements humains : dimensions relationnelles; dimensions du développement personnel; et les dimensions du changement de système et de la maintenance du système.

### 2. Choix de l'unité d'analyse : aspect personnel et/ou consensuel ?

Tout comme des recherches antérieures (Anderson & Walberg, 1974 ; Dorman, 2001; Mucherah, 2014) qui ont montré que le climat social de la classe a des répercussions sur la motivation des élèves et leur apprentissage scolaire, notre objectif principal est de mettre en exergue l'importance des variables environnementales dans la prédiction de la performance et de la motivation des élèves. De fait nous supposons que l'environnement de la classe a priori n'est pas sans effet sur la motivation à apprendre et de la performance du lycéen.

Bien que certains chercheurs considèrent que le climat social de la classe est tributaire des perceptions partagées de tous les élèves de la classe telles que les considérations de Moos (1979), notre intérêt porte plutôt sur deux volets que nous jugeons complémentaires. Le premier pan part du postulat selon lequel les comportements scolaires découlent de la perception individuelle du climat social de la classe et des attributs spécifiques à l'élève lui-même. En ce sens, il s'inscrit dans une perspective, dite personnelle. Tandis que le second postulat s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle la performance scolaire est fonction des caractéristiques de la classe et des perceptions que tous les élèves ont du climat social de leur classe. Par conséquent, l'environnement de la classe prend la forme d'un concept « consensuel » : c'est-à-dire tributaire d'une vision partagée et nullement d'une vision personnelle et subjective.

Comme l'ont montré les travaux de Bennacer (2005 ..), les caractéristiques personnelles de l'élève et les perceptions partagées du climat de la classe nous semblent primordiales. Plus exactement, il nous paraît important de considérer que la motivation et la réussite scolaire de l'élève découlent aussi bien des caractéristiques personnelles de l'élève et de sa perception de l'environnement de sa classe et des visions communes qu'il peut partager avec ses pairs.

Nos considérations théoriques prennent appui, principalement sur les conceptions de Moos (1979) et Stern et al (1956). Ainsi, le modèle théorie de Moos nous permet de conceptualiser la perception de l'environnement de la classe et de son impact sur le comportement scolaire des élèves dans une perspective collective. Tandis que l'extension du modèle théorique de Murray par Stern et al (1956) nous permet de modéliser la relation entre ce même milieu et l'élève une dimension aussi bien collective qu'individuelle.

### 3. Réflexions et choix méthodologiques : approche, population et questionnaire

La méthodologie la plus répondue dans notre domaine de recherche étant celle qui consiste à suivre une démarche hypothético-déductive, c'est-à-dire interroger des hypothèses par le biais des données empiriques. Les travaux antérieurs ont ainsi, fait appel à des échelles d'autodéclaration dans lesquelles l'élève (ou parfois l'enseignant) est invité à répondre à une série d'items selon sa propre perception. De ce fait, elle nous paraît correspondre à notre objectif, car elle part du postulat que le climat social de la classe est « une réalité psychologique subjective, qu'on peut estimer par la méthode du questionnaire, qui porte sur les perceptions des acteurs eux-mêmes » (Halim Bennacer et al., 2006).

Pour revenir sur les échelles préexistantes dont nous parlons ci-dessus et qui ont été propulsées par l'arrivée de la méthode par questionnaire, nous constatons que deux questionnaires sont les plus utilisés et réutilisés au fil des années. Ils sont issus de deux programmes de recherche indépendants, entamés à peu près au même moment, à la fin des années 1960 (Koh & Fraser, 2014). L'un était mené par Walberg et Anderson (1968) et l'autre Moos et Trickett (1974) et ont servi d'appui à l'élaboration d'autres échelles (Fraser, 2012) : d'où l'importance historique de ces deux questionnaires. Bien entendu, d'autres échelles de mesure ont été depuis lors élaborées au point de rendre l'offre dans ce domaine d'étude, plus abandonnée, diverse, économique puisque largement utilisé dans la recherche sur le climat social de la classe et notamment pour analyser les liens entre climat de la classe et d'importantes variables d'ordre affectives et cognitives (Fraser, 1998).

Ainsi, nous avons regardé de plus près ces échelles en fonction de nos objectifs de recherche. Et notre choix s'est porté sur l'échelle « *Learning Environment Inventory* » (Walberg et Anderson, 1969) qui a été conçue pour un public de lycéen. Elle comporte sept items dans chacune des 15 dimensions différentes qui les composent, telles que : « *cohésion, diversité, friction, environnement matériel, favoritisme, satisfaction, désorganisation, démocratie, compétition...* ». Dans les 105 items du questionnaire, les répondants sont invités à se positionner sur une échelle de Likert avec quatre

modalités de réponse allant de « *Tout à fait d'accord...tout à fait en désaccord* » (Walberg et Anderson 1968).

Or, entre notre population cible qui est exclusivement francophone et un questionnaire rédigé en anglais : un obstacle s'est présenté<sup>3</sup> de toute évidence. D'autant plus que nous voulions interroger les élèves dans leur langue maternelle. Par conséquent, la seule solution possible a été de passer par une phase de traduction. Cette démarche n'est pas une première dans ce domaine, car plusieurs questionnaires évaluant le climat social de la classe ont été traduits dans le monde : en langue birmane (Myint Swe Khine et al., 2018), arabe (Khalil & Aldridge, 2019), chinoise (Kwan, 2019), indienne (Walberg et al., 1977), indonésienne (Schibeci & Fraser, 1987), espagnole (Robinson & Fraser, 2013) coréenne (Kim et al., 1999), grecque (Giallousi et al., 2010).

Étant donné que le questionnaire « LEI » est déjà validé et que nous avons prévu de regarder à nouveau sa validité psychométrique après notre collecte de données, notre souci à ce niveau du travail a été de se concentrer sur la validité apparente. Elle engage aussi bien l'enquêteur que l'enquêté, en ce sens que tous les deux sont amenés à porter un jugement sur l'outil en question. Pour notre cas, il s'agissait de porter toute notre attention sur la traduction pour que cette dernière respecte le contenu de la version initiale - pour ne pas s'éloigner de ce que l'échelle est censée mesurer - et que nos futurs enquêtés puissent le comprendre convenablement. Ensuite, pour s'assurer de la bonne compréhension des items, avons-nous prévu d'administrer le questionnaire à un public de lycéens suivi d'un court entretien avec ces derniers.

Cette première étape a été la porte d'entrée vers des allées et venues entre la version originale et la version traduite. Donc, l'intégralité du questionnaire a été, dans un premier temps, traduite en français par nous-même. Puis, ce dernier a été soumis à une première lecture auprès d'une doctorante en Sciences de l'Éducation (rattachée au laboratoire de l'IREDU<sup>4</sup>) dont sa langue maternelle est « l'anglais » et est parfaitement bilingue anglais-français. En outre, elle avait à sa disposition les deux versions (anglaise et française) de l'échelle ainsi que les définitions de toutes les dimensions du questionnaire. Des suggestions et des corrections attribuables à des omissions, des erreurs de traductions ont jailli de cette lecture dont nous avons pris le soin de les prendre en compte.

---

<sup>3</sup> Toutefois, durant notre quête nous avons trouvé une traduction en français des dimensions uniquement du questionnaire « L.E.I » dans la thèse de Bennacer (1989).

<sup>4</sup> Institut de Recherche en éducation : Sociologie et Économie de l'éducation – Université de Bourgogne.

Happer par le souci d'une traduction de bonne qualité, d'un outil adapté au niveau linguistique des élèves et au contexte français, nous nous sommes tournés vers un autre professionnel. Ce professionnel n'était autre qu'une professeure d'anglais dans un lycée de l'agglomération dijonnaise. Ainsi, elle a eu la gentillesse de relire le questionnaire traduit. Cette étape était une aubaine pour nous, car nous avons une personne dotée de compétences en langues attestées, la langue-source du questionnaire est sa langue maternelle, mais aussi, elle côtoie un public identique à notre public cible. Il en ait ressorti globalement de bonnes appréciations en plus de quelques suggestions concernant certains vocabulaires qu'elle a jugé plus adapté à des lycéens.

Quant aux lycéens qui ont répondu au questionnaire ont indiqué que toutes affirmations étaient comprises. Aucune modification n'a été suggérée. Toutes les dimensions ont été jugées pertinentes sauf la dimension « environnement matériel ». Grosso modo, la version finale est restée la plus fidèle possible à la forme et au contenu de la version originale du questionnaire : au niveau des items, de leurs agencements, des modalités de réponse suggérées, etc.

Puisque le but de cette recherche est, aussi d'observer la motivation des élèves dans les apprentissages. Plus précisément, nous nous demandons s'il existe un lien voire un effet des caractéristiques personnelles des élèves et du climat social de la classe tel qu'il est perçu par ces derniers sur leur motivation. Pour ce faire, il nous a fallu trouver ou sinon créer un outil afin d'opérationnalisation ce concept et par conséquent collecter les points de vue des lycéens vis-à-vis de leur motivation.

De fil en aiguille, notre recensement nous a orienté vers le travail de Ntamakiliro et al. (2000), car ces derniers s'appuient sur les approches sociocognitives de la motivation et ont par conséquent une conception pluridimensionnelle de la motivation : les raisons d'être motivé sont, pour ces chercheurs, pluriels. Et puisque nous supposons que ce qui pourrait motiver un élève sont nombreux, ce travail était en parfaite concordance avec notre objectif. Ainsi, nous avons opté pour leur questionnaire «EMMAS» afin de mesurer la motivation d'apprendre auprès de notre population cible. Questionnaire qui nous a semblé adéquat à notre recherche de par sa prise en compte de plusieurs indicateurs. Sans oublier qu'il affiche une consistance interne acceptable (ce qui revient à dire que les items mesurent bien ce qu'ils sont censés évaluer).

Ce questionnaire est basé sur une mesure d'autodéclaration et comprend trente-deux items en considérant une large palette de dimensions, tels que « le sentiment de compétence en français et en mathématiques, la volonté d'apprendre en français et en mathématiques, l'attrait à l'école, l'utilité perçue et l'état d'anxiété ». Sur ce point, toutes ces dimensions ont été convoquées pour cette partie de l'enquête.

En ce qui concerne la réussite scolaire, notre approche a consisté de retenir que les notes scolaires attribuées par les enseignants comme indicateur de la réussite scolaire. L'idéal aurait été de combiner avec d'autres mesures, telles qu'une « évaluation pédagogique » (par le biais d'un test standardisé) afin d'avoir un indicateur plus pertinent, moins biaisé. Toutefois, cet indicateur parfaitement imparfait et partial car découlant des appréciations des professeurs nous donne, tout de même, un aperçu de l'évolution du niveau des élèves entre les premiers trimestres de l'année scolaire.

Notre étude porte sur les élèves du lycée polyvalent de Bresse. Le but dans un premier temps a été d'interroger tous les élèves : de la seconde à la terminale. Or, cette population affiche une spécificité, car elle est hétérogène en raison des formations et filières qui constituent l'organisation de ses enseignements. Effectivement, mis à part les élèves de 2<sup>nd</sup> quel que soit leur parcours (général, professionnel ou technologique), ayant un tronc commun plus étendu en suivant plus ou moins les mêmes disciplines, les autres niveaux scolaires (donc les classes de 1<sup>ère</sup> et de terminale) sont largement composites et ont suscité une réflexion en amont. Ce travail de réflexion est d'autant plus nécessaire puisque la recherche sur le climat social de la classe observe une différence de perception selon les matières. Par exemple, den Brok, Fisher, Rickards, & Bull (2006), ont constaté que le rendement et l'attitude positive des élèves à l'égard de la matière enseignée sont fortement liés à la perception positive qu'ont les élèves de leur environnement d'apprentissage.

Après réflexion, nous avons conservé notre choix initial qui était d'interroger tous les élèves malgré leur diversité disciplinaire. Pour ce faire, notre sélection s'est portée sur le choix d'une ou de deux matières que tous les élèves d'un même niveau d'enseignement auraient en commun afin de pouvoir mesurer à chaque niveau les mêmes éléments. Par conséquent, nous avons opté pour le cours de mathématiques (pour les classes de 2<sup>nd</sup>), le cours de français (pour les classes de 1<sup>ère</sup>), et le cours de spécialité (pour les élèves de terminale). En ce sens notre travail s'apparente à une mesure de situations spécifiques. Ce qui nous a permis de collecter 406 réponses avec des élèves dont l'étendue d'âge va de 14 ans à 20 ans.

#### 4. Résultats

##### 4.1. Fiabilité des questionnaires

Le tableau ci-dessous montre la fiabilité de cohérence interne (relatif au coefficient alpha de Cronbach). Nous avons gardé que les dimensions dont le coefficient est  $\leq 0.6$ . Il montre également la fiabilité interne pour le questionnaire relatif à la motivation. Là aussi, nous tenu à garder que les dimensions dont le coefficient est  $\leq 0.6$ .

Alpha de Cronbach pour l'échantillon classes de « Seconde »Tableau récapitulatif

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés</b>	<b>Nombre d'items</b>
Cohésion	<b>0,701</b>	<b>0,705</b>	7 items
Diversité	<b>0,602</b>	<b>0,610</b>	7 items
Friction	<b>0,832</b>	<b>0,830</b>	7 items
Clarté de l'objectif	<b>0,740</b>	<b>0,740</b>	6 items
Favoritisme	<b>0,732</b>	<b>0,729</b>	7 items
Apathie	<b>0,677</b>	<b>0,683</b>	4 items
Démocratie	<b>0,735</b>	<b>0,736</b>	7 items
Esprit de groupe	<b>0,755</b>	<b>0,753</b>	6 items
Désorganisation	<b>0,723</b>	<b>0,727</b>	7 items
Compétition	<b>0,715</b>	<b>0,705</b>	6 items

Alpha de Cronbach pour l'échantillon classes de « Première »Tableau récapitulatif

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés</b>	<b>Nombre d'items</b>
Diversité	<b>0,633</b>	<b>0,638</b>	7 items
Friction	<b>0,824</b>	<b>0,823</b>	7 items
Clarté de l'objectif	<b>0,719</b>	<b>0,718</b>	6 items
Favoritisme	<b>0,689</b>	<b>0,693</b>	7 items
Apathie	0,352	0,354	4 items



Démocratie	<b>0,700</b>	<b>0,700</b>	7 items
Esprit de groupe	<b>0,783</b>	<b>0,783</b>	6 items
Désorganisation	<b>0,694</b>	<b>0,698</b>	7 items
Compétition	<b>0,660</b>	<b>0,656</b>	6 items

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés</b>	<b>Nombre d'items</b>
Sentiment de compétence en français	<b>0,927</b>	<b>0,928</b>	5 Items
Volonté d'apprendre le français	<b>0,946</b>	<b>0,948</b>	4 Items
Attrait au lycée	<b>0,835</b>	<b>0,835</b>	4 Items
Etat d'anxiété	<b>0,733</b>	<b>0,733</b>	2 Items

**Alpha de Cronbach pour l'échantillon classes de « terminale »**

**Tableaux récapitulatifs**

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés</b>	<b>Nombre d'items</b>
Cohésion	<b>0,750</b>	<b>0,752</b>	7 items
Diversité	<b>0,600</b>	<b>0,617</b>	7 items
Rapidité	<b>0,689</b>	<b>0,682</b>	7 items
Friction	<b>0,822</b>	<b>0,819</b>	7 items
Clarté de l'objectif	<b>0,759</b>	<b>0,757</b>	6 items

Favoritisme	<b>0,799</b>	<b>0,793</b>	7 items
Apathie	<b>0,628</b>	<b>0,632</b>	4 items
Démocratie	<b>0,762</b>	<b>0,760</b>	7 items
Esprit de groupe	<b>0,769</b>	<b>0,762</b>	6 items
Désorganisation	<b>0,618</b>	<b>0,632</b>	7 items
Compétition	<b>0,785</b>	<b>0,781</b>	6 items

<b>Dimensions</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>	<b>Alpha de Cronbach basé sur des éléments normalisés</b>	<b>Nombre d'items</b>
Sentiment de compétence en spécialité	<b>0,897</b>	<b>0,900</b>	5 Items
Volonté d'apprendre la spécialité	<b>0,941</b>	<b>0,940</b>	4 Items
Attrait au lycée	<b>0,882</b>	<b>0,881</b>	4 Items
Utilité perçue	0,750	0,742	6 Items
État d'anxiété	<b>0,927</b>	<b>0,926</b>	3 Items

### Conclusion

Ce type de recherche n'est pas une première, mais notre travail d'apprentissage se distingue en ce qu'elle se concentre sur le secondaire : une première dans le contexte scolaire français. Notre objectif a consisté à valider un questionnaire existant - le LEI pour évaluer les aspects de l'environnement d'apprentissage dans les classes de lycée et le EMMAS pour mesurer la motivation des lycéens à l'égard de leur cours de mathématiques, français, etc. Ainsi, ils se montrent satisfaisants.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alzubaidi, E., Aldridge, J. M., & Khine, M. S. (2016). Learning English as a second language at the university level in Jordan: Motivation, self-regulation and learning environment perceptions. *Learning Environments Research*, 19(1), 133–152.
- Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1974). Learning environments. *Evaluating educational performance: A sourcebook of methods, instruments, and examples*, 81–98.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* (Seuil).
- Bennacer, H. (1998). *Applicabilité en France de la Psychologie des Environnements d'Apprentissage : Étude du climat social de la classe comme variables dépendantes et indépendantes*.
- Bennacer, H. (2005). Le climat social de la classe : Élaboration d'une échelle adaptée aux collégiens français et prédiction de la performance scolaire. *Revue de psychoéducation*, 34(2), 233–263.
- Bennacer, Halim. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173–189.
- Bennacer, Halim, Darracq, S., & Pomelec, C. (2006). Construction et validation de « l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire » (ÉMCCE). *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 4, 85–100.
- COLEMAN, J. S., & AND OTHERS. (1966). *EQUALITY OF EDUCATIONAL OPPORTUNITY*. <https://eric.ed.gov/?id=ED012275>
- Dalibard, E., & Pastor, J.-M. (2015). *Cedre 2014-Mathématiques en fin d'école primaire : Les élèves qui arrivent au collège ont des niveaux très hétérogènes*.
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2018). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9261-5>
- Deieso, D., & Fraser, B. J. (2019). Learning environment, attitudes and anxiety across the transition from primary to secondary school mathematics. *Learning Environments Research*, 22(1), 133-152. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9261-5>
- den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). Californian science students' perceptions of their classroom learning environments. *Educational Research and Evaluation*, 12(1), 3–25.

- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243–257.
- Ferguson, J. M., & Dorman, J. P. (2001). Psychosocial classroom environment and academic efficacy in Canadian high school mathematics classes. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(3).
- Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments : Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research*, 1(1), 7-34. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Fraser, B. J. (2002). Learning environments research : Yesterday, today and tomorrow. In *Studies in educational learning environments : An international perspective* (p. 1–25). World Scientific.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom Learning Environments : Retrospect, Context and Prospect. In B. J. Fraser, K. Tobin, & C. J. McRobbie (Éds.), *Second International Handbook of Science Education* (p. 1191-1239). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7\\_79](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79)
- Fraser, B. J., Treagust, D. F., & Dennis, N. C. (1986). Development of an instrument for assessing classroom psychosocial environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*, 11(1), 43-54. <https://doi.org/10.1080/03075078612331378451>
- Fraser, B. J., Williamson, J. C., & Tobin, K. G. (1987). Use of classroom and school climate scales in evaluating alternative high schools. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 219–231.
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves* [PhD Thesis]. Université de Fribourg.
- Giallousi, M., Gialamas, V., Spyrellis, N., & Pavlatou, E. A. (2010). DEVELOPMENT, VALIDATION, AND USE OF A GREEK-LANGUAGE QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING LEARNING ENVIRONMENTS IN GRADE 10 CHEMISTRY CLASSES. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(4), 761-782. <https://doi.org/10.1007/s10763-009-9184-9>
- Gyanani, T. C., & Agarwal, T. (1998). Effect of classroom climate, teachers' leadership behaviour and expectations on students' scholastic achievement. *Psycho-lingua*, 28(1), 61–66.
- Hine, P. (2001). *Classroom environment and the transition to secondary schooling*. [Unpublished Ph.D. thesis,]. Curtin University.
- Hsiao, C.-H., Wu, Y.-T., Lin, C.-Y., Wong, T. W., Fu, H.-H., Yeh, T.-K., & Chang, C.-Y. (2014). Development of an instrument for assessing senior high school students' preferred and perceived

laboratory classroom environment. *Learning Environments Research*, 17(3), 389-399. <https://doi.org/10.1007/s10984-014-9165-y>

Khalil, N., & Aldridge, J. (2019). Assessing students' perceptions of their learning environment in science classes in the United Arab Emirates. *Learning Environments Research*, 22(3), 365-386. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09279-w>

Khine, M. S., & Fisher, D. L. (2002). Analysing interpersonal behaviour in science classrooms : Associations between students' perceptions and teachers' cultural background. *annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA*.

Khine, Myint Swe. (2001). *Associations between teacher interpersonal behaviour and aspects of classroom environment in an Asian context*. Curtin University of Technology.

Khine, Myint Swe, Fraser, B. J., Afari, E., Oo, Z., & Kyaw, T. T. (2018). Students' perceptions of the learning environment in tertiary science classrooms in Myanmar. *Learning Environments Research*, 21(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9250-0>

Kim, H.-B., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science & Technological Education*, 17(2), 239–249.

Koh, N. K., & Fraser, B. J. (2014). Learning environment associated with use of mixed mode delivery model among secondary business studies students in Singapore. *Learning Environments Research*, 17(2), 157–171.

Kwan, Y. W. (2019). Psychometric properties of a Chinese version of the Constructivist Learning Environment Survey among secondary-school students in Hong Kong. *Learning Environments Research*. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09301-1>

Lewin, K. (1936). Psychology of Success and Failure. *Occupations: The Vocational Guidance Journal*, 14(9), 926-930. <https://doi.org/10.1002/j.2164-5892.1936.tb00275.x>

Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning Environment and its Association with Student Satisfaction Among Mathematics Students in Brunei Darussalam. *Learning Environments Research*, 5(2), 203-226. <https://doi.org/10.1023/A:1020382914724>

Moos, R. H. (1974). Evaluating treatment environments. *A social ecological approach*.

Moos, R. H. (1975). *The human context : Environmental determinants of behavior*.

Moos, R. H., & Moos, B. S. (1994). *Family environment scale manual*. Consulting Psychologists Press.

Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale : Manual*. Consulting Psychologists Press.

Mucherah, W. (2014). Exploring the relationship between classroom climate, reading motivation, and achievement : A look into 7th grade classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1).

Murray, H. A. (1938). *Explorations In Personality*. Oxford University Press.  
<http://archive.org/details/explorationsinpe031973mbp>

Murray, H. A. (1947). Explorations in Personality. In *Explorations in Personality*. Oxford University Press.

<https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195305067.001.0001/acprof-9780195305067>

Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : Construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.

Robinson, E., & Fraser, B. J. (2013). Kindergarten students' and parents' perceptions of science classroom environments : Achievement and attitudes. *Learning Environments Research*, 16(2), 151-167. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9138-6>

Schibeci, R. A., & Fraser, B. J. (1987). Effects of classroom environment on science attitudes : A cross-cultural replication in Indonesia. *International Journal of Science Education*, 9(2), 169-186.

Skordi, P., & Fraser, B. J. (2019). Validity and use of the What Is Happening In this Class? (WIHIC) questionnaire in university business statistics classrooms. *Learning Environments Research*, 22(2), 275-295. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-09277-4>

Stern, G. G. (1970). *People in context : Measuring person-environment congruence in education and industry*.

Stern, G. G., Stein, M. I., & Bloom, B. S. (1956). *Methods in personality assessment*.

- Thomas, D. S. (1929). *Some new techniques for studying social behavior*. Teachers College, Columbia University.
- Walberg, H. J. (1969). Social environment as a mediator of classroom learning. *Journal of Educational Psychology*, 60(6, Pt.1), 443-448. <https://doi.org/10.1037/h0028499>
- Walberg, H. J. (1976). 4: Psychology of Learning Environments: Behavioral, Structural, or Perceptual? *Review of Research in Education*, 4(1), 142-178. <https://doi.org/10.3102/0091732X004001142>
- Walberg, H. J., & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(6, Pt.1), 414-419. <https://doi.org/10.1037/h0026490>
- Walberg, H. J., Singh, R., & Rasher, S. P. (1977). Predictive validity of student perception : A cross-cultural replication. *American Educational Research Journal*, 14(1), 45–49.
- Wang, W., Yin, H., Lu, G., & Zhang, Q. (2017). Environment matters : Exploring the relationships between the classroom environment and college students' affect in mathematics learning in China. *Asia Pacific Education Review*, 18(3), 321–333.

## **Espace de rédaction scientifique : Projet pilote pour enrichir l'expérience des doctorants**

Déri Catherine E., Université d'Ottawa, Ontario - Canada  
cderi055@uottawa.ca

**Résumé :** Globalement, l'Organisation de coopération et de développement économique (2019) rapporte des taux moyens de 50% pour l'abandon de programmes de doctorat. L'une des causes est le manque de compétences rédactionnelles qui entrave le cheminement universitaire des doctorants, mais aussi leur intégration à la communauté scientifique (Skakni, 2011). Ainsi, les instances universitaires, tout comme les doctorants, sont en quête de stratégies pouvant contrecarrer les défis rédactionnels existants. Cet article présente les résultats d'un projet pilote relatif à la mise sur pied d'un espace de rédaction scientifique à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa au Canada. Cette intervention éducative a permis d'enrichir l'expérience de doctorants ayant participé à des séances de rédaction au cours d'une année universitaire. D'ailleurs, les recommandations découlant de ce projet de recherche s'appliquent aussi à d'autres groupes de rédaction toujours en contexte d'études supérieures.

**Mots-clés :** Doctorat, rédaction scientifique, abandon, communauté



## 1. Introduction

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2019) rapporte un taux moyen de 50% pour l'abandon des études doctorales à travers le monde. Parmi les causes d'interruption de programmes se trouve le manque de compétences en rédaction scientifique chez les doctorants (Lison et Bourget, 2016). En général, les étudiants cheminent jusqu'aux études supérieures sans recevoir de formation pour développer les normes et les pratiques liées à l'écriture universitaire (Kapp, 2015). Cette lacune peut freiner le cheminement universitaire, mais aussi l'intégration des doctorants à une communauté scientifique comme chercheurs novices. Puisque les études doctorales représentent un processus de socialisation au métier de chercheur, l'étudiant se doit d'intégrer les pratiques s'y rattachant en interagissant avec d'autres chercheurs (Skakni, 2011). À cette fin, des stratégies sous forme de groupes de rédaction scientifique, en modes présentiel et virtuel, sont en essor au Canada et en France, comme dans d'autres pays occidentaux. C'est en se basant sur ces initiatives que la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa au Canada a lancé un projet pilote relatif à la mise sur pied d'un espace de rédaction scientifique. Le texte suivant s'appuiera sur un modèle théorique d'intervention éducative pour faire état du projet de recherche, en détaillant son opérationnalisation et ses aboutissants. Une discussion s'en suivra sur l'applicabilité des stratégies employées, non seulement dans les programmes de doctorat, mais aussi sous plusieurs autres formes de groupes de rédaction scientifique dans le contexte général des études supérieures.

## 2. La rédaction scientifique : un défi pour les doctorants

La rédaction scientifique est un processus itératif qui comprend l'acte d'écrire découlant lui-même de recherche documentaire, de périodes de réflexion, de révisions, de corrections et de modifications (Mazak, 2020), ayant pour principal objectif, la contribution de nouvelles connaissances à un champ de recherche particulier (Larivière, 2012). La phase de rédaction de thèse se déroule ainsi et bien qu'elle puisse progresser sans embuches pour certains doctorants, elle représente une période difficile pour plusieurs autres, notamment en raison du manque d'expérience en rédaction scientifique (Lison et Bourget, 2016). Selon Litalien et Guay (2015), ce serait non seulement une lacune réelle, mais tout simplement la perception négative qu'ont les étudiants de leurs compétences rédactionnelles qui contribuerait à freiner leur progression. Au cours des dernières années, autant les universités que les étudiants se sont attaqués au problème en développant des stratégies visant à surmonter les défis associés à la rédaction. Parmi ces initiatives se trouvent les groupes de rédaction scientifique étant reconnus comme ayant porté fruit en transformant une pratique solitaire en une activité solidaire (Murray, 2014). En effet, les échanges constructifs s'effectuant entre les membres de ces

regroupements rehaussent la confiance en soi des doctorants par l'appui d'une communauté partageant des défis communs (Aitchison, 2009). De plus, les groupes de rédaction scientifique offrent des occasions de développement, autant formelles qu'informelles, favorisant le cheminement universitaire (Rickard et al. 2009).

Les groupes de rédaction scientifique ont adopté des formules et des structures diversifiées au fil du temps. Alors que ceux-ci rassemblaient d'abord des professeurs dans le but de favoriser les échanges intrafacultaires, l'avènement des technologies de l'information et des communications a permis aux étudiants, au cours des dernières années, de se joindre à leurs semblables provenant d'autres disciplines, universités et régions. Entre autres, les *espaces de rédaction* s'inspirent des espaces de cotravail (« co-working » en anglais), une nouvelle tendance organisationnelle où des travailleurs indépendants se regroupent afin de partager un espace de travail favorisant la sociabilité et la collaboration (Moriset, 2016). Aux études supérieures, plusieurs universités annoncent des espaces de rédaction comme initiatives chapeautées par des instances institutionnelles ou par des étudiants de façon autonome. Ces espaces de rédaction représentent une solution peu coûteuse en infrastructure, en temps et en argent pour les universités, il n'est donc pas surprenant d'observer leur expansion.

### 3. Un espace de rédaction scientifique comme intervention éducative

À l'instar de l'évaluation des programmes de doctorat de l'Université d'Ottawa, la Faculté d'éducation a révisé ses résultats d'apprentissage portant sur le développement de compétences en communication et de capacités professionnelles. Dans un souci d'amélioration continue, les instances institutionnelles se sont alliées à des doctorants pour mettre en œuvre des regroupements stimulant l'entraide entre étudiants dans leur parcours universitaire. Trois initiatives ont ainsi vu le jour, incluant un espace appuyant la rédaction scientifique, un réseau virtuel favorisant les échanges étudiants et une communauté soutenant les étudiants francophones minorisés. Cet article porte sur la première initiative, sous la forme d'un projet pilote illustrant la manière dont des résultats d'apprentissage aux études supérieures peuvent être non seulement enrichis par l'engagement d'étudiants, mais également pris en charge dans une visée d'offrir une qualité d'expériences.

#### 3.1. L'opérationnalisation du projet pilote

L'opérationnalisation de notre espace de rédaction scientifique s'est déployée selon un modèle théorique d'intervention éducative comportant cinq composantes : préparation, objectifs, activités, évaluation et rétroaction (Stolovitch et Keeps, 2011). Ce modèle s'appuie sur un des principes de

formation des adultes, à savoir la responsabilisation des apprenants, en offrant une structure pour « l'orchestration d'un ensemble d'activités d'apprentissage auxquelles s'ajoutent la description des ressources utiles à leur réalisation et les productions de l'apprenant qui en découlent » (Hotte, Godiner et Pernin, 2007, p. 7). Ainsi, l'auteure de ce texte s'est vue confier la responsabilité d'un projet pilote compte tenu de son intérêt face aux stratégies reliées aux groupes de rédaction scientifique se trouvant au cœur de son projet de thèse.

### 3.1.1. Préparation

La période de préparation requiert de l'intervenant de démontrer aux apprenants que les activités et le contenu de la formation sont pertinents et s'appliquent à leur réalité (Stolovitch et Keeps, 2011). Durant cette phase, la responsable du projet a validé la liste des étudiants francophones inscrits au programme de doctorat, établi un premier contact avec ces derniers et clarifié leurs besoins en matière de rédaction scientifique. Le projet pilote visait une population de 34 doctorants qui résidaient majoritairement à proximité du campus universitaire. La définition de leurs besoins spécifiques a été bonifiée par la visite d'un espace de rédaction administré par un organisme à but non lucratif nommé *Thèsez-vous* qui existe depuis 2015 au Canada et a pour mission la mise en place d'environnements physiques et humains réfléchis pour faciliter la rédaction scientifique aux cycles supérieurs. À partir des informations recueillies, une demande de financement a donc été soumise au vice-doyen à la gouvernance et aux affaires étudiantes pour un budget de \$3900.00 CAD (2500 EUR), divisé en assistanats de recherche (planification du projet et coordination des activités) et en frais afférents (matériel de formation et vivres) .

### 3.1.2. Objectifs

La visée du projet pilote était d'organiser des séances de rédaction scientifique en réunissant les étudiants de la faculté inscrits aux études supérieures, afin de favoriser la progression de leur cheminement universitaire.

En termes d'objectifs, nous en avons établi sept qui étaient communiqués aux étudiants dans l'invitation à participer au projet :

- Offrir aux étudiants un espace adapté à leurs besoins de rédaction scientifique en groupe
- Renforcer la cohésion entre les étudiants d'études supérieures pour briser l'isolement
- Informer les étudiants au sujet des plus récents changements de programmes d'études
- Présenter aux étudiants des stratégies facilitant leur rédaction de thèse

- Développer des outils de formation pouvant servir aux cohortes subséquentes
- Fournir aux étudiants un répertoire électronique pour partager des ressources
- Contribuer à l'encadrement des étudiants en surplus du soutien du directeur de thèse

Selon Stolovitch et Keeps (2011), les objectifs d'une intervention éducative doivent être centrés sur l'apprenant pour en reconnaître la signification et la valeur. Ainsi, l'atteinte des objectifs du projet devait aussi s'effectuer par l'intégration de pratiques communes, incluant la fixation d'objectifs individuels *SMART* (spécifique, mesurable, atteignable, réaliste, temporel) (Doran, 1981) et la gestion de temps par la technique *Pomodoro* alternant les périodes de concentration et les pauses pour favoriser l'agilité intellectuelle (Cirillo, 2006). En effet, la combinaison de ces deux pratiques est reconnue pour rehausser la productivité des doctorants dans le contexte des groupes de rédaction scientifique (Tremblay-Wragg *et al.*, 2020).

### 3.1.3. Activités

Directement alignées avec les objectifs du projet, les activités organisées comportaient trois volets : des séances de rédaction intensives, des ateliers de formation et des échanges informels entre les participants. À cette fin, huit séances de rédaction étaient prévues pendant les semestres hivernal et estival. Chaque séance débutant à 09h00 et se terminant à 16h00 était divisée en cinq blocs d'une heure (50 minutes de rédaction et 10 minutes de pause), de même qu'une heure libre pour le repas du midi. Quant aux ateliers offerts aux étudiants, ceux-ci portaient sur des sujets d'intérêt incluant l'examen de synthèse, la préparation d'un curriculum vitae en milieu universitaire et les plateformes de collaboration virtuelle. Des professeurs titulaires de la faculté avaient été invités à donner les deux premières formations, tandis que le dernier atelier était organisé par un étudiant au doctorat. En ce qui a trait aux échanges informels entre les participants, ceux-ci étaient prévus en marge des périodes de rédaction intensive, notamment pendant les pauses, l'heure du lunch ou même, avant ou après le déroulement des activités. L'ensemble des activités devaient se dérouler dans une salle ayant été sélectionnée pour son confort, sa luminosité, sa cuisinette et son accessibilité sur le campus universitaire.

### 3.1.4. Évaluation

Selon les paramètres de financement de la faculté, la responsable du projet était tenue de soumettre un rapport écrit faisant état des activités et d'une évaluation générale du projet. Ainsi, les étudiants ayant bénéficié de contrats d'assistantat de recherche pour coordonner les activités devaient fournir des comptes-rendus après chaque séance de rédaction. Ces rapports devaient comprendre non seulement des données sur le nombre de participants, les heures de rédaction et les dépenses en frais afférents, mais aussi des informations sur le déroulement des activités et des recommandations pour fins d'amélioration continue. Considérant que les coordinateurs d'activités étaient encouragés à noter les suggestions offertes par les participants, ces derniers étaient clairement informés que le projet pilote avait été initié par les instances facultaires et qu'il était financé par ces dernières en tant que projet de recherche, avant de consentir à leur participation aux activités prévues.

### 3.1.5. Rétroaction

Le modèle de Stolovitch et Keeps (2011) comprend une dernière étape de l'intervention éducative pendant laquelle l'intervenant offre de la rétroaction aux apprenants. Dans le cas de notre projet, les participants devaient être en mesure de constater l'atteinte de leurs objectifs individuels sous une affiche de fixation d'objectifs SMART comportant des colonnes à entêtes « à faire, en cours et complétés ». Il est à noter que cette pratique est reconnue comme méthode de gestion organisationnelle nommée *Kanban* qui privilégie la visualisation de tâches pour en identifier la progression (Anderson, 2010). Quant aux objectifs du projet en tant que tels, leur atteinte complète ou partielle devait être communiquée aux instances facultaires dans le bilan des activités, de même qu'aux participants advenant la relance du projet ou son annulation.

## 4. Résultats du projet pilote et retombées pour les doctorants

Notre projet pilote s'est échelonné sur une année universitaire complète (2018-2019) pendant laquelle nous avons engagé des dépenses s'élevant à \$3630.00 CAD (2325 EUR). En matière de participation, 21 doctorants se sont joints aux activités, représentant 60% de la population visée. Des modalités numériques (Google Hangouts, Skype, Adobe Connect) ont été utilisées pour que les étudiants à distance puissent se joindre aux groupes. Ceux ayant participé à une ou plusieurs reprises, en modes présentiel ou virtuel, ont collectivement complété 172 heures de rédaction scientifique. Les produits qui en sont ressortis reflètent la diversification des travaux exigés des doctorants, tels que chapitres de thèse, articles de revues, propositions de communication, demandes de bourses et rapports de recherche.

La promotion des activités s'est effectuée par l'entremise du courriel de la directrice des études supérieures, afin d'inciter les doctorants à s'impliquer. Les informations étaient transmises une à deux semaines avant les dates prévues pour permettre aux étudiants de planifier leur participation. Certains d'entre eux ont mentionné ne pas comprendre exactement en quoi les activités consistaient, alors le contenu des messages a été ajusté pour mieux expliquer le projet, en insistant sur le fait que les étudiants travaillent sur leurs propres documents tout en étant appuyés par la présence des autres. Au début de chaque séance, le coordonnateur expliquait aussi le déroulement de la journée et encourageait les participants à utiliser les techniques de fixation d'objectifs individuels et de gestion de temps à l'aide d'affiches pédagogiques. Certains étudiants ont mentionné avoir adopté les nouvelles pratiques apprises, en les utilisant dans d'autres contextes de rédaction, seul ou en groupe, pour rehausser leur productivité.

Plusieurs participants ont exprimé leur appréciation du projet qui leur a permis de briser l'isolement associé à la rédaction et aussi de rencontrer des doctorants de la faculté qu'ils n'avaient pas encore côtoyés. Ces commentaires ont été exprimés autant des étudiants en présentiel que ceux ayant été intégrés par modalités numériques. Lors des échanges informels, en marge des périodes de rédaction intensive, les étudiants ont pu se tenir au courant des développements relatifs à leur programme d'études, de même que d'échanger des ressources et s'offrir des conseils. Par exemple, plusieurs étudiants ont partagé des articles scientifiques ou des sites web afin de s'entraider à approfondir leurs efforts de recherche individuels. Certains participants ont aussi témoigné d'épreuves qu'ils ont dû surmonter pendant leur parcours doctoral, permettant ainsi à leurs pairs d'apprendre des expériences partagées. Une plateforme de collaboration virtuelle a donc été mise en place, au moyen de l'application Slack, pour que les étudiants demeurent en contact en dehors des activités du projet et que les sources qui s'y retrouvent puissent servir de références à l'avenir.

Un seul participant a indiqué aux coordonnateurs que la formule ne lui convenait pas parce qu'il trouvait contraignant de garder le silence pendant les périodes de rédaction intensives. Les coordonnateurs ont aussi obtenu des clarifications quant aux préférences temporelles des participants, mais celles-ci varient considérablement en fonction des circonstances propres à chacun. À ce sujet, il a été noté que les étudiants-parents préféraient participer à des activités les jours de semaine pour consacrer le week-end à leur famille. Compte tenu des horaires chargés des doctorants, la majorité des participants préféraient les journées de rédaction sans atelier de formation. En effet, bien que les connaissances acquises pendant les ateliers se soient avérées bénéfiques, c'est surtout la progression de leurs travaux écrits qui procurait aux participants un maximum de satisfaction.

La vaste majorité des participants ont exprimé leur intérêt à ce que le projet se poursuive, tout en offrant davantage d'options à l'horaire et en élargissant sa visée aux étudiants à la maîtrise. Il est à noter que malgré qu'il y ait eu un noyau de participants réguliers, à chaque activité nous avons observé de nouveaux participants au courant de la période estivale, incluant des étudiants à la maîtrise, des étudiants anglophones de notre faculté et un étudiant provenant d'une autre université. Somme toute, le bilan de nos activités nous a permis de croire en la crédibilité du projet et en sa nécessité d'être poursuivi au courant des années scolaires subséquentes pour favoriser le succès et la cohésion des étudiants aux études supérieures.

### 5. Discussion sur les groupes de rédaction scientifique aux études supérieures

Depuis les années 1960, les groupes de rédaction scientifique se sont multipliés, en attirant l'attention dans le domaine universitaire avec les réformes en éducation privilégiant l'apprentissage collaboratif. Ces regroupements offrent des occasions de développement, aussi formelles qu'informelles, favorisant le cheminement universitaire des étudiants et leur intégration au monde de la recherche. Considérant la rédaction comme un acte principalement social, Murray (2015) stipule que les échanges intellectuels entre chercheurs novices et expérimentés découlant de l'engagement avec la rédaction scientifique en groupe donnent un élan à la productivité tout en rehaussant la motivation et la confiance en soi.

Les groupes de rédaction scientifique n'attirent pas tous les doctorants, alors que certains préfèrent rédiger en solitaire ou ne considèrent tout simplement pas avoir le temps de s'investir dans des activités de groupe (Johnson et Mullen, 2007). Néanmoins, plusieurs étudiants tirent avantage de ces regroupements dont les formules et les structures se sont diversifiées à travers le temps. Que ce soient des activités ponctuelles organisées dans des espaces de rédaction sur les campus universitaires ou dans des commerces de quartier, ou bien des retraites de rédaction de plusieurs journées, les occasions sont variées pour s'engager dans de la rédaction scientifique en compagnie des autres.

Dès lors, notre projet pilote met en exergue les bénéfices qu'un espace de rédaction scientifique peut offrir comme intervention éducative dans un programme de doctorat, ajoutant ainsi au discours académique s'intéressant aux enjeux des compétences rédactionnelles aux études supérieures. De plus, des pistes d'exploration intéressantes sont soulevées quant à l'utilisation de modalités numériques pour intégrer les étudiants à distance dans des groupes de rédaction scientifique. Ce dernier aspect prend toute son importance dans des situations, comme celle de distanciation sociale en raison de la

pandémie de COVID-19, forçant les étudiants à développer des moyens innovants pour continuer de bénéficier de l'appui de leurs pairs tout en progressant leurs projets universitaires.

### 6. Conclusion

Le succès des doctorants relève de l'atteinte de résultats d'apprentissage multiples, dont le développement de compétences rédactionnelles en tant que chercheur novice. À cet égard, les espaces de rédaction scientifique peuvent appuyer les étudiants dans leurs parcours en tant qu'environnement physique et humain favorable à la rédaction. Ce type de regroupement peut être d'autant plus efficace s'il découle d'une intervention éducative parrainée par les directions universitaires et administrée par des étudiants pour des étudiants. Ces derniers en retirent le maximum de bénéfices pour favoriser leur progression universitaire et ainsi, réduire les risques d'abandon de programmes d'études.



**BIBLIOGRAPHIE**

- Aitchison, C. (2009). Writing groups for doctoral education. *Studies in Higher Education*, 34(8), 905-916.
- Anderson, D. (2010). *Kanban : Successful Evolutionary Change for your Technology Business*, Blue Hole Press.
- Cirillo, F. (2006). The pomodoro technique. *Agile Processes in Software Engineering and Extreme Programming*, 54(2), 35. <http://www.baomee.info/pdf/technique/1.pdf>
- Doran, G.T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives, *Management Review*, 70(11), 35-36.
- Kapp, S. (2015). Un apprentissage sans normes explicites ? La socialisation à l'écriture des doctorants. *Socio-logos*, 10. <http://journals.openedition.org/socio-logos/3008>
- Larivière, V. (2012). On the shoulders of students ? The contribution of PhD students to the advancement of knowledge. *Scientometrics*, 90(2), 463–481. <https://doi.org/10.1007/s11192-011-0495-6>
- Lison, C., et Bourget, A. (2016). Pourquoi faire une thèse ? Dans P. Noreau & E. Bernheim (dir.), *La thèse: Un guide pour y entrer... Et s'en sortir* (pp. 13–22). Presses de l'Université de Montréal.
- Litalien D. et Guay, F. (2015). Dropout intentions in PhD studies: A comprehensive model based on interpersonal relationships and motivational resources. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 218-231.
- Mazak, C. (2020). *Academic Women's Writing Coach* (Podcast). <https://www.cathymazak.com/>
- Moriset, B. (2016). Inventer les nouveaux lieux de la ville créative : les espaces de coworking. *Revue de géographie et aménagement*, 34. <http://journals.openedition.org/tem/3868>
- Murray, R. (2014). Peer-formativity: a framework for academic writing. *Higher Education Research & Development*, 33(6), 1166-1179.
- Murray, R. (2015). *Writing in Social Spaces: A social processes approach to academic writing*. Routledge.
- OCDE (2019). *Taux d'obtention d'un diplôme tertiaire*. <https://data.oecd.org/fr/students/taux-d-obtention-d-un-diplome-tertiaire.htm>
- Rickard, C., Mcgrail, M., Jones, R., O'meara, P., Robinson, A., Burley, M. et Ray-Barruel, G. (2009). Supporting academic publication: Evaluation of a writing course combined with writers' support group. *Nurse Education Today*, 29(5), 516–521. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.11.005>

Skakni, I. (2011). Socialisation disciplinaire et persévérance aux études doctorales : Un modèle d'analyse des sphères critiques. *Initio*, 1(1), 18–34.

Stolovitch, H.D. et Keeps, E.J. (2011). *Telling ain't training* (3<sup>e</sup> éd.). American Society for Training & Development Press.

Tremblay-Wragg, É., Mathieu-C, S., Labonté-Lemoyne, É., Déri, C. et Gadbois, M-È. (2020).

Writing more, better, together: How writing retreats support graduate students through their journey. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2020.1736272>

## **Culture et patrimoine en formation pour une prise de parole spontanée des adultes migrants**

Gandon Élise, Université de Lorraine, laboratoire Atilf  
elise.gandon@gmail.com

**Résumé :** Ce travail porte sur la maîtrise de l'oral des adultes migrants en contexte formatif pour une meilleure intégration socioprofessionnelle. Il développe une didactique de l'oral adossée à des séances culturelles (dans des lieux de culture comme les musées, bibliothèques, salles de concerts) favorisant la prise en charge énonciative des participants et ainsi l'acquisition des compétences interactionnelles et l'expression d'un point de vue. Les éléments de lexique étudiés sont les adjectifs et les verbes d'opinion, d'appréciation permettant de produire un énoncé personnel. Le corpus est constitué des données issues des productions et interactions orales de trente-deux adultes migrants en formation linguistiques et ayant suivi des séances culturelles. Les résultats de cette étude montrent que ces séances provoquent des prises de parole spontanée ainsi qu'un emploi plus élevé de termes de lexique permettant une énonciation subjective.

**Mots-clés :** Culture, migrants, didactique de l'oral, formation linguistique, prise en charge énonciative

## Introduction

Depuis une dizaine d'années, des réflexions sont menées dans le domaine de la formation pour adultes migrants concernant l'intégration socio-professionnelle que l'on sait aujourd'hui conditionnée par un minimum de maîtrise de la langue nécessaire. Dans notre travail de recherche, nous nous sommes intéressés à une didactique de l'oral axée sur l'apport de séances culturelles permettant d'encourager la prise de parole et de développer la maîtrise d'un lexique lié à l'énonciation de la subjectivité.

### 1. Notre cadre théorique de recherche

Notre travail est né d'une réflexion sur l'intégration socio-professionnelle des adultes migrants et l'acquisition de la maîtrise de la langue orale permettant une aisance dans les activités quotidiennes : démarches administratives, liens sociaux, scolarité des enfants, accès à l'emploi (Adami, 2012 ; Mangiante, 2011). Dans notre travail de recherche, nous nous sommes donc intéressée à l'acquisition de la langue orale en contexte formatif et au développement des compétences interactionnelles de prise en charge énonciative dans le cadre de séances culturelles : musée, médiathèque, lieux du patrimoine (traboules<sup>1</sup>, amphithéâtre gallo-romain)...

#### 1.1. Un public en insécurité langagière

On constate aujourd'hui que l'accès à l'emploi est une priorité pour les institutionnels qui financent les formations linguistiques pour migrants. Mais d'autres enjeux compliquent l'installation dans le pays d'accueil : la recherche d'un logement, la scolarité des enfants ou les problèmes de santé. Par ailleurs, si la maîtrise du français est une vraie priorité, elle ne suffit pas pour se maintenir en emploi. En effet, bien souvent, il n'est pas uniquement question de difficultés linguistiques. Communiquer dans la vie quotidienne nécessite également de connaître et maîtriser des codes sociaux. Au travail, l'obligation de participer à des conversations pousse souvent les adultes migrants à abandonner la sécurité que peuvent offrir les interactions de « connivence entre pairs linguistiques et/ou sociaux ». C'est pourquoi on parle d'« insécurité sociolangagière ». L'intégration réussie dépend donc à la fois de la capacité à maîtriser la langue cible mais aussi de celle à prendre un « risque sociolangagier » (Adami, 2011 : 51). Et même lorsque l'on parvient à intégrer une formation linguistique, l'apprentissage de la langue n'est pas sans difficulté. De nombreux facteurs freinent son acquisition. On relève notamment des difficultés en lien direct avec l'expérience migratoire, qui a pu se révéler

---

<sup>1</sup>traboules : couloirs étroits permettant de passer d'une rue à l'autre dans le Vieux Lyon, amphithéâtres romains

difficile ou traumatisante, pour les réfugiés notamment. Stevenin<sup>2</sup> et Touati<sup>3</sup> 2018) ont mené des travaux de recherche auprès de jeunes migrants isolés vers leur parcours d'intégration socioprofessionnelle qui met en exergue des parcours migratoires aux expériences traumatiques : séparation d'avec la famille, les pairs, absence d'environnement humain protecteur, deuil (d'un membre de la famille, exposition à des sévices et à des châtiments corporels, éloignement d'avec la culture et la langue d'origine. On constate des conséquences lourdes sur l'intégration au sein du pays d'accueil : impossibilité de décrypter et de s'adapter à un nouvel environnement, difficultés à se sentir et à se positionner comme individu. Thibaudeau précise que ces situations « déconnectent le sujet de son maillage culturel et de ses repères symboliques » (...), qu' « il n'y a plus de signifiant culturel et relationnel, (...) » (Thibaudeau, 2006 : 98). Ainsi, les migrants et plus particulièrement les réfugiés, se sentent déchirés entre deux cultures souvent très éloignées et ne parviennent plus à se situer et à s'investir dans un projet socioprofessionnel. Les équipes de psychologues parlent de souffrance identitaire et d'une mise en échec du projet social (Stévenin et al., 2018 : 8). On mentionne des symptômes qui affectent la vie quotidienne tels que douleurs somatiques, insomnie, cauchemars, crises d'angoisse, dépression, et dont les conséquences impactent les activités de la vie quotidienne et a fortiori les apprentissages en formation. Sont constatées notamment par des formateurs des difficultés à se mobiliser, à mémoriser, à fixer et à réinvestir les apprentissages, à être assidu... Ces comportements d'apprentissage sont expliqués par les chercheurs du groupe ORSPERE SAMDARRA<sup>4</sup>. Einhorn et Huurneman (2017 : 21) montrent que les migrants vivent de nombreuses formes de violences dans leur pays mais aussi sur le camp : tortures, persécutions. Certains sont témoins de violences sur leurs proches, parfois aussi vécues dans les pays de transit, le parcours migratoire pouvant durer de plusieurs mois à plusieurs années : exploitation, enfermement, viol, esclavagisme... Ces événements ont des conséquences dramatiques sur la santé mentale des migrants. L'étude montre également, dans une moindre mesure, que les demandeurs d'asile et les migrants de manière plus générale se trouvent souvent dans des situations de « vulnérabilité juridique » (Thiollet, 2016 : 102) qui les épuisent mentalement et physiquement : démarches interminables et incompréhensibles souvent sans pouvoir bénéficier d'interprétariat. Les résultats des recherches en psychologie de l'équipe de chercheurs ORSPERE SAMDARRA pourraient expliquer ce que l'on observe en tant que formateur : ils disent devoir faire face de manière récurrente à des problématiques telles que « état dépressif, état de sidération, stress et anxiété » (...) « trouble du sommeil, de l'appétit, de l'affectivité, de la pensée » (Einhorn & Huurneman, 2017 : 23).

---

<sup>2</sup>Chef de service, CHRS Le lieu-dit et dispositif lycéens, association Aurore, Paris

<sup>3</sup>Psychologue clinicienne, dispositif lycéens, association Aurore, Paris

<sup>4</sup>Centre Hospitalier Le Vinatier à Lyon a conduit le projet REMILAS – *RÉfugiés, MIgrants et leurs LANGues face aux services de Santé*

Nous avons longuement abordé les difficultés des migrants réfugiés. Néanmoins, les autres catégories de migrants peuvent également être confrontées à des problématiques similaires et ce phénomène n'est pas récent. Noiriel mentionne le « déracinement » (Noiriel, 1988 : 160) comme une « pathologie urbaine » citée et décrite par les sociologues de l'École de Chicago. Leur travail montre « les effets destructeurs pour l'individu d'un passage trop brutal d'un type de société à un autre complètement différent où dominant les normes de l'individualisme » (Ibid : 159-160). Réussir l'installation dans le pays d'accueil est un véritable enjeu. Il nous semble essentiel de nous interroger sur les parcours d'exil, sur les parcours de vie (Adami, 2011 : 8), sur les difficultés de ces personnes pour proposer un accompagnement adapté dans l'apprentissage de la langue. Tous ces éléments sont en effet à prendre en compte dans le processus de formation et pour réussir le processus d'intégration.

### 1.2. Subjectivité et didactique de l'oral

Dans le cadre de formations pour adultes migrants, nous avons choisi de proposer une didactique s'appuyant sur des séances culturelles « hors les murs » pour développer l'acquisition de lexique permettant la prise en charge énonciative à l'oral. En tant que formatrice, nous avons souvent constaté que l'enseignement de l'oral se révélait ardu, qu'il existait des « blocages » dans les productions spontanées. En effet, il arrive souvent que « les locuteurs en insécurité dévalorisent leur propre façon de parler, ou vont jusqu'à préférer se taire » (Gadet, 2007 : 29).

Selon Nonnon (2000 : 77), l'oral est lié à des enjeux d'ordre socio-affectifs et met en jeu des compétences qui vont au-delà de la maîtrise de la langue : exprimer un point de vue personnel et accepter celui d'autrui par exemple. « Instruments de la pensée et de la communication », bien que l'on puisse en dire autant sur l'écrit, l'oral met en jeu les capacités à mobiliser des connaissances socioculturelles, une sensibilité à l'altérité (Plane, 2015). L'oral doit également permettre de communiquer dans la société et sous-tend donc une connaissance des variations selon les locuteurs et les contextes (Alrabadi, 2011 : 18, 20). Le locuteur d'origine étrangère devra en effet apprendre à adapter son langage alors que les natifs pourront acquérir ces capacités de façon naturelle (Maurer, 2001 : 9). Dans notre travail de recherche, nous avons choisi des objets d'analyse marqueurs de subjectivités, des éléments de lexique permettant une prise en charge énonciative, l'expression d'un point de vue personnel, la communication avec autrui. Nous avons notamment analysé l'emploi des adjectifs, des verbes d'appréciations et d'évaluation (Kerbrat-Orecchioni, 2014 : 94, 167).

### 1.3. L'apport des séances culturelles dans l'apprentissage de l'oral

Plusieurs travaux menés par des chercheurs qui ont expérimenté les activités artistiques ou culturelles auprès de public en insertion ou en insécurité langagière démontrent les effets positifs des activités culturelles ou artistiques dans les apprentissages. Pittet (2014) a travaillé sur l'impact des pratiques artistiques dans la l'insertion et la remobilisation professionnelle de jeunes en milieu carcéral. Les ateliers de photographies qu'il a proposés aux participants leur ont permis de retrouver une place au sein d'un groupe social et une reconnaissance, une étape vers l'accès ou le retour à l'emploi. Ces jeunes avaient tous vécu un échec scolaire ou échec social et avaient éprouvé des difficultés à communiquer avec autrui et donc à s'intégrer au sein des différents groupes qui composent la vie de chaque individu : cellule familiale, groupe social ou professionnel... Selon Pittet et son équipe, ces jeunes étaient dans des situations de « souffrance sociale et de vulnérabilité individuelle » (Pittet, 2014 : 14). Le travail de Pittet est guidé par deux hypothèses principales. La première est que chaque individu en souffrance, s'il est accompagné dans son insertion professionnelle, peut se remobiliser et la seconde est qu'une pratique artistique peut aider dans ce processus car elle permettrait de renforcer les liens sociaux et de délivrer un sentiment de reconnaissance. Selon Pittet, il faut s'intéresser à la manière de développer la reconnaissance sociale de l'individu pour l'aider dans son insertion socioprofessionnelle (Pittet, 2014 : 38). Dans le cadre des ateliers de photographie mis en place par Pittet et son équipe, les jeunes ont eu l'impression d'avoir « une sorte de masque qui protège (...) des regards que portent les autres sur lui » et offre donc une liberté d'expression visuelle et une expression de la parole (Pittet, 2014 : 31). À la suite de Pittet, nous pensons qu'avoir la possibilité de s'exprimer est bénéfique dans tout type d'apprentissage. Le travail de Pittet démontre que les pratiques artistiques développent la prise de parole, l'affirmation de soi, la revalorisation personnelle, l'estime de soi, le renforcement de la confiance et des capacités de décision et d'orientation (Pittet, 2014 : 288). Pittet met aussi en avant les notions de socialisation et de requalification sociale à travers la pratique artistique. Selon les conclusions de ce travail, la culture et l'art ont un « rôle complémentaire » à jouer dans les parcours d'insertion professionnelle des personnes en difficulté d'insertion.

Delavet et Olivier (2016) travaillent sur la pratique culturelle en milieu scolaire dans lequel nous pouvons également puiser des éléments de réflexion. Dans leur approche de la culture, qu'ils définissent : « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être

humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances<sup>5</sup> ». Postulant que la culture occupe une place centrale au sein des enseignements de manière générale, ils estiment « qu'elle vient compléter, améliorer, enrichir » les disciplines scolaires de manière transversale. Delavet et Olivier ont démontré que la culture développait des compétences telles que maîtrise de la langue, une culture humaniste et offrait un espace de liberté plus grand face à l'utilisation de la langue. L'objet culturel offre un rapport à l'autre et au monde entraînant l'envie de parler et permet de « compléter, améliorer, enrichir » les apprentissages (Delavet & Olivier, 2016 : 17).

Les travaux menés par Aden (2013) sur des ateliers théâtres mis en œuvre avec un groupe de comédiens de langues et cultures différentes, montrent également l'importance interculturelle que peuvent avoir des activités didactiques artistiques ou culturelles. Au cours de ses travaux de recherche, Aden (2013 : 107) explique ce que le théâtre peut apporter dans le rapport à soi et aux autres. Lors de cette expérimentation, les comédiens ont travaillé en binôme en communiquant par d'autres biais que la langue, n'ayant aucune langue commune à partager. Les modes de communication ont été adaptés à la situation. L'approche pédagogique privilégiée est innovante et s'appuie sur l'empathie émotionnelle et cognitive, requérant un décodage des intentions et de confiance avec autrui. Ces différentes approches nous semblent pertinentes et viennent étayer notre vision d'une culture qui serait propice à l'apprentissage en formation pour adultes migrants.

## 2. Notre méthodologie de recherche

Nous avons mené cette recherche entre 2016 et 2019 à Lyon, au sein d'un organisme de formation, auprès de 32 adultes migrants. Les personnes qui ont participé à la constitution de notre corpus, ayant principalement entre 25 et 45 ans, provenaient d'Europe et d'Afrique Sub-Saharienne, du Moyen-Orient / Proche-Orient et d'Afrique du Nord. Les lieux culturels et patrimoniaux, l'Opéra de Lyon, le Festival Lumière et l'Institut Lumière, les différents musées et bibliothèques, l'Auditorium..., ont été sélectionnés dans le cadre d'une pré-enquête avec des groupes similaires.

Afin de structurer les apprentissages de l'oral en gardant une trace écrite (Dolz-Mestre & Schneuwly, 1998 : 46), nous avons proposé aux participants de réaliser une carte heuristique recensant le lexique utilisé pendant la séance culturelle (carte élaborée en centre de formation entre chaque séance « hors les murs »). Au cours de notre séance d'élaboration de carte heuristique, le travail est mené

---

<sup>5</sup>Déclaration de Mexico sur les Politiques Culturelles. Conférence mondiale sur les Politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982



uniquement sur les éléments de lexique spécifique lié à l'énonciation que nous avons choisis d'analyser dans notre recherche. Concernant le recueil de données, il s'est effectué au cours ou à l'issue des séances culturelles, soit en individuel soit en collectif (groupe entier), soit en semi-collectif (groupe de deux ou trois). Chaque prise de parole a été enregistrée et transcrite.

Nous avons mis en place entre trois et cinq séances culturelles pour chaque groupe, soit autant de phases d'enregistrement. Notre objectif étant que les participants puissent réinvestir le lexique acquis, nous avons que l'apprenant se retrouve confronté à une situation que nous n'avons pas spécifiquement travaillée, une situation nouvelle. L'un des objectifs formatifs étant de favoriser l'intégration par l'accès à un emploi, nous avons proposé aux participants de simuler un entretien d'embauche au cours duquel il doit se présenter brièvement, parler de son parcours professionnel. Cela nous a permis de vérifier que les participants ont pu réemployer le lexique dans une situation nouvelle (Perrenoud, 1997 : 53-71). Par ailleurs, si l'on souhaite faire émerger des résultats, il est indispensable de les comparer à d'autres résultats par le biais d'éléments témoins (Vigour, 2005 : 63). Nous avons donc mené cet entretien de recrutement avec des groupes témoins ayant les éléments de départ identiques que nos groupes (même profil, même type de formation) mais avec un élément variable : les groupes témoins n'ont pas participé à des séances culturelles.

### 3. Extraits de nos résultats

Lors de notre analyse, nous avons mesuré le temps de parole de chaque participant, pour chaque enregistrement. Par la suite, nous avons calculé, pour chaque élément lexical analysé, le ratio par minute afin de vérifier l'évolution. Nous avons constaté que 71% des participants ont utilisé davantage d'adjectifs en fin de parcours linguistique. Concernant l'emploi de verbes, nous avons observé que 60,50 % des participants ont utilisé davantage de verbes d'évaluation ou d'appréciation en fin de parcours linguistique. Quelques éléments intéressants émergeant de notre analyse de corpus sont présentés ci-après :

#### 3.1. Mémoire olfactive

Selon Mazô-Darné, nous mémorisons et nous nous souvenons grâce à nos sens. Notre cerveau et notre mémoire fonctionnent parce que nous sentons, voyons, écoutons, touchons et goûtons (Mazô-Darné, 2006 : 29). Lumière, chaleur, froid ou sensations de fatigue, de faim ou de soif agissent sur notre cerveau. Au cours de notre analyse, nous avons remarqué que les sensations évoquant des souvenirs étaient déclencheur de prise de parole spontanée et notamment les odeurs qui possèdent un lien avec

les activités neuronales responsables de la mémorisation et de l'apprentissage (Math et al., 2008 : 161). Nous avons relevé des descriptions olfactives en référence à l'odeur de la terre, à l'humidité de la pierre dans les traboules lyonnaises datant de la Renaissance et dans lesquelles l'humidité est très présente. Le sentiment de familiarité révélé par cette odeur fait directement appel à la « mémoire de reconnaissance à long terme » (celle-là même qui est convoquée lorsque nous entendons un air musical qui nous semble connu) et qui ne mobilisent pas uniquement le réseau des régions olfactives et mnésiques du cerveau (Saive, 2015 : 58). Les participants émettent des appréciations positives par l'emploi de verbes et expressions verbales tels que j'aime bien, ça me rappelle, ou encore j'ai la sensation de.

### 3.2. Couleurs et lumière

Nous avons également relevé de nombreux emplois d'adjectifs faisant référence aux couleurs et aux effets de lumière : pour décrire le confluent du Rhône et de la Saône, le panorama de la ville ou l'architecture des lieux culturels visités notamment. Concernant l'atmosphère lumineuse des lieux visités, on relève également de nombreux adjectifs pour décrire par exemple l'obscurité de la grande salle de l'Opéra, de la salle de spectacle de l'Auditorium (sombre, noire) ou la luminosité dans le Cristal<sup>6</sup> du Musée des Confluences (lumineux, vitré, génial).

### 3.3. Description de l'atmosphère sonore

Concernant l'emploi de lexique relatifs aux sens, nous avons également noté des emplois fréquents pour décrire de manière positive ou négative l'atmosphère sonore. Nous avons relevé des adjectifs : bruyant, joyeux, fort et des verbes d'appréciation ou expressions verbales : j'ai aimé quand ça change de rythme, ça donnait mal à la tête, ça m'a donné envie de danser. Les sentiments et sensations exprimés par les participants corroborent les résultats de l'étude présentée par Fraisse, Oléron et Paillard (Fraisse et al., 1953 : 3) sur les états affectifs procurés par l'écoute de la musique : sentiments de satisfaction, mais également sentiments qui peuvent être désagréables : tristesse, un sentiment d'obscurité voire d'insécurité.

Plus largement, nous avons donc remarqué que la description d'une atmosphère visuelle ou sonore amène les participants à employer des marqueurs de subjectivités pour exprimer un point de vue personnel sur les lieux et événements culturels proposés.

---

<sup>6</sup>Trois mètres de verrière avec le Puits de Gravité servent d'appui central pour soutenir les structures métalliques du Cristal (<https://www.museedesconfluences.fr/fr/larchitecture>)

## BIBLIOGRAPHIE

- Adami, H. (2011). Parcours migratoires et intégration langagière. In M. J. M. (Dir.) (Éd.), *L'intégration et la formation linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (p. 37-54). Artois presses université.
- Adami, H. (2012). *La formation linguistique des adultes migrants* (L'Harmattan).
- Aden, J. (2013). De la langue en mouvement à la parole vivante : Théâtre et didactique des langues. *Langages*, 192(4), 101-110.
- Alrabadi, E. (2011). Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34.
- Delavet, T., & Olivier, M.-F. (2016). *La culture au coeur des apprentissages : Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle et territoire apprenant*. ESF éditeur.
- Dolz-Mestre, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*. ESF éditeur.
- Einhorn, L., & Huurneman, A. (2017). Intervention psychosociale auprès des exilé.e.s sur le bidonville de Calais. *ORSPERE SAMDARRA - Les Cahiers de Rhizome : Cliniques et migration*, 63, 97.
- Fraisse, P., Oléron, G., & Paillard, J. (1953). I. Les effets dynamogéniques de la musique. Étude expérimentale. *L'Année psychologique*, 53(1), 1-34.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (OPHRYS).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2014). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Mangiante, J.-M. (2011). *L'intégration linguistique des migrants : État des lieux et perspectives* (Artois Presses Université).
- Math, F., Kahn, J.-P., & Vignal, J.-P. (2008). *Neurosciences cliniques : De la perception aux troubles du comportement*. De Boeck.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral : Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Mazô-Darné, N. (2006). Mémoriser grâce à nos sens. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, Vol. XXV N° 2, 28-38.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français : Histoire de l'immigration : XIXe-XXe siècles*. Éditions du Seuil.

- Nonnon, E. (2000). La parole en classe et l'enseignement de l'oral : Champs de référence, problématiques, questions à la formation. *Revue Recherches*, 33.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis. *Pédagogie collégiale*, 3, 5-16.
- Pittet, C. (2014). *Les pratiques artistiques dans le champ de l'insertion professionnelle comme support de construction identitaire dans le passage à la vie adulte* [Thèse de doctorat]. Université de Strasbourg.
- Plane, S. (2015). Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? *Centre de recherche et d'action pédagogique*.
- Saive, A.-L. (2015). *Les odeurs, une passerelle vers les souvenirs : Caractérisation des processus cognitifs et des fondements neuronaux de la mémoire épisodique olfactive* [Phdthesis]. Université Claude Bernard - Lyon I.
- Stévenin, F., Touati, A., & Guegan, L. (2018). La prise en compte du trauma dans la pratique professionnelle auprès des jeunes étrangers isolés. *VST - Vie sociale et traitements*, 138, 5-12.
- Thibaudeau, C. (2006). Mineurs étrangers isolés : Expérience brutale de la séparation. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 64(2), 97-104.
- Thiollet, H. (Éd.). (2016). *Migrants, migrations : 50 questions pour vous faire votre opinion*. Armand Colin.
- Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales : Pratiques et méthodes*. La Découverte.

## **Le choix scolaire des parents d'élèves des écoles élémentaires privées en Chine. – Quelle influence l'innovation pédagogique a-t-elle sur ce choix ?**

Wang Jing, Université Lumière Lyon 2, EA 4571 Éducation, Cultures, Politiques  
jing.wang@univ-lyon2.fr

**Résumé :** Les écoles privées (qui n'ont pas de sens religieux en Chine), ayant connu une renaissance en Chine depuis des années 1990, se présente aujourd'hui comme le lieu par excellence des innovations du système éducatif chinois. Les couches moyennes chinoises, nouvelles catégories sociales, qui prospèrent actuellement en Chine, accélèrent le développement de ce type d'établissement compte tenu de leur très forte demande d'une éducation alternative. Les écoles privées qui se servent d'innovation pédagogique comme leur vitrine sont devenues un nouveau choix scolaire pour les familles des couches moyennes chinoises. Les plus-values apportées par l'innovation pédagogique et un environnement entre-soi préservé par les frais de scolarité élevés s'accordent avec les valeurs des couches moyennes chinoises et avec leur forte envie de contrôler les incertitudes qui les agitent et de minimiser le risque de déclassement social.

**Mots-clés :** Couches moyennes, école privée, choix scolaire, innovation pédagogique.

### 1. Rappel historique de l'enseignement privé en Chine

Le secteur éducatif privé n'est pas une invention récente en Chine. Les premiers établissements privés apparaissent autour du 5<sup>e</sup> siècle av. J.-C. Entrant au 19<sup>e</sup> siècle, deux nouveaux types d'établissement privé, les écoles chrétiennes créées par les missionnaires occidentaux et les écoles modernes privées fondées par les Chinois avant-gardistes, qui s'intéressaient aux savoirs scientifiques apportaient une diversité à l'éducation traditionnelle chinoise (Ye, Su, Wu, & Hu, 2002) et favorisaient surtout le développement de l'éducation nouvelle en Chine au début du 20<sup>e</sup> siècle. Après le fondement de la République populaire de Chine en 1949, les établissements privés, incompatibles avec une idéologie communiste chinoise, ont été tous nationalisés par le gouvernement chinois avant 1956. C'était dans les années 1980 que le secteur privé est entré de nouveau en scène.

Les écoles privées d'aujourd'hui n'ont aucun lien avec la religion. En Chine, on utilise plutôt l'expression « école gérée par les forces sociales » ou « école gérée par les peuples » que « école privée » pour des raisons historiques et politiques. Dans ce texte nous employons le terme « école privée » pour désigner un établissement scolaire créé et géré par les individus ou les organisations non gouvernementaux et qui recrute essentiellement dans les catégories sociales moyennes et supérieures plutôt que populaires. Ces écoles privées sont moins dépendantes de l'État et ont plus d'autonomies en matière d'administration et de la pédagogie par rapport aux écoles publiques. Offrir plus de choix de scolarité et favoriser l'innovation éducative deviennent des raisons pour lesquelles le gouvernement chinois encourage l'enseignement privé (*Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*, 2010).

### 2. Les nouvelles couches sociales et leurs besoins éducatifs

Lorsque les écoles privées se sont développées au tournant de nouveau millénaire, de nouvelles couches sociales ont aussi émergé dans la société chinoise. En 2001, pour la première fois, le concept de « nouvelles couches sociales » a été officiellement présenté par l'État chinois. Ces catégories sociales, qui ont un niveau d'étude et de revenu relativement élevé mais une instabilité professionnelle et identitaire, se constituent principalement des chefs et cadres des entreprises privés, des professionnels techniques, des employés intermédiaires et des travailleurs libéraux. (Xiaonan Ye & Ji, 2007). Les nouvelles couches sociales s'accordent avec deux parmi les trois aspects retenus par Louis Chauvel (2006) pour décrire les classes moyennes françaises : une rétribution proche de la moyenne ; la position intermédiaire dans les hiérarchies sociales et professionnelles. Quant au

troisième, le sentiment d'appartenance, ces nouvelles catégories sociales chinoises ont encore un niveau d'identification relativement faible (Zhou, 2005).

Malgré la ressemblance entre les nouvelles couches sociales chinoises et les classes moyennes françaises, la Chine réfute la légitimité de la « classe moyenne chinoise » à cause du régime politique et l'idéologie communiste. Étant donné la particularité du contexte social chinois, nous avons choisi le terme « couche moyenne » comme une substitution du terme « classe moyenne ». Et les nouvelles couches sociales désignent quasiment les mêmes groupes sociaux que les couches moyennes chinoises (C. Li, 2004) et (Ma & Chen, 2018).

Comme chez les chercheurs occidentaux des classes moyennes (Chauvel, 2006), (Goux & Maurin, 2012), il n'y a pas non plus de consensus sur ce qui peut être identifié comme couches moyennes dans le milieu de recherche en Chine. Cette catégorie sociale est toujours en voie de développement et ses critères sont changeants. La profession, le niveau d'étude et le niveau économique sont les trois critères couramment utilisés pour délimiter les couches moyennes chinoises. Tenons compte des études des chercheurs chinois (Zhou, 2005), (Q. Li, 2008) et (C. Li, 2010), nous considérons les cinq groupes sociaux suivant comme composants des couches moyennes chinoises : les fonctionnaires et les cadres publics ; les gestionnaires ; les propriétaires d'entreprise privée ; les personnels professionnels et techniques et les employés de bureau.

Dans le contexte social occidental, les classes moyennes sont à la fois porteur d'espoir pour les enfants du milieu social inférieur et filet de sécurité pour ceux du niveau supérieur (Chauvel, 2006). Alors que pour les enfants issus des classes moyennes, l'objectif est de valoriser ou au moins de maintenir le statut social de leurs parents. Les classes moyennes sollicitent donc davantage l'éducation, plus précisément le système scolaire, pour la reproduction sociale (Bourdieu & Passeron, 1970). Cette exigence de reproduction sociale se manifeste aussi chez les couches moyennes chinoises. A cause de l'inflation des diplômes générée par la massification de l'enseignement supérieur en 1999, les familles des couches moyennes sélectionnent des universités prestigieuses et engagent leur enfant dans des cursus universitaires prometteurs. Afin d'avoir plus de compétitivité, la préparation pour l'enseignement supérieur commence très tôt, parfois dès l'école élémentaire.

### 3. L'école privée, un nouveau choix scolaire des couches moyennes chinoises

Plusieurs études montrent que la stratification éducative au moment de l'enseignement supérieur est un rallongement du classement prématuré au collège et même à l'école primaire (Yang, 2006), (Liang

et al., 2012) et (Xiaoyang Ye & Ding, 2015). Nous nous intéressons donc à l'origine de cette stratification éducative, c'est-à-dire le moment de l'entrée à l'enseignement primaire.

Dans le système public, l'école élémentaire est obligatoire et la répartition des élèves se fait par l'affectation de la carte scolaire. Le choix scolaire se fait principalement par l'achat d'un appartement dans la zone d'affectation d'une école *clé*. Le système scolaire *clé* est une invention particulière en Chine qui existait depuis les années 1950 jusqu'aux années 2000. Les écoles *clé* étaient choisies et nommées par l'État et avaient plus d'avantages que les autres écoles. Bien que cette appellation soit officiellement supprimée, les anciennes écoles *clé* existent toujours et sont très voulues par les parents d'élèves. Le décalage entre ces écoles *clé* et les écoles *normales* pousse les parents qui ne se résignent pas à une école *normale* même *faible* pour leur enfant à faire un choix scolaire. Cependant, le coût de ce genre de choix scolaire est très prohibitif pour les parents des couches moyennes. Les écoles privées, avec leurs belles démonstrations et les promesses attrayantes, deviennent une possibilité d'avoir un rendement intéressant à l'avenir pour les enfants, surtout ceux des couches moyennes et supérieures.

L'école privée est une alternative pour ceux qui ne sont plus satisfaits de l'école publique ou qui estiment qu'elle ne peut combler leurs aspirations. Les valeurs proposées par l'école privée correspondent davantage à la diversité scolaire demandée notamment par les catégories sociales moyennes et supérieures. Les études françaises montraient déjà qu'en plus d'être un établissement scolaire exclusivement fréquenté par les enfants des classes moyennes, les pédagogies nouvelles pratiquées par les écoles privées correspondent davantage aux valeurs de ces milieux sociaux (Bourdieu, 1979), (Perrenoud, 1985) et (Duru-Bellat et al., 2018). Nous nous demandons donc si c'est aussi le cas dans le contexte chinois. Nous émettons ainsi l'hypothèse : l'innovation pédagogique proposée est le facteur majeur pour que les parents chinois inscrivent leur enfant dans une école privée. L'intérêt des familles pour une démarche éducative innovante sous-entend leur aspiration à l'entre-soi, à la distinction sociale telle que Pierre Bourdieu en a fait l'analyse (1979) à une préservation d'une position sociale nouvellement acquise en Chine.

Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs auprès des parents d'élèves des écoles privées chinoises. L'analyse de contenu de ces entretiens nous aidera à la fois à confirmer ou infirmer notre hypothèse et à découvrir les aspirations éducatives des couches moyennes chinoises pour leur enfant (Bardin, 2013). Nous avons fait vingt entretiens avec les parents d'élève des huit écoles élémentaires privées de la ville B, située à nord-est de la Chine. Ces huit écoles ont été choisies parmi les 56 écoles élémentaires privées à la ville B en fonction de leur programme scolaire proposé, dont



la différence se manifeste aussi dans les frais scolaires. Les parents enquêtés occupent des professions qui appartiennent aux couches moyennes chinoises comme les entrepreneurs privés, les professeurs universitaires et les professionnels techniques. La quasi-totalité des parents ont eu un diplôme de l'enseignement supérieur. Selon ces données sur l'appartenance sociale des enquêtés (voir annexe), nous confirmons que nos parents interrogés appartiennent aux couches moyennes chinoises.

#### 4. Résultats

##### 4.1. Catégorisation des parents d'élèves

La typologie des parents d'élève se construit en faisant référence au travail d'Agnès Van Zanten (2009) sur le choix scolaire des parents des classes moyennes parisiennes. Nous délimitons également trois catégories des parents d'élèves en fonction de la visée individuelle de leur choix scolaire. La première se concentre davantage sur l'acquisition des connaissances, la deuxième considère la scolarité comme un investissement et la dernière s'intéresse à l'épanouissement de l'enfant.

##### 4.1.1. Admirateurs du buffet à volonté

La première catégorie de parents, nous les nommons des « admirateurs du buffet à volonté ». Il y a six parents interrogés appartiennent à cette catégorie. Les pères de ces familles occupent souvent un métier de cadre ou de gestionnaire qui associe à l'aisance économique. Les écoles privées qu'ils ont choisies ont des frais scolaires relativement élevés et proposent souvent un programme international.

La diversité du programme d'école est la préoccupation principale de ces parents. Ils attachent plus d'attentions aux contenus scolaires qu'aux méthodes d'enseignement. Ces parents espèrent que l'accès aux plus d'activités scolaires permettra à leur enfant de découvrir les cultures diverses, acquérir plus de connaissances et élargir l'horizon. Ils sont très attirés par les activités sportives et artistiques proposées par l'école.

*Il existe de nombreuses activités artistiques au sein de l'école, telles que la musique et l'art. L'enfant a plus d'opportunités de prendre contact avec ça. ... Je pense qu'il vaut mieux que les enfants soient plus exposés à ce genre d'art à l'école. Avec une atmosphère artistique, ce sera mieux pour lui de grandir et de stimuler sa créativité. (Cas 05, mère d'une fille de 10 ans, enseignante de chant)*

Les pratiques culturelles et artistiques à l'école ne visent pas seulement à former des compétences culturels et artistiques mais aussi à en servir comme symbolique d'appartenance d'un mode de vie des catégories sociales favorisées (Coulangeon, 2010). Les parents ont une forte préférence pour les

activités moins pratiquées dans les écoles publiques, telle que l'escrime qui n'est pas du tout un sport populaire pour les écoliers chinois. La massification scolaire et la démocratisation de la culture effacent la frontière entre la culture savante et la culture populaire et permettent aux groupes sociaux inférieurs d'avoir l'accès à la culture savante. Cela conduit donc les parents des couches moyennes à la recherche des raretés qui apportent non seulement davantage de valeurs scolaires et culturelles mais aussi permettent de se démarquer des milieux inférieurs et de se mettre en conformité avec leur groupe social (Bourdieu, 1979).

#### 4.1.2. Pourchasseurs de la réussite

La deuxième catégorie est les « Pourchasseurs de la réussite ». Neuf parents enquêtés appartiennent à cette catégorie. Ils travaillent souvent dans le secteur public ou les moyennes et petites entreprises privées. Une moitié d'entre eux est issue originellement des villes plus petites que la ville B. Ils ont principalement choisi les écoles privées qui sont moins chères et ont un programme proche de celui des écoles publiques.

Ces parents s'intéressent davantage au rendement de leur choix scolaire. Par rapport aux deux autres catégories, ils ont une aspiration relativement explicite pour leur enfant, à court terme ou à long terme. Chaque étape de la scolarité de l'enfant est bien programmée. Le taux de réussite et les débouchés prometteurs proposés par l'école consistent en leurs préoccupations majeures au moment du choix scolaire.

*Le taux de réussite est un indicateur très important et nous le prendrons certainement en considération lors du choix d'une école. Pour être honnête, lorsqu'un enfant entre à l'école, son futur chemin de vie est presque fixé. Le type d'école élémentaire inscrite détermine le collège qu'il va fréquenter, ainsi que pour le lycée, l'université et le travail. (Cas 03, mère d'une fille de 9 ans, femme au foyer).*

Pour ce groupe de parents, les attentes envers leur enfant sont toujours liées à la performance scolaire parce qu'ils sont eux-mêmes arrivés à leur place professionnelle et sociale actuelle de cette manière. Ils ont une excellente connaissance du système scolaire et valorisent la démarche *classique* tout en recherchant des canaux supplémentaires. Par rapport aux parents du type précédent, ils s'intéressent moins au contenu scolaire qu'à son rendement. Il s'agit plutôt d'une question du rapport qualité-prix : comment avoir plus de bénéfices avec un seul choix scolaire. Les pratiques culturelles à l'école se servent moins à former un goût culturel mais à échanger pour un ticket d'entrée à une meilleure opportunité scolaire pour la prochaine étape.

*Ce que les élèves apprennent à l'école, l'instrument musical, le chœur, et le football américain, ils ont aussi l'occasion de participer à la démonstration et à la compétition. S'ils atteignent un niveau d'excellence, ce pourrait être un avantage pour leur prochaine étape scolaire (Cas 19, mère d'un garçon de 11 ans, officière militaire subalterne).*

#### 4.1.3. Supporteurs de l'épanouissement

La dernière catégorie des parents est moins nombreuse. Ils sont cinq dont quatre diplômés de master. Ces parents ont souvent une profession intellectuelle et une condition économique relativement aisée. Ce troisième genre de parents s'intéressent davantage à l'épanouissement de leur enfant. Grâce aux expériences éducatives et professionnelles, ils ont plus d'intérêt et d'accès aux savoirs scientifiques, surtout le développement psychologique de l'enfant. Leurs connaissances plus ou moins approfondies les incitent à prendre en considération des initiatives de l'enfant et sa personnalité. En plus, ce côté scientifique est aussi un signe distinctif pour ces parents intellectuels et une nouvelle culture à légitimer.

*Les enfants, quand ils grandissent, le développement intellectuel et le niveau de croissance de chacun sont différents. Mais dans les écoles, en particulier les publiques, on espère que la croissance de ces enfants soit synchronisée autant que possible, afin qu'ils puissent correspondre au programme. De cette façon, elle (l'école) ne prête pas assez d'attention au développement de la personnalité (Cas 15, père d'un garçon de 6 ans, cadre RH)*

Pour ce groupe de parents, les méthodes pédagogiques sont davantage valorisées que les connaissances. Ces parents sont convaincus que les méthodes actives sont plus bénéfiques pour leur enfant que les méthodes frontales comme l'apprentissage par cœur qui est considéré comme méthode utilisée principalement à l'école publique et qui est plus adapté aux enfants des milieux populaires (Duru-Bellat et al., 2018).

*J'ai choisi cette école car elle peut laisser mon enfant réfléchir de manière autonome. Elle a des critères différents que les écoles publiques pour juger les enfants. Elle n'oblige pas l'élève à mémoriser chaque mot prononcé par l'enseignant. Au lieu de cela, elle laisse les enfants apprendre à poser des questions et à réfléchir (Cas 13, mère d'un garçon de 11 ans, comptable senior).*

#### 4.2. L'aspiration éducative partagée

Malgré les différentes visées du choix scolaire des trois catégories de parents d'élèves, deux idées sont partagées par ces familles des couches moyennes chinoises. La première est l'intérêt porté sur les plus-values proposées par l'école privée, que ces plus-values puissent être transformées en résultat scolaire chiffré ou contribuer à l'épanouissement de l'enfant. Cela permet à la fois d'avoir plus de

possibilités scolaires et de se distinguer des milieux populaires. Une envie de rester entre-soi est l'autre consensus partagé par nos enquêtés. L'école privée crée une sorte de communauté permettant aux enfants des couches moyennes de rester entre eux et surtout de ne pas mélanger avec les milieux inférieurs. Cette volonté de rester entre-soi avait déjà été mise en évidence dans les autres études occidentales (Plaisance, 1983) (Lessard, 2007) et (Van Zanten, 2009).

Ces deux idées sont toutes générées par une envie de contrôler l'incertitude qui angoisse les couches moyennes chinoises et de minimiser le risque de déclassement social. La plupart des parents de notre étude, surtout des « pourchasseurs de la réussite », est la première génération de cette catégorie sociale. Leur statut social est instable et changeant. Ils exigent un rendement immédiat de leur investissement scolaire. Mais il y a pleine d'incertitude tout au long de la scolarité de l'enfant. La persistance des écoles *clé* et l'inégalité scolaire qu'elles génèrent accentuent aussi cette incertitude. Les parents des couches moyennes mobilisent donc leur propre capital culturel, économique et social afin d'aider leur enfant à obtenir plus d'opportunités scolaires. Le choix d'une école privée fait justement partie de leurs stratégies.

En ce qui concerne du poids de l'innovation pédagogique sur le choix scolaire de nos parents interrogés, cela reste assez limité. Quelle que soit l'interprétation d'innovations, elles font partie des plus-values que cherchent les parents des couches moyennes. Pour les « admirateurs du buffet à volonté », l'innovation se manifeste dans les activités scolaires peu fréquentées dans le milieu scolaire. Quant aux « pourchasseurs de la réussite », l'innovation pédagogique réside dans son rendement scolaire promis par l'école. Finalement, ce sont les « supporteurs de l'épanouissement » qui s'intéressent aux idées pédagogiques derrière les innovations. Mais en même temps, cette préoccupation au bien-être de l'enfant se mélange aussi avec un sentiment de supériorité qui les distingue des milieux populaires. L'innovation pédagogique n'est peut-être pas le facteur majeur du choix scolaire des parents enquêtés, comme nous avons présumé. Cependant les plus-values que l'innovation pédagogique représente motivent les parents des couches moyennes à choisir l'école privée.

### 5. Conclusion

« Les couches moyennes en Chine sont coincées dans les couches sociales bien qu'elles tentent d'en sortir » (Cheng, 2009, p. 18). Cette expression décrit la situation des couches moyennes en Chine qui aspirent au haut de l'échelle sociale et luttent contre le déclassement. Pour maintenir et consolider leur statut social actuel, ils accordent plus d'attention à la scolarité de leur enfant en espérant que leur

investissement scolaire est rentable. L'innovation pédagogique proposée par les écoles privées les faits ressortis en tant qu'autre possibilité scolaire des couches moyennes chinoises, tout en permettant d'accumuler les valeurs supplémentaires pour l'enfant et de rester au sein des mêmes catégories sociales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bard.2013.01>
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éd. de Minuit.
- Chauvel, L. (2006). *Les classes moyennes à la dérive*. Seuil.
- Cheng, H. (2009). 择校、家长教育观与社会阶层分化 Le choix scolaire, la conception éducative des parents et la distinction des classes sociales. *Journal of Schooling Studies*, 6(11), 14-19.
- Coulangéon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/sociologie-des-pratiques-culturelles--9782707164988.htm>
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e édition). Armand Colin.
- Goux, D., & Maurin, É. (2012). *Les nouvelles classes moyennes*. Seuil.
- Lessard, C. (2007). La déception des « classes moyennes » à l'égard de l'École : Le cas du Canada. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 77-86. <https://doi.org/10.4000/ries.679>
- Li, C. (2004). 社会阶层的身份认同 L'identité des classes sociales. *Jiangsu Social Sciences*, 6, 108-112.
- Li, C. (2010). Characterising china's middle class: Heterogeneous composition and multiple identities. In *China's Emerging Middle Class: Beyond Economic Transformation* (p. 135-156). Brookings Institution Press.
- Li, Q. (2008). Chapitre 4 : La classe moyenne chinoise dans un parcours de sociologue. Interview de Li Qiang. In *La société chinoise vue par ses sociologues* (p. 133-140). Presses de Sciences Po ; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-societe-chinoise-vue-par-ses-sociologues--9782724610734-p-133.htm>
- Liang, C., Li, Z., Zhang, H., Li, L., Ruan, D., Kang, W., & Yang, S. (2012). 无声的革命. 北京大学与苏州大学学生社会来源研究(1952-2002) Révolution silencieuse : Une étude sur les origines sociales des étudiants de l'Université de Pékin et de l'Université de Soochow (1952-2002). *Social Sciences in China*, 1, 98-118.
- Ma, D., & Chen, X. (2018). 近二十年中产阶级研究的历程兴起、发展和转向 La recherche sur les couches moyennes au cours des deux dernières décennies : Essor, développement et changement. *Journal of Social Development*, 3, 203-222.

- Perrenoud, P. (1985). *Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Communication au colloque « classes populaires et pédagogies »*. Université de Haute-Normandie, Rouen.
- Plaisance, É. (1983). Familles bourgeoises et scolarisation des jeunes enfants : La fréquentation des écoles publiques à Paris de 1945 à 1975. *Revue Française de Sociologie*, 24, 31-60.
- 国家中长期教育改革和发展规划纲要2010-2020年 *Rapport national de réforme et de développement de l'éducation à moyen et long terme (2010-2020)*. (2010).
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.henri.2009.01>
- Yang, D. (2006). *中国教育公平的理想与现实 La réalité et l'idéal de l'égalité de l'éducation chinoise*. Presse Université de Pékin.
- Ye, Xiaonan, & Ji, Y. (2007, juin 11). *新社会阶层具有八大特征 多数是非中共人士 Les nouvelles couches sociales ont huit caractéristiques la plupart n'est pas membres du PCC*. People. <http://politics.people.com.cn/GB/1026/5845372.html>
- Ye, Xiaoyang, & Ding, Y. (2015). 扩张的中国高等教育：教育质量与社会分层 *Expansion de l'enseignement supérieur chinois : Qualité de l'éducation et stratification sociale*. *Sociaty*, 35(3), 193-220.
- Zhou, X. (Éd.). (2005). *中国中产阶级调查 Enquête sur les couches moyennes chinoises*. social sciences academic press (China).

ANNEXE : Tableau<sup>1</sup> présentation des parents d'élèves enquêtés

	Lien avec enfant	Âge d'enfant	Profession de la mère	Niveau d'études de la mère	Profession du père	Niveau d'études du père
Cas\\01	Père	7	Éditrice d'un nouveau média	BAC+31	Cadre d'entreprise d'informatiques privée	BAC+3
Cas\\02	Mère	6	Cadre d'entreprise privée	Licence	Militaire (officier supérieur)	Licence
Cas\\03	Mère	9	Femme au foyer	Licence	Cadre de la chaîne télévision public	Licence
Cas\\04	Mère	7	Agent immobilier	BAC+3	Ingénieur	Licence
Cas\\05	Mère	10	Enseignante de chant	BAC+3	Dessinateur publicitaire d'entreprise privée	Licence
Cas\\06	Mère	11	Femme au foyer	Licence	Journaliste de presse internationale	Licence
Cas\\07	Mère	9	Employée administrative d'entreprise	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence
Cas\\08	Père	9	Employée administrative du secteur public	BAC professionnelle	Employé d'entreprise publique	BAC+3
Cas\\09	Mère	8	Femme au foyer	BAC+3	Entrepreneur privé	Master
Cas\\10	Mère	8	Enseignante secondaire	Master	Professionnel informatique	Master
Cas\\11	Père	6	Professeur universitaire	Master	Psychanalyste	Doctorat
Cas\\12	Mère	12	Employée administrative d'entreprise internationale	Licence	Médecin	Master
Cas\\13	Mère	11	Comptable senior	Licence	Cadre d'entreprise privée	Master
Cas\\14	Mère	10	Autoentrepreneur	Licence	Militaire (officier supérieur)	BAC
Cas\\15	Père	6	Déléguée médicale	Licence	Cadre RH	Master
Cas\\16	Mère	11	Professeur universitaire	Doctorat	Professeur universitaire	Doctorat
Cas\\17	Mère	12	Comptable junior	BAC+3	Non assignée	Non assignée
Cas\\18	Mère	7	Notaire senior	Licence	Cadre d'entreprise BTP	Master
Cas\\19	Mère	11	Militaire (officier subalterne)	Licence	Militaire (officier supérieur)	Licence
Cas\\20	Mère	10	Conseillère bancaire	Licence	Cadre d'entreprise privée	Licence

<sup>1</sup>Formation professionnelle de l'enseignement supérieur qui dure trois ans. En Chine, la formation de licence dure quatre ans.



## Regards sur l'école en Polynésie française : éléments d'appréhension des représentations de parents des Tuamotu

DUFAY Sabine, Université de la Polynésie française, laboratoire EASTCO  
sabinedufay@hotmail.com

**Résumé :** Nous présentons dans cet article les premiers éléments d'analyse de notre recherche en cours sur les représentations des parents et des enseignants au sujet de l'école dans le contexte polynésien. Cette étude s'inscrit dans l'approche des représentations sociales dont la théorie initiée par Moscovici constitue une grille de lecture des interactions sociales et permet en particulier d'éclairer la relation entre familles et école. Dans le contexte pluriculturel de la Polynésie française, comment la réalité scolaire, marquée par l'échec scolaire et les inégalités face à l'école, est-elle appropriée par les différents acteurs concernés par cette institution ? Quelles sont en particulier, de la part des enseignants et des parents, les croyances associées aux finalités de l'école, aux contenus et formes d'enseignement, à l'institution scolaire, ou au climat relationnel entre les acteurs de l'école ? Notre recherche pluri-méthodologique comprend une phase qualitative menée par entretiens non directifs et une phase quantitative réalisée par questionnaires. Cet article présente nos premiers résultats de la phase qualitative en cours de réalisation. Ces résultats sont issus d'une analyse selon la méthodologie de la théorisation enracinée d'un corpus discursif de dix entretiens, menés auprès de parents dans l'archipel des Tuamotu. Ils mettent en lumière une attente et une implication émotionnelle fortes de la part des parents de cet archipel à l'égard de l'école, et la conscience d'obstacles familiaux, pédagogiques et structurels à la réussite scolaire de leurs enfants.

**Mots-clés :** Représentations, famille, école, Polynésie.

## 1. Introduction

Cet article présente les premiers résultats de notre étude en cours sur les représentations des parents et des enseignants au sujet de l'école dans le contexte polynésien. L'histoire de l'école y est récente et intimement liée à celle de la colonisation. Le système éducatif actuel, qui partage les mêmes caractéristiques que le système métropolitain à l'exception de quelques spécificités<sup>1</sup>, est marqué par le décrochage précoce, l'échec scolaire et les inégalités face à l'école (Ali, 2016 ; Nocus, Florin, Guimard, & Salaün, 2014). Si la langue de scolarisation est le français, 60% à 70% des habitants de Polynésie parlent une des cinq langues polynésiennes issues de chacun des cinq archipels de ce vaste territoire d'outre-mer<sup>2</sup> (Paia & Vernaudo, 2002 ; Peltzer, 2009).

Notre étude pluri-méthodologique cherche à mettre à jour la manière dont la réalité scolaire est appropriée par les parents et les enseignants de Polynésie. L'objectif final est de déterminer le noyau représentationnel commun ainsi que les divergences de prises de position dans les systèmes de significations associés à l'école de ces différents acteurs. Nous présentons ici les résultats de notre première série d'entretiens, menés auprès de parents dans l'archipel isolé des Tuamotu, et analysés selon la méthodologie de la théorisation enracinée (Glaser & Strauss, 1967 ; Guillemette & Luckerhoff, 2015).

## 2. Revue de littérature

Située à la croisée de la psychologie et de la sociologie, la théorie des représentations sociales est une théorie du lien social qui nous éclaire sur la manière dont la connaissance et le sens sont partagés (Moscovici, 1961). Une représentation sociale est : « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1989, p. 36). Les représentations, fondamentalement sociales, constituent des grilles d'interprétation et d'appropriation de la réalité qui permettent à l'individu et au groupe social de comprendre, d'évaluer et de s'adapter à l'environnement (Moliner, 2001 ; Moscovici, 1991).

---

<sup>1</sup>Ces spécificités concernent principalement l'enseignement des langues et cultures polynésiennes, l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie et le développement de filières secondaires professionnelles comme les CJA et les CETAD.

<sup>2</sup>La Polynésie française compte 118 îles qui s'étendent sur un territoire aussi vaste que l'Europe occidentale et qui se répartissent en cinq archipels : Les îles de la Société, les Tuamotu, les Marquises, les Gambier, et les Australes.

Moscovici s'est particulièrement attaché à expliquer la genèse des représentations, notamment au travers de deux processus sociocognitifs, l'objectivation et l'ancrage, qui consistent d'une part à transformer et à structurer les informations abstraites relatives à un objet en images concrètes, et d'autre part à intégrer cette schématisation de l'objet dans la vie sociale du groupe afin qu'il devienne un cadre de référence commun. (Moscovici, 1961). Selon la théorie du « noyau central », une représentation sociale déjà constituée se structure autour d'un noyau central, base commune et consensuelle, composée des croyances inconditionnellement liées à l'objet de la représentation, et d'un système périphérique, qui permet de concrétiser et d'adapter les éléments du noyau central et qui contribue à la défense et à la transformation de la représentation en absorbant les croyances et pratiques qui pourraient la remettre en cause (Abric, 1994, 2001; Flament, 1994). Pour sa part, l'approche socio-dynamique considère qu'à partir de principes organisateurs communs, la dynamique sociale peut générer une multitude de prises de positions des individus à l'égard d'un objet de représentation (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992).

Dans l'étude des relations familles-école, plusieurs recherches ont cherché à mettre en lumière les systèmes de significations qui sous-tendent les interactions entre parents et enseignants (Beauregard, 2006; Minier, 1995; Périer, 2007). Dans une perspective sociologique, plusieurs études soulignent l'influence de l'origine sociale des parents sur leurs représentations de l'école et l'impact de ces représentations sur leurs comportements face à l'école, mais aussi sur les représentations et comportements de leurs enfants (Clerc, 1970 ; Henriot-Van Zanten, 1985; Paillard & Gilly, 1972; Zoberman, 1972). Quelques études se sont intéressées plus spécifiquement aux représentations des parents et des enseignants au sujet de l'école. Les résultats de ces recherches tendent à montrer que les systèmes représentationnels des parents et des enseignants au sujet de l'école sont influencés par le contexte culturel (Simonin et Wolff, 1996). De plus, parents comme enseignants ont une représentation de la réalité scolaire différente de celle de l'école idéale (De Ketele, 1981; Fontaine, 2007).

### 3. Méthodologie

Afin de prendre en compte la complexité inhérente, à la fois à l'étude des représentations sociales, à l'objet de représentation qu'est l'école, et au contexte socio-culturel de la Polynésie française, il nous a semblé primordial de fonder notre analyse sur une pluralité de méthodes complémentaires (Crahay, 2006 ; Doise, 1986). Aussi, notre plan de recherche s'organise autour d'une double triangulation, « méthodologique » et « conceptuelle ».

La triangulation conceptuelle consiste à interpréter les données recueillies au regard de différentes approches relatives à l'étude des représentations sociales. En effet, les caractéristiques historiques et culturelles de l'école en Polynésie française nous laissent présager des prises de positions contrastées de la part des individus. La théorie socio-dynamique nous permettra de mettre en évidence les principes qui organisent la représentation de l'école et qui génèrent les divergences de prises de positions, tandis que la théorie du noyau central, nous permettra de déterminer le noyau consensuel de la représentation de l'école.

La triangulation méthodologique consiste en un continuum d'approches qualitatives et quantitatives. La première phase qualitative, réalisée par entretiens non directifs, a pour objectif de déterminer le contenu de la représentation de l'école chez les enseignants et les parents de Polynésie française, c'est-à-dire le fond commun des éléments de la représentation, mais aussi la manière dont ces éléments sont articulés entre eux, et l'orientation ou attitude commune des sujets envers l'école (Doise et al., 1992). Lors de la seconde phase, des questionnaires multivariés permettront de préciser quantitativement le noyau central de la représentation, les principes organisateurs qui structurent le champ représentationnel, et les modalités d'ancrage de la représentation de l'école dans la société polynésienne.

### 3.1. Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Notre phase qualitative, dont nous présentons ici les premiers résultats, s'inscrit dans la Méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). La MTE est une approche méthodologique inductive qui se fonde sur une simultanéité et une interrelation entre les étapes de collecte des données, d'analyse de ces données et de théorisation progressive (Glaser & Strauss, 1967 ; Guillemette & Luckerhoff, 2015). (Voir Figure 1).

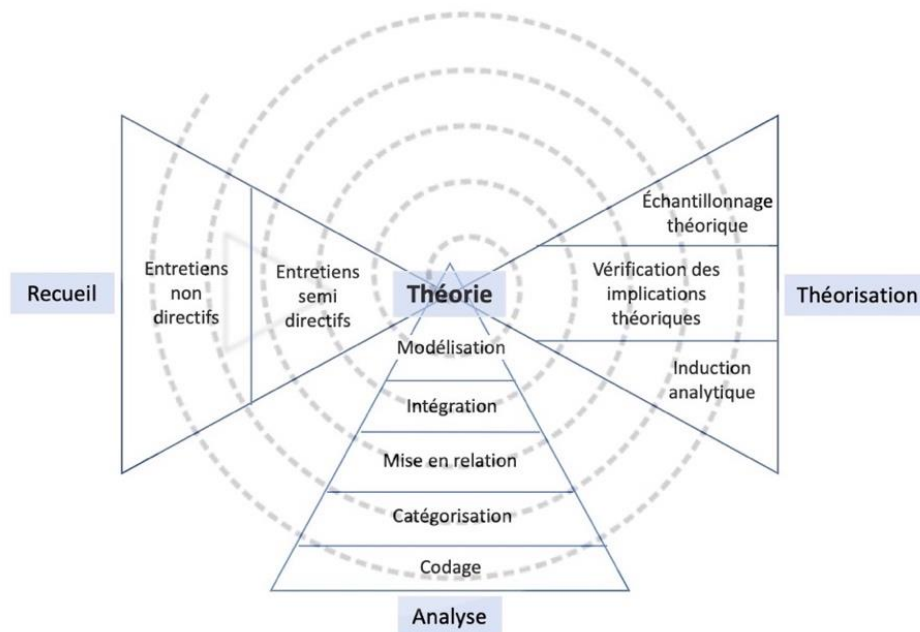


Figure 1 : Schématisation des processus de recueil, d'analyse et de théorisation par MTE (proposée par l'auteure).

Les principes d'analyse définis par les fondateurs de la MTE sont d'ordre général et ont donné lieu à plusieurs modalités d'application. Pour notre recherche nous retenons (a) le codage à différents niveaux d'abstraction ; (b) la catégorisation : création de rubriques conceptuelles ; (c) la mise en relation des catégories ; (d) l'intégration : recadrage du phénomène étudié ; (e) la modélisation : reconstitution dynamique du phénomène étudié (Paillé, 1994). (Voir Figure 1).

Ces étapes ne sont pas linéaires et s'effectuent avec de nombreuses rétroactions. De même, la théorie finale se construit et se consolide progressivement au fil des entretiens et des analyses, notamment par le biais des stratégies d'échantillonnage théorique et d'induction analytique, ainsi que par la vérification dans les données des implications de la théorie en émergence (Corbin & Strauss, 1990 ; Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994). (Voir Figure 1).

### 3.2. Contexte et population de l'étude qualitative

Notre recherche prévoit plusieurs séries d'entretiens dans différents archipels de Polynésie : Îles du Vent, Tuamotu et Îles-sous-le-vent. Les résultats présentés dans cet article concernent un corpus de dix entretiens réalisés auprès de parents dans trois atolls contrastés de l'archipel des Tuamotu : un petit atoll très isolé, un grand atoll touristique et un atoll de taille moyenne. Nous présentons dans le tableau suivant les caractéristiques des participants aux entretiens (Voir Tableau 1).

Participant	Sexe	9 femmes - 1 homme
	Âge	26 à 44 ans – âge moyen : 33,5 ans
	Niveau d'étude	1 élémentaire (CM2) – 4 collège – 4 lycée – 1 baccalauréat
	Profession	7 coprah – 1 femme de ménage – 2 sans profession
Enfants	Nombre d'enfants	1 à 3 enfants – moyenne 1,8 enfants
	Âge	1 à 14 ans
	Classe	3 maternelle, 1 CP, 4 CE1, 3 CE2, 2 CM1, 1 CM2
Conjoint	Niveau d'étude	CM2 à Bac+1
	Profession	7 coprah – 1 bagagiste – 1 grossiste en coprah

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques des participants.

#### 4. Analyse et résultats

L'analyse selon la MTE du corpus discursif a été réalisée à l'aide du logiciel Atlas.ti.<sup>3</sup> À la fin de l'analyse des dix entretiens, nous avons obtenu 54 catégories (code group) qui constituent l'univers sémantique de la représentation de l'école. Ces catégories ont été regroupées en 28 réseaux (networks) qui nous permettent de mettre en évidence la manière dont ces différents composants sont organisés, articulés et hiérarchisés, et l'attitude, c'est-à-dire les connotations évaluatives, positives ou négatives, que cet objet de représentation induit.

Ces catégories et réseaux relèvent de huit thématiques : les finalités de l'école, l'enseignement scolaire, l'institution scolaire, le climat relationnel de l'école, l'accompagnement à la scolarité par les familles, l'éducation familiale, l'influence du cadre familial sur la scolarité et les contraintes imposées aux familles par l'école<sup>4</sup>. Nous présentons dans le tableau suivant les catégories les plus saillantes dans chacune de ces thématiques. (Voir Tableau 2).

<sup>3</sup>Atlas.ti est un logiciel d'aide à l'analyse qualitative de données textuelles, graphiques, audio et vidéos. Les différentes fonctionnalités qu'il propose (créations de code, vues réseaux, mémos, calcul de l'ancrage dans les données des codes créés) le rendent particulièrement adapté à une analyse selon la MTE.

<sup>4</sup>Nous ne présenterons pas ici les catégories relatives à l'institution scolaire et à l'éducation familiale.

Finalités de l'école	Enseignement scolaire	Contraintes imposées par l'école aux familles	Incidences du cadre familial sur la scolarité et climat relationnel élèves-école	Accompagnement à la scolarité	Climat relationnel familles-école
Finalité pragmatique de l'école	Enseignements et apprentissages en classe jugés insuffisants Relation problématique à l'écrit Importance du plurilinguisme et des LCP à l'école Préférence pour un enseignement transmissif	Déracinement précoce des enfants Installation des parents à Tahiti pour la scolarité	Souffrances et incidences sur la scolarité de la maltraitance familiale Décrochage scolaire dû à l'éloignement des parents Violence entre élèves Mauvaise relation des élèves avec l'école	Encouragement à la scolarité Suivi des devoirs Compenser les lacunes de l'école Mauvaise information de la part de l'école Implication des parents dans l'école	Bonnes relations parents école Mauvaise relation des parents avec l'école Enseignants indifférents aux demandes des parents

Tableau 2 : Catégories les plus saillantes dans chacune des thématiques abordées.

#### 4.1. Finalités de l'école

Tous les parents interrogés manifestent une grande attente à l'égard de l'école et considèrent que réussir dans la vie c'est avant tout « aller loin » dans les études. Dans leurs représentations, l'école a une finalité pragmatique et permet surtout d'assurer aux enfants une vie meilleure que la leur, notamment en assurant l'accès à un « vrai travail », avec un salaire fixe.

*« Je veux pas qu'il fasse du coprah, non, non, non. Non, je veux pas qu'il fasse ces choses-là. Je veux qu'il aille plus loin dans ses études. »*

#### 4.2. Enseignement scolaire

Cependant, cette attente à l'égard de l'école semble déçue par la réalité vécue, car la quasi-totalité des parents constatent que leur enfant ne lit pas correctement et beaucoup déplorent un enseignement et des apprentissages insuffisants en classe.

*« L'institut à qui j'en veux le plus c'est son instit de CP. Parce qu'elle a pas fait son travail. Et le Monsieur qui l'a eu juste après, il s'est pas dit qu'il doit faire quelque chose. Alors, tu te poses la question : « Mais, qu'est-ce que vous êtes en train de faire ? » »*

Si l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est la priorité pour tous les parents, nombreux sont ceux qui entretiennent eux-mêmes une relation difficile avec l'écrit (difficultés en lecture, blocage sur l'écrit, confusion dans le discours entre lecture et mémorisation) et qui déclarent avoir une préférence pour les matières scientifiques et techniques plutôt que littéraires.

« Parce que je sais pas c'est où mon blocage, je sais pas pourquoi à l'école j'aimais pas lire. Quand on me dit d'aller au tableau lire, tout le monde m'écoute, après tout le monde sait comment je suis. »

Cependant, tous les parents trouvent très important l'enseignement des langues à l'école, et en particulier l'enseignement des langues et culture polynésiennes (LCP). Beaucoup de parents sont favorables à une forme d'enseignement transmissif : critique de la pédagogie de projet et de l'utilisation de l'informatique en classe, désir d'un enseignement plus strict et sévère, importance de la mémorisation dans l'apprentissage. (Voir Figure 2).

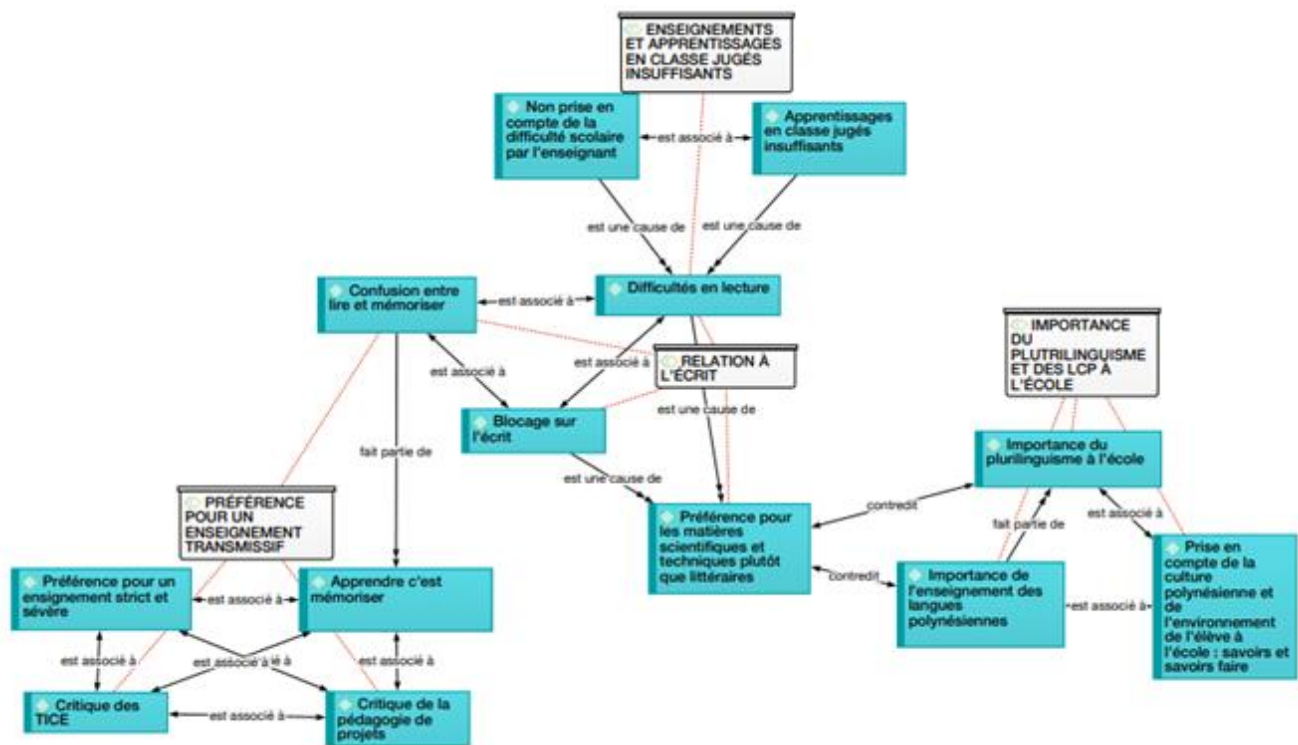


Figure 2 : Réseau des catégories relatives à l'enseignement scolaire

#### 4.3. Contraintes imposées par l'école aux familles

L'absence de collège sur l'île et la nécessité pour les élèves de quitter l'atoll pour poursuivre leur scolarité constituent une forte contrainte qui s'exerce sur les familles. Les parents redoutent le départ des enfants qui implique, en plus des douleurs de la séparation, leur autonomisation précoce, des problèmes de délinquance à l'internat, et des soucis liés à l'hébergement dans la famille.



« Je veux pas qu'elle aille, parce que je vois les enfants ils se droguent, ils boivent de l'alcool. Parce qu'ils croient que les parents les ont délaissés, alors que non. Ça leur fait mal aussi de laisser leurs enfants aller à l'école. Mais, il faut, il le faut. »

Pour contrer ces difficultés, de nombreux parents envisagent de s'installer à Tahiti pour suivre la scolarité de leur enfant, ce qui implique d'autres contraintes matérielles (construction d'une maison surtout) ou familiales (séparation du conjoint). (Voir Figure 3).

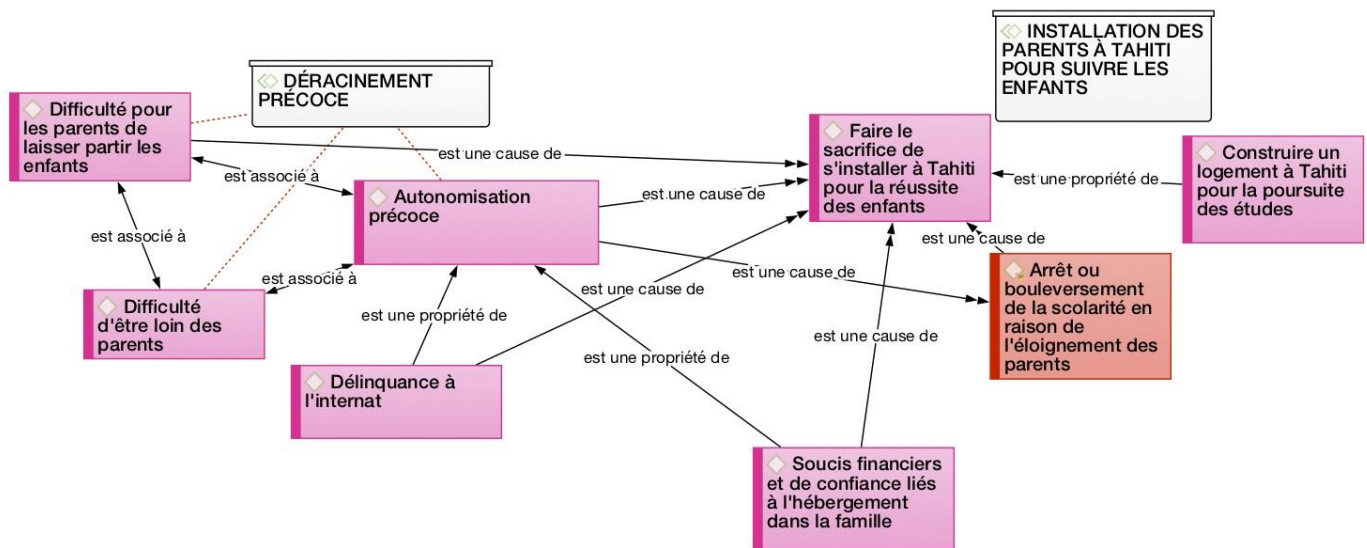


Figure 3 : Réseau des catégories relatives aux contraintes imposées par l'école aux familles

#### 4.4. Incidences du cadre familial sur la scolarité et climat relationnel élèves-école

Dans la représentation des parents, cette séparation précoce et l'instabilité familiale qui en découle ont une incidence sur la scolarité et sont une des causes principales du décrochage scolaire. Une autre incidence du cadre familial sur le déroulement de la scolarité est liée aux mauvais traitements infligés dans la famille dont témoignent de nombreux parents et qui les ont conduits à arrêter l'école. Ces souffrances dues à l'éloignement des parents ou aux violences familiales sont une des causes pour les parents interrogés de la violence entre élèves et de la mauvaise relation des élèves avec l'école qui survient souvent à l'entrée au collège : manque de motivation pour l'école, difficultés de comportements, difficulté scolaire. (Voir Figure 4).

« Comment veux-tu apprendre si tu as pas une vie stable dans ton foyer, et tu vis une vie misérable ? En grandissant, ça chamboule, tu vois. Je me suis effondrée, j'ai carrément creusé un trou. J'avais plus du tout envie de travailler à l'école. Je commençais à faire la dure. Presque tous les jours je pleurais quand j'allais à l'école. »

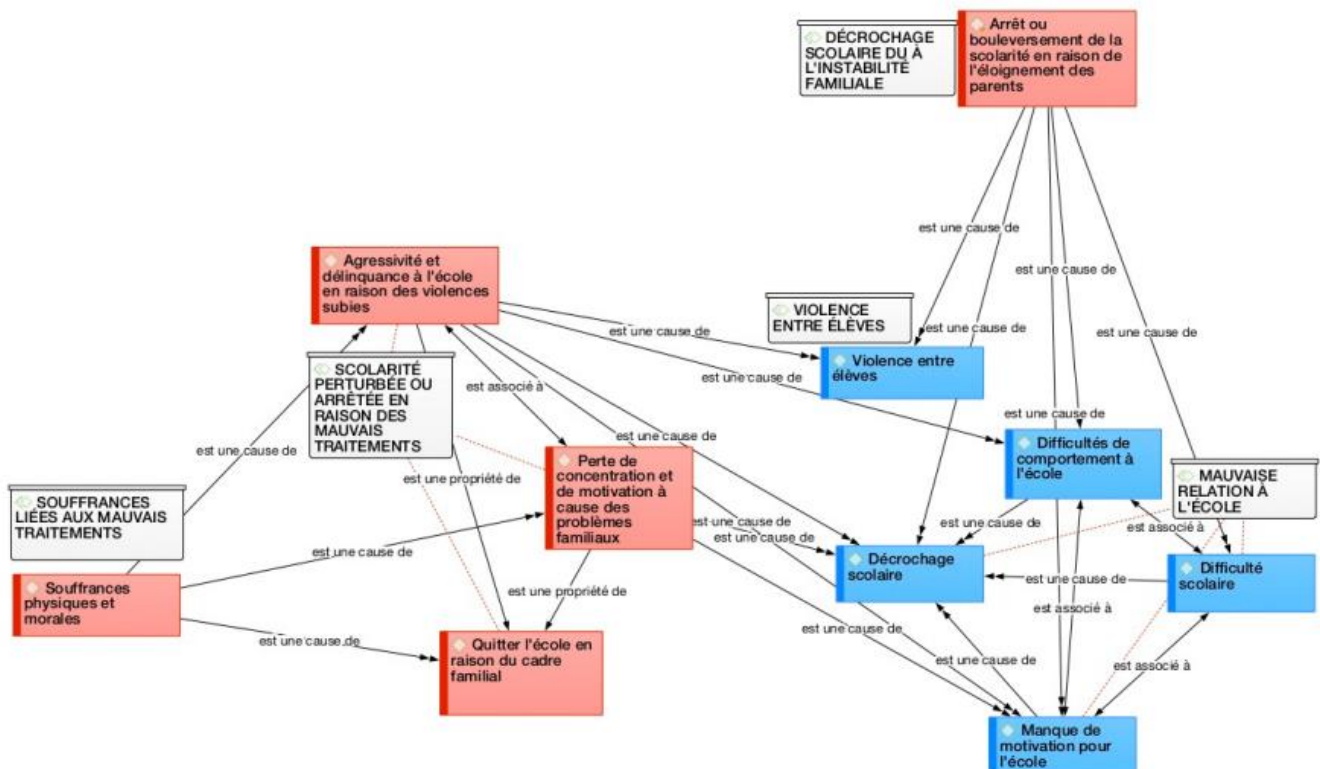


Figure 4 : Réseau des catégories relatives à l'incidence du cadre familial sur la scolarité et au climat relationnel des élèves entre eux et avec l'école

#### 4.5. Accompagnement à la scolarité

Pour les parents interrogés, le rôle de la famille est d'encourager à la scolarité, en particulier en incitant l'enfant à bien travailler en classe et à poursuivre ses études.

*« En fait mon but, c'est pousser mes enfants devant. Plus loin que nous. Pour ça je lui dis, il faut aller, il faut continuer l'école. »*

L'éloignement précoce des enfants pour la scolarité dépossède les parents de ce rôle qui leur semble primordial.

*« On veut pas voir nos enfants dehors. Tu sais que tu peux pas surveiller ton enfant loin. Même si t'as un téléphone, tout ça. Mais, tu peux pas. »*

Nombreux sont les parents qui ont à cœur de contrôler et d'aider aux devoirs, même si beaucoup rencontrent des difficultés intellectuelles (manque de connaissances) ou pédagogiques (surtout un manque de patience) dans cette tâche. Plusieurs parents choisissent d'enseigner à la maison ce qui

n'est pas fait en classe, en particulier la lecture, ce qui n'est pas sans causer des difficultés pédagogiques.

*« Ce qu'ils ne font pas à l'école, j'essaie de faire à la maison. ». « Lui, s'il fait dessin à l'école, ben, il fait la lecture à la maison. » « Je fais avec les moyens que j'ai. »*

*« Mais, quand ils reviennent, moi, je fais les calculs, sinon je leur donne des lectures. (Prénom du garçon en CM1) c'est de maintenant il sait lire. Heureusement que moi je l'ai tapé, tapé... Parce que, un petit mot, il est lent à lire. »*

La mauvaise information de la part de l'école est très présente dans le discours des parents. Si les informations et les convocations relatives au comportement de l'enfant sont nombreuses, les parents déplorent un manque d'information ou de fausses informations sur le travail scolaire. Cette mauvaise information et la rupture de confiance à l'égard de l'école qui en découle sont une des causes évoquées de la réticence des parents à participer aux réunions à l'école.

*« Tu vois, ils nous donnent des bêtises que lui il fait. Ils nous donnent pas au niveau de l'école. »*

*« Les instits sont hypocrites par rapport aux parents. Parce que pour l'enseignante : « Mais, non, maman, ne t'inquiète pas, tout va bien ». Et au final tu te retrouves avec zéro pointé ! »*

*« Les parents ne font tellement plus confiance que c'est une perte de temps pour eux d'aller à l'école, c'est devenu un fardeau de participer aux réunions. »*

Les parents sont pourtant intéressés par ce qui se passe au sein de l'école, et certains manifestent le désir de pouvoir observer leur enfant en classe. Cependant, beaucoup préfèrent être informés par l'enseignant de manière informelle ou en tête à tête plutôt qu'en réunion. (Voir Figure 5).

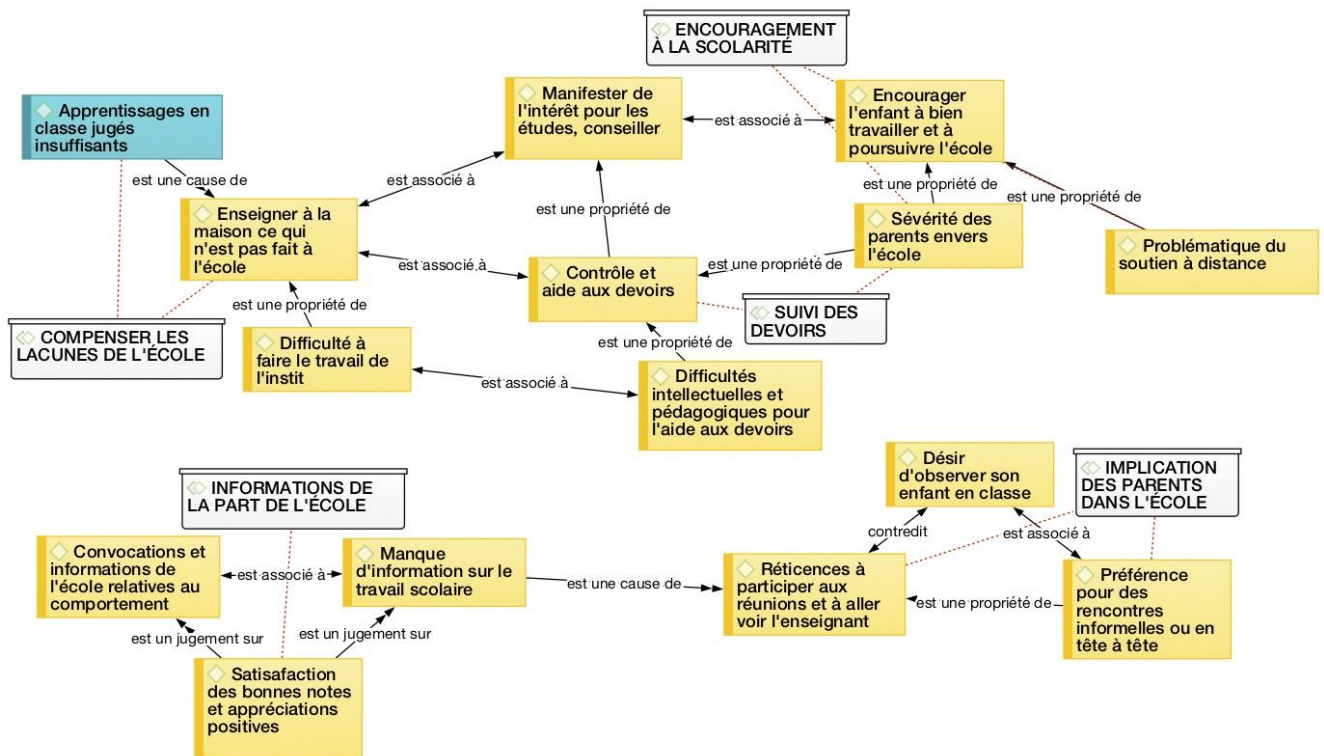


Figure 5 : Réseau des catégories relatives à l'accompagnement à la scolarité

#### 4.6. Climat relationnel familles-école

Le ressenti des parents à l'égard de leurs relations à l'école est particulièrement dépendant de la personnalité des enseignants. Dans un des atolls étudiés, tous les parents déclarent entretenir de bonnes ou très bonnes relations avec l'école est être à l'aise pour discuter avec l'enseignant.

« Parce que c'est elle l'instit maintenant, ici. Et on espère bien qu'elle sera toujours ici, hein. Si jamais un jour elle se déplace, pour nous ce sera encore difficile. »

Dans les deux autres atolls, les parents, qui considèrent presque unanimement que les enseignants n'assurent pas correctement leur rôle, déclarent aussi entretenir de mauvaises relations avec l'école et reprochent en particulier à l'enseignant de ne pas être à l'écoute de leurs demandes ou attentes, notamment en matière d'information sur le travail scolaire de leur enfant. (Voir Figure 6).

« J'ai déjà demandé à l'enseignant s'il peut pas nous donner au moins du travail. Ben, il nous répond, « à l'école, ils travaillent ». »

« Y a des parents qui vont être persistants. Et, en fait, entre instits, ils vont se passer le mot : « Fais attention à tel parent, elle va souvent venir te voir ! ». Tu vois, ils se voient carrément la face ! »

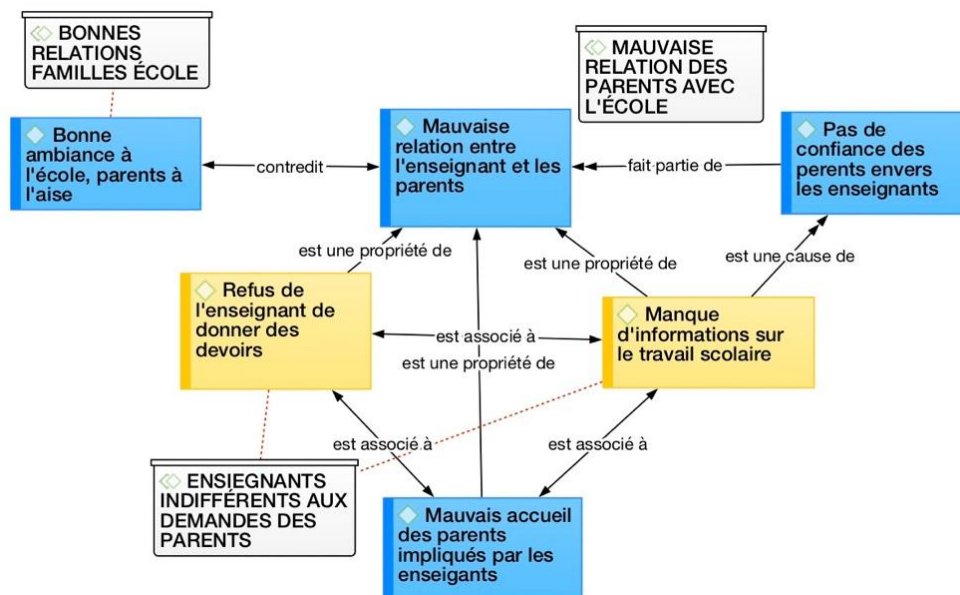


Figure 6 : Réseau des catégories relatives au climat relationnel familles-école

5. Conclusion et discussion

L'école cristallise de nombreuses attentes et une implication émotionnelle forte de la part des parents des Tuamotu interrogés. D'un côté, ils attendent de l'école qu'elle assure un bel avenir à leur enfant, et gardent des souvenirs positifs de l'école primaire. D'un autre côté, ils associent à l'école des souvenirs de souffrances familiales et scolaires, considèrent que l'école ne remplit pas son rôle auprès de leurs enfants, et subissent d'importantes contraintes liées à l'absence de collège sur l'île. Dans le discours des parents, ces difficultés familiales, pédagogiques et structurelles sont autant d'obstacles à la réussite de leur enfant. (Voir Figure 7).

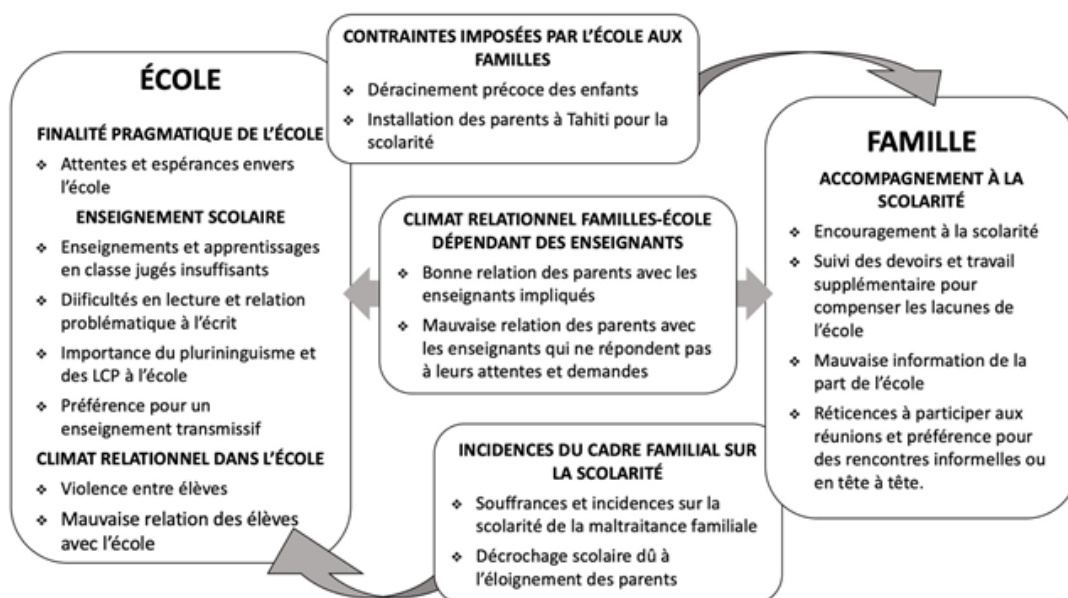


Figure 7 : Synthèse des résultats obtenus.

Ces résultats constituent, à notre connaissance, les premières données existantes sur les opinions des parents d'archipels éloignés au sujet de l'école. Ils nécessitent d'être étayés par d'autres entretiens réalisés auprès de parents dans d'autres atolls. Ils seront ensuite rapprochés d'entretiens d'enseignants exerçants dans ces mêmes atolls, puis d'entretiens de parents et d'enseignants d'autres archipels (Îles du Vent et Îles Sous le Vent), afin de préciser le contenu de la représentation de l'école en Polynésie et de mettre à jour les éventuelles divergences entre les groupes sociaux et entre les résidents des différents archipels.



## BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-36). Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, 4, 81-106.
- Ali, M. (2016). *De l'apprentissage en famille à la scolarisation républicaine. Deux cas d'étude en Guyane et en Polynésie française* (Vol. 1). Université de Polynésie française.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Clerc, P. (1970). La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. In A. Girard (Éd.), *Population et l'enseignement* (p. 143-188). Paris : PUF.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Crahay, M. (2006). Chapitre 1. Qualitatif – quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents ? In L. Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation* (De Boeck s, p. 33-52).
- De Ketele, J.-M. (1981). Représentation qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3, 59-94.
- De Ketele, J.-M., & Maroy, C. (2006). Conclusion. Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? In L. Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation* (De Boeck S, p. 219-249).
- Doise, W. (1986). *Les représentations sociales : définition d'un concept*.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In J.-C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 37-57). Paris : Presses universitaires de France.
- Fontaine, S. (2007). *Représentation sociale de l'école : parents et enseignants à la Réunion*. Université de la Réunion.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative research. In *The Discovery of Grounded Theory*. London: Aldine Transaction.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2015). Introduction : les multiples voies de la méthodologie de la

théorisation enracinée (MTE). *Approches inductives*, 2(1), 1-11.

Henriot-Van Zanten, A. (1985). L'école en milieu rural : réalités et représentations. *Revue française de pédagogie*, 73, 41-46.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* (D. Jodelet, Éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Minier, P. (1995). *Les représentations de l'apprentissage : système symbolique médiateur de l'interaction parents enseignants*. Université du Québec à Montréal.

Moliner, P. (2001). Introduction. In P. Moliner (Éd.), *La dynamique des représentations sociales* (p. 7-14). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.

Moscovici, S. (1991). La fin des représentations sociales ? In V. Aebischer, J.-P. Debonchy, & E. M. Lipiansky (Éd.), *Idéologies et représentations sociales* (p. 65-84). Suisse : Les Éditions Delval.

Nocus, I., Florin, A., Guimard, P., & Salaün, M. (2014). *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française*.

Paia, M., & Vernaudo, J. (2002). Le tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès*, 32-33, 395-402.

Paillard, M., & Gilly, M. (1972). Représentations des finalités de l'école primaire par des pères de famille : Première contribution. *Cahiers de psychologie*, 15, 227-238.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Peltzer, L. (2009). Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française. *Tréma*, 31, 1-11.

Périer, P. (2007). *Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école / familles en question*.

Simonin, J., & Wolff, É. (1996). École et famille à la Réunion : le télescopage des modèles. *Lien Social et Politiques*, (35), 37.

Zoberman, N. (1972). Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle. *Cahiers de Psychologie*, (15), 239-246.



**Des héritiers en déroute : pour quelques déplacements et renversements à visée anthropologique dans l'étude des parcours scolaires en général, et dans celle des plus improbables en particulier.**

Pittet Mathieu, Université Bordeaux Montaigne, laboratoire SPH  
mathieupittet@gmail.com

**Résumé :** Étudier l'échec scolaire lorsqu'il survient dans un environnement inséparablement social, familial et scolaire où la "réussite" et "l'excellence" sont la norme conduit à effectuer un double renversement épistémologique ; du point de vue de la recherche sur l'école et l'éducation car elle converge globalement vers le segment le plus dévalorisé du système d'enseignement, et vis-à-vis des travaux consacrés aux parcours scolaires "atypiques" qui sont essentiellement conduits sur le terrain de la "famille". Nous expliquons ici comment un objet à forte originalité empirique - le déclassement scolaire des héritiers dans les "ghettos dorés" de l'enseignement secondaire français - pourrait constituer un point d'observation stratégique sur "l'École" dans toute sa dimension anthropologique ; sur son rôle dans les processus de construction subjective des individus, sur le type d'idéal humain qu'elle porte implicitement et sur le type de personne qu'elle tend effectivement à produire.

**Mots-clés :** Échec scolaire, élites, classes dominantes, excellence scolaire, individuation

### 1. Vers les autres « marges » de l'école

Par le jeu de la carte scolaire et de la ségrégation spatiale, il existe dans toutes les grandes agglomérations françaises quelques collèges et lycées caractérisés par une exceptionnelle surreprésentation de public issus des classes dominantes, des établissements qui affichent systématiquement les meilleurs "scores" et se disputent chaque année le haut du podium dans les différents classements et palmarès des établissements. Mais ces écoles très "connues" et "réputées" n'attirent pas l'attention des chercheurs, tout au contraire des établissements que l'on dit "difficiles". Sans remettre en question l'utilité évidente d'une convergence de la recherche vers les publics et les contextes qui "posent problème", il faut souligner le problème qui se pose, lorsqu'elle laisse dans l'ombre le segment le plus valorisé du système scolaire.

Il y a désormais plus de quarante ans, la sociologie critique montrait que les principes et valeurs implicites de l'école, et les logiques propres d'exclusion et d'élection qu'ils induisent, ne se voient jamais plus clairement qu'en examinant l'institution dans sa forme la plus "accomplie" (Bourdieu, 1989 ; Bourdieu, Saint-Martin, 1970 ; 1975). C'est par l'examen de "l'excellence", par l'étude des modes de sélection et de consécration scolaires, que ces travaux ont mis en lumière un mécanisme central du fonctionnement de l'institution scolaire, déterminant pour comprendre son rôle et sa fonction, comme les catégories de pensée et principes de jugement qui sont engagés dans le travail des acteurs éducatifs et pédagogiques. Ce travail est, dans ce cadre théorique, un travail d'*euphémisation* (Sembel, 2015) ; il opère une conversion dans le cadre normatif proprement scolaire de normes externes qui sont les normes culturelles propres aux classes dominantes. Les jugements scolaires sont alors des jugements sociaux dissimulés, transfigurés : *euphémisés*. Indépendamment du crédit que l'on accorde ou non à cette analyse, et en dehors même de toute considération au sujet des rapports de classes auxquels elle renvoie, il me semble que l'on peut en retenir quelques principes théoriques généraux.

Premièrement, l'acte éducatif et pédagogique ne peut s'accomplir en dehors de toute considération de nature anthropologique. Une certaine vision de l'homme et plus largement une certaine idée du développement sociétal et humain préfigurent toujours le travail éducatif. Cela n'empêche pas de viser dans sa pratique la plus grande neutralité possible en la matière, mais l'opération pratique d'effacement des présupposés suppose toujours la pleine conscience de ces derniers. Or certaines de ces considérations anthropologiques, c'est le deuxième principe que nous retenons, sont inconscientes. L'importance que la sociologie de P. Bourdieu accorde à cette part inconsciente soulève les plus vives critiques ; selon lui, elle constitue la force la plus structurante et la plus agissante dans la réalité

pratique de l'école. C'est cet idéal, ce modèle non-conscient, qui conditionne l'essentiel du travail qu'accomplissent les "agents", ce qui ne manque pas de poser quelques problèmes si l'on conçoit la vie sociale en général et la vie scolaire en particulier, comme le théâtre de nos actions stratégiques, conscientes et calculées. Mais sans aller plus loin dans le grand débat philosophique et existentiel où pourraient nous conduire ces dernières remarques, on peut "rationnellement" admettre que les principes et valeurs érigées en normes scolaires connues et reconnues de *formation* de la personne, ne constituent pas les seuls principes actifs de l'école dans la construction subjective des jeunes qu'elle prend en charge. Voilà donc ce que nous retenons ici ; les idéaux scolaires affirmés et explicites peuvent être moins engagés dans la "formation scolaire" que des idéaux sociaux implicites et plus inconscients.

Troisièmement, les idéaux scolaires affichés peuvent servir de support et de véhicule pour des idéaux "externes" qui peuvent être "concordants" mais aussi parfaitement contraires. Le principe retenu ici est donc celui de l'*euphémisation*.

Enfin, les lieux scolaires où s'affirment et se réalisent l'élitisme et l'excellence peuvent (et devraient !) être appréhendés par la recherche comme des lieux où s'affirment et se réalisent ces idéaux sociaux "non-conscients", dernier point qui renvoi à un principe épistémologique élémentaire ; le potentiel heuristique de l'étude des "marges". Comme ces autres lieux de l'école qui sont les plus investis par la recherche, l'excellence scolaire est aussi, mais pour de toutes autres raisons, un "concentré d'école". C'est dans les marges de son fonctionnement ordinaire que le travail de l'institution se donne le plus à voir et à comprendre ; dans les espaces scolaires où ce travail est grandement "perturbé", mais aussi sur les terrains qui portent ce travail à son plus haut niveau d'accomplissement.

En outre, la vertu heuristique de ces établissements ne s'arrête pas au dévoilement de l'arbitraire culturel de notre école. L'étude de l'excellence scolaire pourrait permettre de comprendre comment l'institution est traversée par des considérations anthropologiques induites plus largement par le contexte socio-politique de notre époque. Versant politique, il n'est pas exclu par exemple que le modèle de l'individu "néo-libéral" puisse s'infuser dans l'ordre scolaire, dans nos considérations anthropologiques implicites et dans nos pratiques éducatives, en suivant cette logique d'euphémisation scolaire. On connaît la principale source théorique et conceptuelle de ce modèle, c'est la théorie du *capital humain*, creuset d'une vision anthropologique bien claire et bien affirmée ; une idée de l'homme réduite à son portefeuille de compétences et à sa capacité à optimiser ces compétences. Certains auteurs ont montré comment ce modèle a pris le chemin de l'école, depuis les injonctions qui émanent des organisations économiques internationales et avec l'aide des grandes

fédérations patronales (Tanguy, 2016), porté par l'affirmation progressive du modèle de "l'économie de la connaissance" dans l'union européenne et passant des politiques économiques européennes aux réformes nationales de l'école (Bruno, Clément, Laval, 2010). Le chemin scolaire de l'*homo-oeconomicus* ne s'arrête évidemment pas là, mais il faut souligner qu'à ce niveau macro-politique, le modèle est déjà fortement transfiguré. Il ne s'est jamais présenté aux portes de l'école sous les traits de l'homme compétitif au seul service de la rationalité économique, car son cheminement politique est en quelques sortes un *parcours scolaire* ; bien avant d'être engagé concrètement dans l'école et dans les pratiques - et précisément pour pouvoir y être engagé sans rencontrer trop de résistances - il a suivi un parcours de récupération et d'appropriation d'un certain nombre de principes et valeurs scolaires que l'école est naturellement disposée à reconnaître. Transfiguré dans nos idéaux scolaires, le modèle peut alors s'affirmer progressivement comme un préalable anthropologique bien en phase avec une vision progressiste et humaniste de l'école, tournée vers "l'épanouissement", la "liberté", "l'autonomie" de la personne etc... et faire oublier par là qu'il porte des définitions néo-libérales de ces notions qui renvoient à une toute autre conception de l'homme, et pour l'école, à un tout autre "projet".

Cela signifie que les visées politiques engagées dans le processus de formation scolaire de la personne sont d'autant plus équivoques, inconscientes ou incontrôlées, qu'elles prennent pour supports et véhicules des notions qui sont toutes remplies d'évidences, et communément partagées à l'école comme partout ailleurs en société ; la liberté, l'autonomie, l'épanouissement, la responsabilité, la réalisation de soi, l'originalité, les capacités, l'adaptation, le potentiel, la créativité, les compétences etc... Mais ces notions qui servent aussi bien à dire ce qu'on attend des hommes en entreprise que ce qu'on vise à former comme personne à l'école, sont aussi imprégnées de valeurs morales et d'idées communes plus largement induites par notre définition contemporaine de "l'individu". Elles disent en cela quelque chose des idéaux sociaux implicites qui caractérisent notre société et son époque et qui renferment une certaine idée de ce qu'est un homme "accompli" à cette époque et dans cette société. On sait aujourd'hui comment se répercutent dans bien des recoins de la vie sociale un ensemble de normes nouvelles induites par le modèle de l'individu que l'on dit "post-moderne" ou "hyper-moderne", et on connaît les difficultés et souffrances qu'il entraîne (Aubert, Gaulegac, 1991 ; Ehrenberg, 1998). Or ce modèle a nécessairement quelques implications scolaires - sur le terrain des subjectivités et sur l'environnement normatif et culturel de l'école - qui restent encore assez floues, et que l'étude des établissements scolaires les plus "prestigieux" pourrait contribuer à éclaircir. Parce qu'ils sont les plus engagés dans la formation de ceux qui excellent, ces établissements sont aussi les plus perméables et les plus exposés aux injonctions qui pèsent aujourd'hui dans la construction subjective des individus contemporains ; "être responsable", "être autonome", "se réaliser", "savoir

s'adapter" etc... On ne peut pas viser l'excellence sans que soit engagés dans la pratique éducative ces idéaux sociaux qui servent à définir, à reconnaître et à sélectionner, à l'école comme ailleurs, les "meilleurs", les "champions", les "performants", en bref, ceux qui excellent. En cela réside tout l'intérêt de ces environnements scolaires pour une sociologie de l'*individu contemporain*. Ils sont comme une chambre d'écho importante de nos idéaux sociaux contemporains, des lieux où ces idéaux sont très engagés, peut être sous une forme hautement euphémisée, mais avec toute leur force anthropologique : en amont de l'acte éducatif et pédagogique, dans les catégories de pensée des acteurs ; dans le travail lui-même, dans sa forme et son contenu ; puis en aval, dans ce que ce travail produit effectivement.

## 2. De l'analyse de cas déviants à une anthropologie de l'école

L'indifférence presque totale de la recherche pour ces établissements les plus "prestigieux" de l'enseignement secondaire français empêche aussi d'apercevoir que se produit en leur sein un phénomène qui forme comme une loupe supplémentaire sur la nature anthropologique de l'école ; une part non négligeable des élèves accueillis y occupent une position scolaire très éloignées des attentes propres à cet environnement. Bien souvent, ces lieux scolaires privilégiés renferment des classes "à part" ou des filières "dévalorisées" - comme par exemple certaines filières technologiques pour les lycées - qui semblent fonctionner comme des espaces de relégation construits pour contenir, traiter et rattraper "l'échec scolaire" des classes supérieures. Bien sûr, l'"échec" dont il est question ici est très *relatif* et *subjectif*. Mais c'est là précisément tout son intérêt. Ces situations de déclassement scolaire sont profondément *vécues* comme un échec et scolairement, elles sont *traitées* comme tel, de sorte que cette forme endogène et contenue de l'échec scolaire des classes dominantes - indissociable donc de son environnement scolaire singulier - peut redoubler le potentiel heuristique de cet environnement dans lequel cette forme d'échec se produit, et dont elle est aussi le produit. Précisément parce que cet échec est relatif et subjectif, et à condition d'être appréhendé comme tel, il forme comme un nœud plein d'enjeux de connaissances au croisement de l'*excellence* et de ce que l'on nomme aujourd'hui la *réalisation de soi* ; il constitue un point d'observation stratégique sur les présupposés anthropologiques de l'école et sur ses conséquences dans la construction subjective des individus. Or, ces questionnements relatifs à la nature anthropologique de l'école sont très largement restés en dehors des investigations menées jusqu'ici sur les parcours scolaires que l'on dit "atypiques". Vis à vis des postures de recherche adoptées traditionnellement dans ces travaux, il faut donc effectuer un renversement sur lequel je voudrais m'attarder un peu dans ce qui suit.

Ces parcours scolaires atypiques ont fait l'objet de nombreuses recherches. Quasi exclusivement tournée vers les cas atypiques "positifs", cette littérature spécifique a montré que les ressorts des ascensions scolaires improbables de jeunes issus de milieux populaires pouvaient se trouver dans le détail des configurations familiales (Lahire, 1995), dans le projet migratoire des familles (Zéroulou, 1988 ; Laacher, 1990), dans la mobilisation militante des familles ouvrières (Terrail, 1985), ou dans l'histoire et la lignée familiale (Laurens, 1992). Il faut noter que seuls deux ouvrages ont été publiés sur la situation "inverse" du déclassement scolaire de jeunes héritiers (Ballion 1977 ; Henri-Panabière 2013).

Ces travaux ont en commun de nous conduire presque unilatéralement vers l'environnement familial en laissant dans l'ombre une part importante des implications scolaires du phénomène, parce qu'il y a en réalité une certaine difficulté à constituer ces parcours scolaires atypiques en un "problème" fondamentalement scolaire. Je crois que cette difficulté peut s'expliquer par le statut épistémologique que cet objet a toujours, c'est le préalable systématique à toutes les analyses de parcours improbables : ils sont des "cas déviants" vis à vis des théories de la reproduction. Cela signifie que d'un point de vue purement épistémologique ils sont appréhendés comme les irrégularités ou les erreurs statistiques d'un schème prédictif qui serait induit par ces théories ; l'énigme sociologique est alors placée dans la dimension causale qui relie origines sociales et positions scolaires. Partant, l'intérêt majeur de ces travaux réside dans les fonctions scientifiques que remplit spécifiquement une "analyse de cas déviants" (Kendall, Wolf, 1966). Cette dernière permet en effet de corriger et affiner un schème prédictif initial de deux manières. Il s'agit d'une part, de chercher les facteurs nouveaux à introduire (ce sont dans notre cas les différents "substituts" familiaux au capital culturel ou les divers éléments qui "parasitent" sa transmission ou sa transposition en dispositions scolaires rentables), d'autre part, d'apporter les précisions nécessaires quant à la mesure des variables retenues (une position scolaire "inattendue" s'explique par exemple dès lors que l'on apporte des indices supplémentaires pour mesurer la dotation familiale dans les différentes formes de capitaux). L'apport de ces travaux est essentiel et la présentation schématique, et même très caricaturale, que j'en fais ici, ne rend évidemment pas compte des résultats importants qu'ils ont permis d'accumuler. Mais la fécondité de ces travaux est étroitement liée à cette posture scientifique qui oriente mécaniquement les protocoles de recherche vers cette dimension causale du phénomène en plaçant empiriquement les investigations sur le terrain de l'origine sociale ; la famille.

Le renversement que je propose consiste à replacer radicalement l'étude des parcours scolaires improbables sur le terrain de l'école. Il s'agirait alors d'envisager que ces parcours peuvent aussi être en partie le produit de ces contextes "d'excellence scolaire". Mais il serait aussi question de considérer,

conjointement à ces causes scolaires potentielles, les conséquences du phénomène sur ce terrain ; non ce qui produit l'échec mais ce que l'échec produit, comme réactions et interactions, là où on ne l'attend pas. Il faudrait à l'évidence consentir à quelques renoncements devant les vertus scientifiques spécifiques à l'étude des cas déviants, mais il y aurait un intérêt certain à effectuer ce renversement, y compris d'ailleurs pour comprendre certains aspects contemporains des processus de reproduction des classes supérieures, ces processus se jouant aussi dans le "travail" qui s'accompli sur le terrain des écoles quasiment réservées à ces groupes sociaux.

Une immersion ethnographique intense et prolongée dans ces écoles qui ont rarement l'occasion d'apercevoir un chercheur pourrait d'abord servir une approche *critique*. Certains temps et lieux scolaires appellent des observations et analyses approfondies parce qu'ils mettent particulièrement en scène l'*institution* et peuvent ainsi aider à dévoiler les présupposés anthropologiques de l'excellence scolaire. Il s'agit d'abord de ces lieux communs de la vie scolaire qui sont observables ailleurs, des moments fortement ritualisés de consécration et d'élection scolaire où l'institution est naturellement portée à produire un discours sur elle-même, c'est le cas par exemple des conseils de classes. Mais c'est aussi dans notre cas des temps forts plus spécifiques qui ont quelque chose de plus "original" ; des concours, des remises de prix, des "tournois d'éloquence", ou les joutes verbales d'un "club d'argumentation et de rhétorique"... Ordinaires ou atypiques, ces temps et espaces clés peuvent mettre en évidence ce qui compose implicitement le cadre normatif et culturel de l'excellence scolaire, qui est aussi celui de l'école en général, si on suit la logique que nous avons exposée jusqu'ici. En dirigeant ensuite la focale sur la situation singulière des jeunes "en échec" dans cet environnement, on apercevrait plus clairement tout le *travail* de l'institution de l'excellence ; un travail qui est dans le même mouvement celui des acteurs éducatifs et pédagogiques en direction de ces élèves, celui de l'institution sur elle-même, et celui des élèves eux-mêmes. Ce dernier point est essentiel. Il s'agit aussi d'un "travail sur soi", éminemment subjectif, notamment parce que la "réussite" et "l'excellence" – comme les "inégalités", "l'échec" ou "l'exclusion sociale" - se vivent, se disent et se pensent aujourd'hui dans des termes profondément subjectifs ; "réussir", c'est "se réaliser" ; échouer ou être exclu, c'est être un "*individu* par défaut" (Castel, 2009) ou "un *sujet* manqué" (Gaulejeac, 2006). Une ethnographie de l'excellence scolaire qui placerait au centre de son dispositif de recherche l'expérience scolaire de ces jeunes pourrait donc aussi servir une approche plus *compréhensive* ; elle permettrait de comprendre les effets et conséquences de l'excellence sur le terrain des subjectivités. Il n'est d'ailleurs pas exclu que l'échec scolaire de nos héritiers soit un indice des contradictions et limites que porte l'injonction contemporaine à la réalisation de soi. L'échec scolaire pourrait alors être compris - non seulement pour quelques héritiers en déroute mais plus largement pour toute une

partie de la jeunesse contemporaine - comme un processus intimement lié, pour le dire un peu vite, à l'infusion scolaire de "l'individualisme néolibéral".

En adoptant conjointement ces deux perspectives, critique et compréhensive, en livrant une analyse approfondie des pratiques, de l'expérience, et du vécu des acteurs, et en effectuant ce déplacement radical sur le terrain de l'école, l'étude des parcours scolaires atypiques peut donc conduire à des enjeux de connaissance qui me semblent essentiels pour l'éducation et la formation. Au fond, ces expériences scolaires singulières peuvent peut-être nous permettre d'apercevoir mieux qu'ailleurs la part possible de l'école dans ce que nous sommes, dans ce qu'on advient à l'issue de toute "une vie scolaire". Cela me semble par ailleurs valable et transposable à une étude qui porterait sur des jeunes issus de milieux populaires "en réussite" dans ces établissements d'exception. Dans ces deux cas, improbables en effet, n'est-on pas toujours un peu plus le *produit* de l'école que dans le cas beaucoup plus probable où on est plus "simplement" *reproduits* par elle ?



**BIBLIOGRAPHIE**

- Aubert, N. et Gaulejac (de) V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Le Seuil.
- Ballion, R. (1977). *L'argent et l'école*. Pernoud Stock.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C, (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1966). Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue Française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C, (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Saint-Martin (de) M. (1970). L'excellence scolaire et les valeurs du système d'enseignement français. *Économies, Sociétés, Civilisations*, n°1, 147-175.
- Bourdieu, P. et Saint-Martin (de) M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, n°3, 68-93.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Les Éditions de Minuit.
- Bruno, I., Clément, P. et Laval, C. (dir.). (2010). *La grande mutation. Néolibéralisme et éducation en Europe*. Syllepse.
- Castel, R. (2009). Individus par excès, individus par défaut. Dans P. Corcuff, C.Le Bart, F.de Singly, *L'individu aujourd'hui* (p.293-306). Presses Universitaires de Rennes.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*. Odile Jacob.
- Gaulejac (de), V. (2006). Le sujet manqué : L'individu face aux contradictions de l'hypermodernité. Dans : Nicole Aubert (dir.), *L'individu hypermoderne* (pp. 129-143). ERES.
- Henri-Pannabière, G. (2010). *Des héritiers"en échec scolaire*. La Dispute.
- Kendall, P. et Wolf, K. (1966). Les deux propos de l'analyse de cas déviants. Dans R. Boudon et P.Lazarfield (dir.), *L'analyse empirique de la causalité* (p 117-120). Mouton.
- Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, n°12, 25-37.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs en milieux populaires*. Le Seuil.
- Laurens, J-P. (1992). *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Presses universitaires du Mirail.
- Sembel, N. (2015). Bourdieu et le travail enseignant : reconstruction d'un objet peu visible, transversal et intime. Dans M. Quijoux (dir.), *Bourdieu et le travail* (p 135-157). Presses universitaires de Rennes.

Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000*. La dispute.

Terrail, J-P. (1985). De quelques histoires de transfuges. *Société Française*, n° 17, 32-43.

Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de sociologie*, 29(3), 447-470.

## **En quoi la pratique de la philosophie avec les enfants et les adolescents à l'école contribue-t-elle à une éducation à la fraternité ?**

BUDEX Christian, Université de Nantes, CREN.  
christian.budex@ac-versailles.fr

**Résumé :** la Discussion à Visée Philosophique (DVP), préconisée dès l'école élémentaire par le programme d'Enseignement Moral et civique depuis 2015, contribue à une éducation à la citoyenneté parce qu'elle permet d'interroger, d'éprouver et de faire vivre en acte les valeurs, notamment la fraternité. Cette dernière, particulièrement difficile à incarner dans les pratiques quotidiennes, trouve dans la DVP un dispositif qui, en interrogeant des questions universelles et existentielles dans un cadre de discussion régulée, développent des dispositions éthiques qui contribuent à l'indispensable culture d'une fraternité laïque. Cette communication proposera de présenter une partie des résultats de l'enquête de terrain d'une recherche doctorale encore en cours<sup>1</sup>.

**Mots-clés :** Fraternité, philosophie à l'école, enseignement moral et civique

---

<sup>1</sup>Le format de ce texte ne permet pas présenter les résultats qui seront présentés en partie durant la communication, mais exposés dans leur totalité dans la thèse qui sera soutenue en décembre 2020.

## 1. Introduction

### 1.1. Problématique initiale

La fraternité n'est pas seulement l'oubliée du triptyque républicain, elle est aussi l'impensée de l'École. Elle l'a du moins été jusqu'à ce que le contexte sociétal de « l'après Charlie » et l'apparition d'un nouveau programme d'EMC, en 2015 (MEN, 2015), ne signalent le besoin d'un nouveau paradigme éducatif que je traduis en une idée-force : il est urgent de penser une culture de la fraternité. Cette communication vise à présenter une recherche doctorale qui avait pour objectif de montrer que la Discussion à Visée Philosophique (DVP) avec les enfants et les adolescents est un dispositif particulièrement efficient pour prendre en charge ce besoin éducatif, social et politique.

Toutefois, pas plus que l'idée de chien ne mort, le seul appel incantatoire à l'idée de fraternité ne fait communier si elle ne s'incarne pas dans des pratiques. De la même façon, l'appel à la rationalité délibérante du futur citoyen ne suffit ni à former une « pensée raisonnable » (Lipman, 2003) ni à éduquer à la *prudence* aristotélicienne (Fabre, 2016, p. 23-28). La société doit pour cela développer « en son sein des enclaves particulières, des univers spéciaux dont les participants se renforcent, par entr'affection, dans l'adhésion à la valeur de rationalité et la cultivent de concert autant qu'ils peuvent » (Lordon, 2016, p. 33). La pratique de la Discussion à Visée Philosophique remplit à cet égard une double fonction : par la communauté de recherche philosophique, elle développe un affect commun de la rationalité et des dispositions éthiques qui contribuent à une éducation à la fraternité.

### 1.2. Retour sur l'hypothèse générale de recherche

De même que la *société* n'existe concrètement que sous la forme de ses institutions, la *fraternité*, dans sa dimension d'*idéal* ou de *valeur* n'est pas observable en tant que telle. Elle *existe*, bien sûr, sous la forme *institutionnelle* d'un principe constitutionnel et des décisions qui en découlent, par exemple à l'occasion de la Question Prioritaire de Constitutionnalité relative au « délit de solidarité » examinée par le conseil constitutionnel en juillet 2018 (Conseil constitutionnel, 2018). Il lui arrive, enfin, d'*apparaître* sous la forme circonstanciée d'*expériences* individuelles ou collectives, comme par exemple l'*empathie* ou certains *sentiments d'appartenance communautaire*.

Elle est, en revanche, plus rarement observée en tant que *vertu* ou *disposition éthique*, en particulier dans le champ de l'éducation. Or il nous semblait la voir « à l'œuvre<sup>2</sup> » dans un certain nombre de

---

<sup>2</sup>Sans pour autant la manifester entièrement comme telle – ce qui est impossible puisqu'elle est un *concept*.

situations que convoque la Discussion à Visée Philosophique et qui en révèlent des caractéristiques essentielles par des expériences sensibles. Bien plus, il nous semblait que les occurrences répétées de ces expériences favorisaient l'émergence, chez les acteurs, de dispositions éthiques à la fraternité.

Il fallait toutefois soumettre cette hypothèse à la rigueur d'un protocole expérimental qui permettrait d'en éprouver la valeur scientifique. Certains éléments de méthodologie m'ont paru décisifs : définir rigoureusement les sens du concept de fraternité pour en caractériser les manifestations sensibles ; étudier les effets de la Discussion à Visée Philosophique lorsqu'elle est menée par une animatrice aguerrie afin d'en observer tout le potentiel ; observer comparativement des enseignants et des élèves qui s'y initient ; enfin multiplier et varier les sources qui permettraient d'identifier des marqueurs de fraternité. Cette triple exigence a justifié le choix des terrains et d'une approche par triangulation faites d'observations, d'entretiens et de questionnaires.

## 2. Analyse théorique de la notion

### 2.1. Qu'est-ce que la fraternité ?

La première partie de ce travail avait pour objet l'analyse théorique des concepts et problèmes que la notion de fraternité met en jeu. Ce travail préalable était indispensable pour prétendre démontrer que la Discussion à Visée Philosophique contribue à une éducation à la fraternité. En effet, la notion de fraternité, parce qu'elle possède une longue histoire, emprunte à de nombreux champs culturels et recèle une forte dimension métaphorique, est particulièrement polysémique. Il fallait donc clarifier ses différents sens.

Une brève histoire des origines spirituelles et religieuses de la notion, puis du processus de rationalisation et de sécularisation qu'elle a subi, ont permis d'établir les conditions de son entrée en République, après la Révolution, d'abord comme mythe fondateur, puis comme principe du droit public français durant. Elle a abouti à la caractérisation d'une fraternité républicaine inséparable de l'idée de démocratie et de ses valeurs de liberté et d'égalité, plus tard de laïcité. La définition de cette fraternité citoyenne est décisive pour notre sujet : elle permet de comprendre en quoi la Discussion à Visée Philosophique contribue à une éducation à la fraternité parce qu'elle donne aux élèves l'occasion de faire l'expérience en acte de ces mêmes valeurs.

L'analyse de la dimension métaphorique de l'idée de fraternité à partir de son champ familial d'origine a permis de montrer ensuite que la structure symbolique fondamentale de ce concept est scientifiquement opératoire pour comprendre la nature des liens verticaux et horizontaux qui unissent

les humains en communautés sociales et politiques. Là encore, l'enjeu est d'importance pour comprendre qu'aucune communauté ne peut perdurer sans cultiver la sacralité du lien qui unit ses membres et que la Discussion à visée Philosophique constitue un moyen efficient pour un tel culte.

Il a alors été possible d'entreprendre une définition générale du concept : la fraternité désigne le sentiment d'appartenance qui résulte du lien affectif unissant des humains qui se reconnaissent comme frères ou sœurs parce qu'ils partagent la même identité, les mêmes principes ou idéaux, voire les mêmes combats. Isoler les deux caractéristiques essentielles du concept permet d'établir une distinction entre les expériences d'une Fraternité majuscule que j'ai nommée *fraternité humaniste* et celles des fraternités minuscules et *communautaires*. J'ai alors procédé à la description et à la caractérisation des liens affectifs à l'œuvre dans les principales expériences *éthiques* et *interindividuelles* de la fraternité *humaniste* : le *respect* de la *dignité*, *l'empathie*, l'expérience du *visage*, le *tact*, *l'hospitalité*. Ce travail d'identification et de définition servira de fondement conceptuel à l'élaboration puis au repérage des marqueurs de fraternité dans les Discussion à Visée Philosophique.

## 2.2. Logique d'appartenance des fraternités communautaires

L'analyse de la dimension *collective*, *sociale* et *politique* des *fraternités communautaires* visait ensuite à expliquer comment naît, vit et meurt un sentiment d'appartenance à un groupe à partir du double lien *vertical* et *horizontal* qui le structure. L'étude des logiques d'adhésion communautaire nous a appris qu'il dépendait d'une sacralité d'ancrage – un *meta* – à laquelle le collectif était rattaché : « pour produire de l'*inter*, donnez-nous du *meta* » (Debray, 2005, p. 86). Ce *meta* peut prendre diverses formes – *dieu*, *mythe*, *idéal*, *idéologie*, *histoire*, *ennemi commun* – ou des formes mixtes.

Ce sacré principiel ne tombe pourtant pas du ciel ; il procède plutôt d'un *faire*, d'une lente élaboration par laquelle les collectifs se donnent, par un récit et sur un temps long, une filiation et un fondement commun, *passé* ou *à venir*. Cette union sacrée suppose toutefois, si elle veut perdurer, d'être entretenue et cultivée par des pratiques collectives qui la renforcent. Il y a une dimension *religieuse* du lien social qui suppose un minimum de culte. Il peut prévenir la dilution d'une communauté trop étendue ou qui comporte en son sein plus de *différences* que d'*identité*. Il peut aussi conduire l'intensité du sentiment d'appartenance jusqu'au point de fusion de la *fièvre groupale*, lorsque le *Nous* finit par forger du *Eux*. Il existe donc, au cœur des *fraternités communautaires*, une logique identitaire d'inclusion/exclusion qui a une fâcheuse tendance à produire des *faux-frères* et des *frères ennemis*. Il est plus facile de faire du *Nous* avec du *contre* qu'avec du *pour* ; plus facile aussi de faire du *même*

avec du *même*. Ainsi les fraternités *closes* soudent mieux que les fraternités *ouvertes*. Tel est le *problème de l'amplitude* dont l'adage pourrait être : « qui trop embrasse mal étreint ». Cet élément est d'importance pour comprendre la spécificité du cas français.

Du point de vue des logiques d'appartenance, la France postrévolutionnaire se trouve en effet dans une situation nouvelle depuis qu'elle a peu à peu rompu avec l'une des sacralités les plus liantes – Dieu et la religion – pour embrasser un idéal républicain, laïque et universaliste. Ce nouveau *meta* d'ancrage ne va sans poser un certain nombre de problème : à la fois *particulière* et *universelle*, la citoyenneté républicaine peine à produire un sentiment d'appartenance autour de ses valeurs, en particulier chez les plus jeunes. La loi fait peut-être des frères en droits, mais pas de *cœurs*. Or, la fraternité ne se décrète pas ; tout au plus peut-on la secréter en réunissant les conditions qui favorisent son émergence. Nous comprenons mieux la nécessité d'une éducation à la fraternité et la forme qu'elle devra prendre pour espérer créer un sentiment d'appartenance. Elle suppose, pour produire une *adhésion*, un culte qui rende *désirables* les valeurs de la République.

### 3. Hypothèses, terrains, résultats de la recherche

#### 3.1. Hypothèse de recherche

La Discussion à Visée Philosophique permet, telle que le recommandait en 2013 le « Rapport sur l'enseignement laïque de la morale » de prendre en charge la triple dimension des valeurs : *intellectuelle*, *psycho-affective* et *conative* (Bergounioux et al., 2013). Les habiletés de pensée proprement philosophiques qu'elle mobilise – conceptualiser, problématiser, argumenter – et les contenus thématiques qu'elle propose à la réflexion, notamment dans le domaine moral et politique, permettent à la fois d'interroger la valeur des valeurs et de développer l'esprit critique indispensable à l'exercice de la citoyenneté dans une démocratie. Elle nourrit ainsi la dimension *intellectuelle* d'un travail éducatif sur les valeurs. Cette pratique offre par ailleurs de précieuses ressources pour contribuer aux deux autres dimensions – *psycho-affective* et *conative* –, les plus difficiles sans doute si l'on considère que la visée d'une éducation aux valeurs est de permettre l'acquisition de dispositions pratiques et effectives. C'est bien sur ce point qu'il faut considérer la valeur ajoutée du dispositif de la DVP parce qu'il permet aux élèves *d'éprouver* et de *vivre en acte* les valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de laïcité.

Mon travail se focalise toutefois sur la notion de fraternité pour montrer que la Discussion à Visée Philosophique en communauté de recherche, telle qu'a été pensée par Matthew Lipman (Lipman, 2011) ou Michel Tozzi (Tozzi, 2001) et telle qu'elle est promue par la récente création, en 2016, d'une

Chaire Unesco dédiée à cette pratique pour les enfants de 5 à 15 ans (Unesco, 2016), permet de développer des dispositions éthiques qui contribuent à une éducation à la fraternité.

Ma recherche s'appuie sur une approche par triangulation – observation, entretiens, questionnaires – dans le cadre d'une méthodologie qualitative, interprétative et compréhensive. Cette démarche m'a conduit à élaborer des marqueurs de fraternité à partir du travail d'analyse conceptuel mené dans un premier temps pour identifier et définir les différentes expériences de la fraternité. Ces marqueurs (Annexe 1), observables dans la Discussion à Visée Philosophique (Annexe 2), renvoient aux différents éléments du dispositif qui, à chacun à leur manière, font de ce dernier l'occasion d'expériences individuelles et collectives de la fraternité. Il est raisonnable de penser que la répétition et la régularité de ces expériences creusent le sillon d'une trace mémorielle dans la complexion des enfants : elles forment des habitudes et préparent la constitution de *dispositions éthiques* qui contribuent à une éducation à la fraternité.

### 3.2. Terrains de la recherche

Le premier terrain de la recherche concerne le suivi, tout au long de l'année 2018-2019, des ateliers de philosophie menés par une animatrice experte dans une classe de CM2 de l'école Fraternité de Romainville, en territoire REP+ (93). Ce terrain a donné lieu à la constitution d'un corpus composé de verbatim de 17 séances de Discussion à Visée Philosophique – dont 13 ont été filmées –, d'entretiens et de questionnaires avec les élèves, l'enseignante de la classe et l'animatrice des ateliers philosophiques.

Le second terrain était constitué par des classes (de la grande section de maternelle à la 3<sup>ème</sup>, en territoire REP+ pour la plupart) qui participent au projet *PhiloJeunes* (PhiloJeunes, 2016) développé dans l'académie de Versailles depuis 2018 par le Centre Académique d'Aide aux Écoles et aux Établissements (Académie de Versailles, 2020) auquel j'appartiens. En tant que chercheur associé au projet, j'ai pu suivre et étudié deux cohortes d'enseignants et d'élèves durant les années scolaires 2018-2019 et 2019-2020. Au total, ce projet concerne, sur les deux années, 62 enseignants et 1200 élèves. Ce terrain a donné lieu à la constitution d'un corpus composé d'entretiens semi-directifs avec 11 enseignants de la première cohorte, d'un questionnaire adressé aux 37 enseignants de la seconde cohorte, et d'un questionnaire adressé à 98 collégiens de la première cohorte et 110 pour la seconde.



#### 4. Résultats de la recherche

L'approche par triangulation telle qu'elle a été opérée, met en évidence l'efficacité de la DVP pour répondre de façon complète à la triple exigence formulée à l'égard d'un dispositif à même de transmettre et faire partager les valeurs de la République, ici la *fraternité* (MEN, 2018, 2019a, 2019b). Le dispositif, dont la *forme éthique* est indissociable de son *contenu philosophique*, permet de cultiver la dimension *intellectuelle*, *psychoaffective* et *conative* du concept de fraternité, *a fortiori* si l'on ajoute le recours à un matériel pédagogique dédié à celui-ci<sup>3</sup>. La DVP, si elle est pratiquée régulièrement par une animatrice aguerrie, produit, par la combinaison des conditions *relationnelles* et *intellectuelles* qu'elle instaure, des situations récurrentes d'*expériences* de la fraternité, à la fois dans sa dimension *interindividuelle* et *collective*. Ces expériences favorisent, chez les élèves, l'émergence de dispositions éthiques que l'on peut subsumer sous le concept de fraternité tel qu'il a été précédemment défini.

La structure, le cadre, la posture de l'animateur.trice place les acteurs dans des situations qui convoquent et développent des capacités *d'écoute*, de *respect*, de *tact* dans un face-à-face des *visages* relativement inédit dans l'espace et le temps scolaire (hypothèse 1<sup>4</sup> et 2<sup>5</sup>). L'objet universel et existentiel du questionnement philosophique, la pluralité et l'infini des réponses qu'il rend possible, le dialogisme que la DVP suscite, mobilisent et convoquent des dispositions individuelles – *estime de soi*, *connaissance de soi*, *vulnérabilité* – ou tournées vers autrui – *empathie*, *solidarité*, *tolérance*, *connaissance des autres*, *socialisation* – qui participent d'une éducation à la fraternité (Hypothèse 3<sup>6</sup>).

En effet, la philosophie propose de réfléchir à des questions existentielles et universelles qui s'appuient sur le vécu des élèves que l'on considère comme des interlocuteurs valables. Elle permet aux élèves de faire l'expérience d'une commune appartenance à l'universalité d'une raison qui les arrache quelque peu à la familiarité de leurs appartenances ordinaires. Par ailleurs, la philosophie offre la particularité d'être un domaine de questionnement autorisant la juxtaposition de plusieurs réponses également crédibles. Ce pluralisme offre l'occasion d'une expérience de la commune *vulnérabilité* de tout être humain face à la grandeur de questions qui ne trouvent pas de réponse unique et définitive.

---

<sup>3</sup>Une partie de mon travail de recherche a consisté en l'élaboration d'un matériel pédagogique permettant d'interroger les enjeux philosophiques de la notion de fraternité dans des ateliers philosophiques.

<sup>4</sup>H1 : La structure et le cadre de la DVP (le cercle, les règles, les rituels, la temporalité) créent les conditions d'une rencontre fraternelle chez les participants.

<sup>5</sup>H2 : La posture éthique de l'animateur.trice crée les conditions d'une relation fraternelle entre les participants.

<sup>6</sup>H3 : La spécificité du questionnement philosophique favorise l'émergence de dispositions éthiques fraternelles chez les élèves.

Cette *vulnérabilité*, ce *pluralisme*, l'implication *existentielle* d'une réponse portée à la première personne conduit les élèves à développer des qualités d'*écoute*, d'*empathie* à la fois émotionnelle et cognitive, mais aussi de *tolérance* et de *solidarité* lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir prendre en charge le poids d'une telle question individuellement et qu'elle requiert une *coopération* de tous les membres du groupe. L'analyse des verbatim montre comment le surgissement de ces qualités est visible dans l'intrication dialogique des pensées au bout de quelques ateliers philo (annexe 2), lorsque les élèves sont enfin rassurés par la dimension protectrice et bienveillante du cadre de la discussion. Car le seul *objet* des thématiques philosophiques – la liberté, le bonheur, la mort, etc. – ne suffit pas à garantir le développement de ces dispositions. Il faut y ajouter un cadre *éthique* de discussion : des règles, – l'interdit fondateur de la moquerie, les modalités de prises de parole –, des rituels qui sacralisent le temps et l'espace de la discussion – le cercle qui organise la discussion dans un face-à-face des visages, l'usage d'un bâton de parole, un « sas » d'entrée et de fin de discussion –. Une communauté de recherche philosophique (Lipman, 2011) ne peut se dérouler sans un minimum de bienveillance, de sorte que le cadre éthique de la discussion ne peut être dissocié du contenu philosophique de la discussion : on ne dialogue en commun sur des questions universelles, existentielles et ouvertes que si l'on est assuré d'être écouté et respecté, quand bien même on ne partage pas les raisons d'autrui et même surtout si l'on n'est pas d'accord avec autrui.

La dimension existentielle et universelle du questionnement philosophique produit enfin un dernier effet remarquable : elle conduit les enfants à prendre conscience de leur appartenance à la communauté des hommes et des philosophes qui, depuis des millénaires, se posent les mêmes questions qu'eux. Ils se découvrent ainsi *filis* et *filles* des mêmes questions (hypothèse 4<sup>7</sup>).

### Conclusion

Le seul appel incantatoire à l'esprit critique et laïque ne suffit à former la rationalité délibérante du futur citoyen. De même, l'injonction au « vivre-ensemble » ne suffit pas à décréter un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens. La pratique de la Discussion à Visée Philosophique remplit à cet égard une double fonction : **par la communauté de recherche philosophique**, elle développe **un affect commun de la rationalité et des dispositions éthiques** que l'on appelle aussi des compétences sociales et émotionnelles<sup>8</sup>. Elle s'inscrit par ailleurs pleinement dans le projet laïque de la République démocratique française qui, dans le sillage des *Lumières*, a établi la *rationalité* et la

<sup>7</sup> L'universalité du questionnement philosophique **cultive un sentiment d'appartenance** à des communautés fraternelles (humaines, philosophiques, restreintes).

<sup>8</sup> Je considère pour ma part que l'*éthique relationnelle* (Marsollier, 2016, 2020) constitue un domaine de professionnalisation qui vise à transformer des *expériences de la fraternité humaniste* en savoir-faire relationnels que l'on appelle parfois aujourd'hui *compétences sociales et émotionnelles* (Gueguen, 2018).

*fraternité* comme des *valeurs*, mais peine à les incarner. La Discussion à Visée Philosophique permet donc de développer des biotopes concrets qui articulent ces deux dimensions **en cultivant une fraternité républicaine, laïque et humaniste dans les deux dimensions éthique et critique qu'exige l'éducation à sa citoyenneté.**

**BIBLIOGRAPHIE**

- Académie de Versailles. (2020). *Dispositif académique de prévention et de sécurisation : CAAEE*. Académie de Versailles. <http://www.ac-versailles.fr/cid108291/dispositif-academique-de-prevention-et-de-securisation-caaee.html>
- Bergounioux, A., Loeffel, L., & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale* (p. 66). <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/134000246.pdf>
- Conseil constitutionnel. (2018, juillet 6). *Décision n° 2018-717/718 QPC du 6 juillet 2018*. [https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2018/2018717\\_718QPC.htm](https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2018/2018717_718QPC.htm)
- Debray, R. (2005). *Les communions humaines : Pour en finir avec la religion*. Fayard.
- Fabre, M. (2016). Pour une éthique problématologique. In B. Frelat-Kahn, A. Pachod, & M. Fabre, *L'idée de valeur en éducation : Sens, usages, pertinence* (p. 17-29). Hermann.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Les Arènes : Robert Laffont.
- Lipman, M. (2011). *À l'école de la pensée : Enseigner une pensée holistique* (N. Decostre, Trad.). De Boeck université.
- Lordon, F. (2016). *Les affects de la politique*. Points.
- Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle : Une boussole pour l'enseignant* (Réseau Canopé). <https://www.reseau-canope.fr/notice/lethique-relationnelle-une-boussole-pour-lenseignant.html>
- Marsollier, C. (Éd.). (2020). *L'éthique à l'école : Quels enjeux ? quels défis?* Berger-Levrault.
- MEN. (2015, juin 25). *BO n°6, Programme EMC de l'école au lycée (2015)*. <https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-moral-et-civique-emc-au-bulletin-officiel-special-du-25-juin-2015-5747>
- MEN. (2018, juillet 21). *BO n° 30. Programme EMC, cycle 2, 3 et 4 (2018)*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>
- MEN. (2019a, janvier 22). *BO n°1. Programme EMC de la classe de seconde générale et technologique et de la classe de première des voies générale et technologique*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901572A.htm>
- MEN. (2019b, juillet 25). *BO n°8. Programme EMC de la classe terminale des voies générale et technologique*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. <https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special8/MENE1921244A.htm>

PhiloJeunes. (2016). *Éducation aux valeurs démocratiques et civiques avec le dialogue philosophique pour les jeunes de 5 à 16 ans*. <https://philojeunes.org/>

Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Hachette Livre.

Unesco, E. (2016). *Chaire Unesco « Pratiques de la philosophie avec les enfants »*. Chaire Unesco de Philosophie avec les enfants ; Edwige CHIROUTER. <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/chaire-unesco-pratiques-de-la-philosophie-avec-les-enfants-une-base-educative-pour-le-dialogue-interculturel-et-la-transformation-sociale--1453719.kjsp?RH=1476798148803>

## ANNEXE 1 : Typologie des marqueurs de fraternité

Les marqueurs de fraternités sont destinés à identifier et repérer l'occurrence de *situations*, de *propos*, de *conduites*, chez les élèves comme chez les enseignants.e.s ou les éducateurs.trices, qui constituent des expériences de la fraternité telle qu'elles ont été définies dans la partie théorique. Ces marqueurs sont ici catégorisés selon quatre hypothèses de recherche.

H1 : La structure et le cadre (le cercle, les règles, les rituels, la temporalité) créent les conditions d'une **rencontre fraternelle** entre les participants :

Hospitalité (Hosp)

Face à face des visages (FaF)

Respect (Re)

Ecoute (Ec)

Tact (Ta)

H2 : La posture du animateur.trice crée les conditions d'une **relation fraternelle** entre les participants :

Bienveillance (Bv)

Enthousiasme, humour et théâtralité (Eht)

Autorité éducative (Ae)

Mise en lien (L)

H3 : La spécificité du questionnement philosophiques favorise l'**émergence de dispositions éthiques** fraternelles chez les élèves :

Estime de soi (Esoi)

Vulnérabilité (Vul)

Solidarité, entraide (Sol)

Empathie cognitive / dialogisme (EmpC)

Empathie émotionnelle (EmpE)

Tolérance /ouverture d'esprit (Tol)

Connaissance de soi (Cs) et des autres (Ca)

Socialisation (Soc)

H4 : L'universalité du questionnement philosophique **cultive un sentiment d'appartenance** à des communautés fraternelles (humaine, philosophique, restreinte) :

La communauté des humains (ApHu)

La communauté des philosophes (ApPhi)

La communauté restreinte de la classe (ApCr)

## ANNEXE 2 : Exemple de repérage des marqueurs dans des verbatim de DVP

## VE10 : le souvenir

247	Chamseddine	les souvenirs n'ont pas de sélection parce qu'il y a des souvenirs ils viennent direct comme ça. Par exemple j'ai un souvenir de Lans en Vercors, on faisait de la luge. Et tout d'un coup Armand...	
248	Ourida :	on donne pas d'exemples sur les autres.	Respect Tact
249	Gabriel :	on dit "quelqu'un"...	Respect Tact
250	Chamseddine	bah quelqu'un il m'a dit : "on fait de la luge, mais sans luge".	

## VE13 : besoin et envie

39	JH	Ok. Est-ce que tout le monde a une idée ? Alors évidemment si on n'a pas d'idée c'est pas grave, mais c'est bien de prendre le temps de réfléchir parce que des fois quand on prend le temps de réfléchir on trouve une idée alors que, au départ, on pensait qu'on en avait pas.	Bienveillance Estime de soi
40	Gabriel	oui, ça c'est vrai !	Estime de soi
41	JH	super.	Enthousiasme
42	Stephan	parce qu'il faut écouter les autres et après on a une idée.	Ecoute Empathie cognitive
43	JH	Oui, en plus quand on écoute les autres, tu as raison, merci Stéphane, on a souvent une idée.	Bienveillance

## VE8 : aimer

10	Fanny	oui, là il faut être à plusieurs, il va falloir discuter sur ça et du coup, toutes les petites choses : la colère la joie, c'est des concepts parce qu'il faut être plusieurs à réfléchir, on a pas la réponse directement, c'est difficile.	Vulnérabilité Solidarité
38	Ourida	Conceptualiser, c'est réfléchir sur un seul et même concept à plusieurs et, comme Teddy l'a dit, chercher les définitions car il n'y en a pas qu'une et on est obligé d'être à plusieurs parce que tout seul je ne pense pas que tu puisses réussir. Et oui, il y en a plusieurs, il y a plusieurs définitions possibles.	Vulnérabilité Solidarité

## VE17 : la personne

110	Gamze	moi je dis que les personnes... je suis d'accord avec tout le monde. Des personnes peuvent pas être des objets. Par exemple, des playmobiles, c'est nous qui faisons leurs actions ; mais nous, c'est pas quelqu'un qui fait nos actions, c'est nous-même qui faisons nos actions. Et je suis pas trop d'accord avec Lila : les personnes c'est pas des objets...	Tolérance Appartenance à l'humanité Interrogation Philosophique
111	Lila	non j'ai pas dit que c'était des objets, j'ai dit que certains humains pouvaient les utiliser comme des objets.	Tolérance

## **Penser devant des élèves au lycée : l'enseignement de la philosophie peut-il encore être fondé sur le modèle du maître ?**

Renauld Dominique, Université Paris Nanterre, CREF  
dominiquerenauld@neuf.fr

**Résumé :** Dans l'arrêté du 27 mai 2003 qui en régissait encore l'exercice jusqu'en septembre 2020, l'enseignement de la philosophie au lycée, dans les séries générales des classes de terminale, obéissait en grande partie au principe de l'exemplarité pédagogique du maître. En pensant devant ses élèves, le professeur de philosophie devait donner un exemple de certaines « normes intellectuelles » (BO, 2003) dont ces derniers doivent pouvoir s'inspirer lors de l'épreuve écrite du baccalauréat. Or, dans l'ordinaire d'une classe de lycée, une telle condition est rarement satisfaite et le professeur de philosophie ne peut faire cours sans se résoudre simultanément à « faire classe » (Perrin, 2013). Comment des enseignants de cette discipline peuvent-ils donc vivre l'acte d'enseigner la philosophie si certaines contraintes pédagogiques rendent difficile l'exercice d'un « magistère intellectuel » (Poucet & Rayou, 2016) considéré par l'institution scolaire comme une norme didactique (Poucet, 1999) ? Et quels effets cet écart constaté entre des exigences réglementaires et la pratique effective peut-il susciter sur le ressenti de sa pratique professionnelle par un enseignant de lycée ? Je me propose de répondre à ces questions à travers une communication qui porte sur les résultats d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, & Pechberty, 2005) menée dans le champ de l'éducation et de la formation auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire (Renauld, 2018) interviewés dans le cadre d'entretiens cliniques non-directifs à partir de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie ? »

**Mots-clés :** Enseigner la philosophie, clinique d'orientation psychanalytique, parole magistrale



### 1. Introduction

Ma communication s'intitule Penser devant des élèves au lycée : l'enseignement de la philosophie peut-il encore être fondé sur le modèle du maître ? Elle est issue d'une thèse de doctorat consacrée à l'enseignement de la philosophie au lycée, soutenue en 2018 et rédigée sous la direction de Philippe Chaussecourte, professeur à l'université Paris Descartes.

#### 1.1. Champ épistémologique

Ma recherche s'inscrit dans le champ épistémologique de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation et se réfère en particulier à une hypothèse développée par Claudine Blanchard-Laville<sup>□</sup> (Blanchard-Laville, 2013) selon laquelle, toute discipline confondue, un enseignant ne transmettrait pas seulement un savoir constitué et objectivé sur le plan didactique, mais exposerait également, dans l'espace d'enseignement qui est aussi un espace de résonance psychique, la manière, c'est-à-dire la ou les modalités psychiques, dont il se relie lui-même au savoir qu'il enseigne.

Dans cette hypothèse, le savoir enseigné serait donc aussi un « objet psychique » infléchi inconsciemment par des fantasmes de formation, terme que j'emploie dans l'acceptation que lui ont donnée René Kaës et Didier Anzieu (Kaës & Anzieu, 1975), dans leur ouvrage de 1975 *Fantasme et formation*.

#### 1.2. Problème

Le problème que j'exposerai dans cette communication peut être énoncé dans les termes suivants : de 2003 à 2020, date de la mise en œuvre de la réforme du baccalauréat, l'enseignement de la philosophie en classe terminale, dans les sections générales des lycées, était régi par l'arrêté du 27 mai 2003<sup>□</sup>.

D'après cet arrêté, dans les séries générales des classes de terminale, l'enseignement de la philosophie au lycée devrait obéir en grande partie au principe de l'exemplarité pédagogique du maître. En pensant devant ses élèves, le professeur de philosophie donnerait un exemple de certaines « normes intellectuelles<sup>□</sup> » (BO, 2003) dont ces derniers doivent pouvoir s'inspirer lors de l'épreuve écrite du baccalauréat. Or, dans l'ordinaire d'une classe de lycée, une telle condition est rarement satisfaite et le professeur de philosophie ne peut faire cours sans se résoudre simultanément à « faire classe<sup>□</sup> » (Perrin, 2013). Comment des enseignants de cette discipline peuvent-ils donc vivre l'acte d'enseigner

la philosophie si certaines contraintes pédagogiques rendent difficile l'exercice d'un « magistère intellectuel<sup>□</sup> » (Poucet & Rayou, 2016) considéré par l'institution scolaire comme une norme didactique<sup>□</sup> (Poucet, 1999) ? Et quels effets cet écart constaté entre des exigences réglementaires et la pratique effective peut-il susciter sur le ressenti de sa pratique professionnelle par un enseignant de lycée ?

### 1.3. Cadre théorique et méthodologie

Je me propose de répondre à ces questions à travers une communication qui porte sur les résultats d'une recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005) menée dans le champ de l'éducation et de la formation auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire (Renauld, 2018) interviewés dans le cadre d'entretiens cliniques non-directifs à partir de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie ? »

Mon intervention portera sur les trois points suivants : dans un premier temps, je préciserai les modalités méthodologiques des entretiens cliniques que j'ai réalisés dans le cadre de cette recherche, puis, je résumerai le contenu manifeste de l'un de ces entretiens ; enfin, je proposerai quelques hypothèses interprétatives à partir de l'analyse de certains éléments d'énonciation de cet entretien.

## 2. Méthodologie du dispositif de recherche

### 2.1. Présentation de ma recherche

Ma thèse de doctorat s'intitule Enseigner la philosophie au lycée. Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique. À travers cette recherche, mon intention était de mieux comprendre ce que peuvent ressentir des professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire lorsqu'ils enseignent une discipline réputée difficile à transmettre. Plus précisément, je me suis efforcé d'identifier et d'appréhender, à travers une analyse clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville et al., 2005)<sup>□</sup>, des processus psychiques inconscients qui pourraient orienter cette évocation de leur pratique professionnelle. À cette fin, j'ai réalisé six entretiens non-directifs à visée de recherche auprès de professeurs de philosophie de l'enseignement secondaire — cinq enseignantes et un enseignant — que j'ai interviewés à partir de la consigne suivante : « J'aimerais que vous me disiez, comme ça vous vient, comment vous vivez le fait d'enseigner la philosophie ».

Dans cette communication, je présenterai un fragment d'analyse d'un entretien qui a été réalisé auprès d'une enseignante d'une trentaine d'années que j'ai choisi d'appeler Sabine. J'évoquerai en premier lieu plusieurs aspects de sa pratique d'enseignement qui pourraient témoigner d'une certaine difficulté à soutenir, dans ses classes, une position d'exemplarité. Puis, j'exposerai certaines des hypothèses auxquelles m'a mené l'analyse de son témoignage.

### 2.2. Portrait de Sabine

Au moment où cet entretien est enregistré, Sabine me dit enseigner la philosophie depuis environ une dizaine d'années, dans un lycée d'une ville de la banlieue parisienne. Si elle évoque d'emblée son métier avec enthousiasme, allant jusqu'à soutenir qu'elle enseigne la philosophie avec passion, toutefois, dès la première minute de l'entretien et tout au long de celui-ci, ce sont surtout certaines de ses difficultés professionnelles qu'elle m'expose.

Dans la mesure où la consigne de l'entretien invitait seulement Sabine à associer librement autour de l'évocation de son métier, je me suis donc demandé ce qui, sur le plan psychique inconscient, pouvait l'avoir amenée à souligner cet aspect de sa pratique professionnelle.

### 2.3. Analyse de l'énonciation et du contenu latent

#### 2.3.1. Les difficultés des élèves dans le discours de Sabine

Au nombre des inquiétudes que ces difficultés professionnelles suscitent manifestement en elle, l'évocation de sa responsabilité pédagogique à l'égard de la préparation des élèves à l'épreuve écrite du baccalauréat occupe dans son discours une place prépondérante.

L'un des premiers ressentis qu'exprime Sabine, ressenti qu'elle introduit en me disant « après ce qui est pénible dans l'enseignement (petit rire étouffé) pour être tout à fait honnête », concerne ainsi « l'exercice de la dissertation » qu'elle juge « extrêmement difficile » et « très pénible à enseigner (petit rire étouffé) ». En effet, m'explique-t-elle, d'un côté, la plupart de ses élèves « n'ont jamais appris à en faire avant la terminale ». C'est la raison pour laquelle, selon elle, ils « échouent beaucoup à répondre aux exigences de l'exercice », échec qu'elle trouve « le plus pénible ». De l'autre côté, dans l'analyse succincte qu'elle en propose, cet exercice serait « en fait très codifié ». Or, poursuit-elle, les élèves auxquels elle me dit être « confrontée », « maîtrisent très mal les codes institutionnels », qu'il s'agisse de « l'usage du langage », des « expressions », des « liens logiques » ou de la « forme d'une dissertation ».

Afin d'illustrer le constat selon lequel de nombreux élèves « arrivent en terminale avec un capital culturel qui n'est pas celui de l'institution scolaire », elle établit ainsi une liste de difficultés que ces derniers rencontrent dans la maîtrise de ces codes à l'écrit. Ce faisant, employant à quatre reprises l'anaphore « ils ont du mal », elle m'explique que ses élèves « ont du mal à développer une argumentation », « à expliquer aussi », « à faire la distinction entre une explication et une description » ou encore « à faire la différence entre un argument et un exemple ». Puis, précisant qu'ils sont aussi « très angoissés à l'idée d'échouer », elle s'empresse d'ajouter qu'« en plus ils échouent (petit rire étouffé) c'est-à-dire que même quand ils y passent du temps c'est souvent raté (petit rire étouffé) ». La préparation des élèves aux épreuves du baccalauréat constitue ainsi, dans le témoignage de Sabine, « une grande grande inquiétude pour les professeurs de philosophie ».

Poursuivant alors l'évocation des difficultés de ses élèves dans leur apprentissage de la dissertation, Sabine soutient la proposition suivante : « beaucoup de gens prétendent que y a pas de méthode pour faire une dissertation ». Puis, exprimant son désaccord sur ce point, elle me dit aussitôt : « je pense que c'est pas vrai ». Enfin, elle conclut cette séquence de l'entretien en me disant : « donc moi je leur apprends à faire une dissertation ». Il s'agit là d'un aspect de sa pratique professionnelle qu'elle précisera ultérieurement au cours de l'entretien en m'expliquant qu'elle entreprend avec ses élèves « un travail pour apprendre à faire une dissertation », un travail « très très progressif » qui prend « beaucoup beaucoup de temps ».

### 2.3.2. Cours magistral et colloque des philosophes

Vers la fin de l'entretien, évoquant son intérêt pour « une réflexion toujours nouvelle sur les pratiques pédagogiques sur la façon d'enseigner », Sabine m'explique que cette réflexion collective, qui peut réunir des enseignants de différentes disciplines, « permet aussi de varier de diversifier » son enseignement, « c'est-à-dire que on fait pas tout le temps du cours magistral ». En effet, précise-t-elle, « mettre les élèves au travail c'est très important que les élèves soient pas juste en train d'écouter et de prendre des notes », mais « que ce soient eux qui prennent en charge les questions le texte » et qu'« ils apprennent tout seuls ou à plusieurs hein en groupe à réfléchir face à un texte et à s'assurer entre eux que ils l'ont bien compris ». Approfondissant cette évocation du travail des élèves, elle en vient alors à décrire un dispositif d'apprentissage qu'elle met en place dans ses cours et qu'elle appelle un « colloque des philosophes ». Cet exercice débute par un travail des « élèves en groupe » autour de l'étude de textes philosophiques analysés dans le cadre d'une question qui porte sur des notions du programme, « par exemple désirer est-ce nécessairement souffrir ». Il se poursuit par l'organisation d'une assemblée où « tous les philosophes représentés vont exposer leurs thèses et leurs

arguments pour répondre à la question posée et ensuite ils vont se mettre à discuter entre eux ». Au cours de cette séquence de travail, m'explique Sabine, « le professeur intervient très peu finalement ». Car, poursuit-elle, s'il est « l'organisateur du colloque » et doit s'assurer que les élèves ont bien compris les textes qu'ils ont à expliquer, toutefois, précise-t-elle, « c'est pas lui qui prend la parole il ne représente aucun philosophe il ne prend pas la parole il laisse les élèves ». Sabine adapte ainsi sa pratique professionnelle aux élèves qu'elle rencontre en proposant à ces derniers des dispositifs pédagogiques ponctuels qui, selon le verbe qu'elle emploie pour conclure l'évocation de cet aspect de son enseignement, « fonctionnent » auprès d'eux. En effet, conclut-elle au sujet de ses élèves et du travail que ceux-ci fournissent dans le cadre de ce dispositif, même si, me dit-elle, « ils comprennent malgré tout pas parfaitement un texte », « au moins ils prennent en charge la question et quand ils sortent du cours en général ils continuent à discuter du problème donc ça ça fonctionne ».

### 2.3.3. Un modèle pédagogique difficilement réalisable ?

Dans cette évocation d'une pratique d'enseignement dont je viens de rapporter certains aspects, plusieurs éléments d'énonciation se distinguent, significatifs d'une difficulté qu'éprouve manifestement Sabine à tenir, dans ses classes, une position d'exemplarité liée à l'exercice d'une parole magistrale. S'agissant de cette difficulté, je ferai les hypothèses suivantes.

Dans la mesure où son analyse de la difficulté d'enseigner la dissertation relève d'une allusion à laquelle elle n'apporte aucune précision, il est malaisé d'établir exactement à quelles personnes elle se réfère ainsi lorsqu'elle affirme que, pour « beaucoup de gens », il « n'y a pas de méthode pour cela ». De même, il est difficile d'identifier le destinataire auquel est indirectement adressé le petit rire qu'elle paraît étouffer lorsqu'elle évoque ces « gens ». Néanmoins, il me semble que ce qu'elle dit ici pourrait être entendu, au moins à un premier niveau d'analyse, comme l'expression d'une critique voilée du paradigme de la leçon de philosophie, leçon qui, notamment dans le discours de Mark Sherringham (Sherringham, 2006), ancien inspecteur général de l'Éducation nationale, constitue l'autre pilier, avec la dissertation, du cours de philosophie. Je me demande en effet si, dans cette séquence de l'entretien, Sabine, à demi-mot, ne critiquerait pas l'exigence académique selon laquelle la méthode de la dissertation devrait être déployée démonstrativement dans la classe, à la faveur d'une exemplarité oratoire dont le professeur de philosophie serait le garant, en dissertant lui-même à l'oral, sans qu'il y ait lieu de proposer des exercices spécifiques de méthodologie de la dissertation. Suivant cette hypothèse, je m'interroge : les petits rires qu'étouffe Sabine à plusieurs reprises lorsqu'elle évoque la difficulté d'enseigner la dissertation par l'exemple, sans faire de méthodologie, n'exprimeraient-ils pas, plus ou moins consciemment, un conflit psychique d'ordre

professionnel ? Par ces rires assourdis, Sabine ne critiquerait-elle pas indirectement un modèle pédagogique dont la mise en œuvre, dans le cadre d'un cours, peut être difficile auprès d'élèves auxquels elle me dit être « confrontée » ? En ce sens, l'exigence académique d'avoir à soutenir une position exemplaire dans la classe ne confronterait-elle pas des enseignants, à l'image de Sabine, à une tâche difficilement réalisable sans concéder certains ajustements qui ne sont pas conciliables avec cette exemplarité, par exemple en faisant de la méthodologie comme Sabine dit le faire ? Et cette exigence ne serait-elle pas une source d'un certain mal-être professionnel ?

Dans le chapitre 2 de son ouvrage sur la philosophie comme discipline d'enseignement, Sébastien Charbonnier (Charbonnier, 2013, p. 55) soulignait ainsi l'influence qu'aurait pu exercer sur le « sentiment de culpabilité<sup>□</sup> » de certains professeurs de philosophie une « “doctrine officieuse”, qui a tout d'une doctrine officielle » et selon laquelle « la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie, et tout professeur bon en philosophie est *ipso facto* bon pédagogue<sup>□</sup> » (Charbonnier, 2013, p. 55-56). Selon cette doctrine, la pédagogie serait ainsi « une béquille techniciste pour les professeurs trop peu doués en philosophie<sup>□</sup> » (Charbonnier, 2013, p. 56). Dans le témoignage de Sabine, les séances de méthodologie qu'elle propose à ses élèves apparaissent surtout comme une nécessité pédagogique : celle-ci consiste à remédier à une difficulté inhérente à l'exigence d'une parole magistrale illustrant, par l'exemple, le développement démonstratif d'une dissertation. Car, comme l'a proposé Patrick Rayou (Rayou, 2016, p. 42), si la philosophie « demande bien de dire “ce qu'on pense<sup>□</sup>” », la dissertation, de son côté, obéit à des exigences qui, si elles sont « intellectuellement convaincantes », sont aussi « souvent mal maîtrisées par des élèves socialement fragilisés parce qu'ils ne se sentent pas toujours légitimes dans l'école<sup>□</sup> » (Rayou, 2016, p. 42). Ce désaveu de la méthodologie demande donc à être réévalué : l'exemplarité du maître peut-elle en effet suffire quand, de l'aveu même de Jean-Louis Poirier (Poirier, 2008, p. 32), inspecteur général de l'Éducation nationale et doyen du groupe de philosophie au moment de la rédaction du rapport sur l'État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008, « la connivence culturelle qui existait jadis entre le professeur de philosophie et sa classe d'élèves triés de Terminale L n'existe plus aujourd'hui » et que, de ce fait, ce dernier « doit enseigner sans pouvoir espérer s'appuyer sur la moindre culture de ses élèves » ?

En tout état de cause, en mentionnant la mise en œuvre du « colloque des philosophes » dans ses classes, Sabine évoque un dispositif d'apprentissage qui, bien qu'il puisse être proposé ponctuellement en complément de la leçon, s'inscrit néanmoins explicitement en rupture par rapport au modèle canonique que constitue cette dernière en raison, précisément, de sa non-congruence avec l'exercice scolaire de la dissertation. Or, dans l'argumentaire succinct qu'elle en propose, ce colloque des philosophes favorise auprès de groupes d'élèves un travail entre pairs qui, tout en contribuant à

relativiser l'efficace supposée d'une pédagogie fondée sur l'exemplarité du maître, concourt à réinstaurer celui-ci auprès des élèves, dans un dispositif où il ne s'agit plus, pour ces derniers, de s'exercer à imiter le maître, mais d'assumer — de « prendre en charge », me dit Sabine —, peut-être par identification à celui-ci, une part de leur propre désir de savoir, et, en ce sens précis, consentant à un manque constitutif de l'Eros philosophe de Platon, de faire de la philosophie.

À l'image d'autres pratiques philosophiques dont de nombreux auteurs ont contribué, ces vingt dernières années, à dessiner les perspectives<sup>□</sup> (Lamarre, 2012), la mise en place de ce dispositif soulève donc une question cardinale : un élève peut-il se sentir « concerné par<sup>□</sup> » (Ottavi, 2016) son apprentissage de la philosophie s'il ne lui est pas proposé de faire lui-même de la philosophie en cours, mais voit son travail scolaire limité, pour une part essentielle, si l'on excepte les exercices de la dissertation et de l'explication de texte, à une prise de notes qui, comme l'avait proposé Jacques Muglioni, consisterait à saisir une pensée, celle du maître, en cours de formation<sup>□</sup> (Muglioni, 1992) ?

### 3. Conclusion

Le témoignage de Sabine nous engage ainsi dans l'examen de nombreuses questions. Il pose, en particulier, le problème d'un enseignement philosophique conçu, en France, sinon exclusivement, du moins dans ses traits essentiels, autour du modèle canonique de la leçon, modèle d'après lequel, selon les mots de Bruno Poucet et Patrick Rayou (Poucet & Rayou, 2016), la philosophie serait à elle-même sa propre pédagogie et n'exigerait des professeurs que « le magistère intellectuel qui suffit à la faire vivre dans les classes<sup>□</sup> ». Si, comme Patrick Rayou en fait l'hypothèse, les difficultés des élèves en philosophie relèvent principalement d'« un mode d'existence scolaire qui permet mal aux élèves de s'en approprier les démarches<sup>□</sup> (Rayou, 2016, p. 42), on peut se demander si le principe d'une pédagogie fondée essentiellement sur l'exemplarité de la parole professorale ne mériterait pas d'être réexaminé. Car, si l'idée d'une telle exemplarité présente une indiscutable congruence par rapport aux épreuves du baccalauréat, la dissertation et l'explication de texte, elle ne laisse pas seulement dans l'ombre certaines difficultés relatives à la possibilité même de mise en œuvre d'un tel modèle pédagogique dans les établissements d'enseignement secondaire. Elle pose de façon cardinale la question de la valeur éducative de l'enseignement de la philosophie au lycée.

**BIBLIOGRAPHIE**

Blanchard-Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner. Pour une clinique du travail enseignant*. Presses Universitaires de France.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162.

Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 25 du 19/06/2003. (2003). Programme de philosophie des séries générales applicables à la rentrée 2003. Récupéré de <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm>

Charbonnier, S. (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Éditions du Seuil.

Kaës, R., & Anzieu, D. (1975). *Fantasme et formation*. Dunod.

Lamarre, J.-M. (2012). L'enfant philosophe. *Recherches en éducation*, 13, 26-30.

Muglioni, J. (1992). La leçon de philosophie. Bulletin de liaison des professeurs de philosophie de l'académie de Versailles. Récupéré de <http://www.philosophie.acversailles.fr/bibliotheque/pub.lec.phi.BL1.pdf>

Ottavi, D. (2016). Faire avec les manques. *Enseigner quand même*. Cliopsy, 16, 103-113.

Perrin, A. (2013). L'évaluation : le point de vue d'un inspecteur. *Cahiers Économie et Gestion*, 118. Récupéré de <http://philo.pourtous.free.fr/Articles/A.Perrin/evaluationprofphilo.htm>

Poucet, B. (1999). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. CNRS ÉDITIONS.

Poucet, B., & Rayou, P. (2016). *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Presses universitaires de Bordeaux.

Renauld, D. (2018). *Enseigner la philosophie au lycée. Hypothèses cliniques d'orientation psychanalytique [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre, Nanterre, France]*.

Sherringham, M. (2006). L'enseignement scolaire de la philosophie en France. *La revue de l'inspection générale*, 3, 61-67. Récupéré de <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>



# POLITIQUES EDUCATIVES

## Ateliers :

Former à l'université

L'éducation et les enjeux sociaux actuels

Mise en place d'une formation : Entre enjeux politiques et besoins

Politiques d'orientation et d'insertion : La question des publics

Effets d'une politique éducative : Couplage et découplage

## Loi orientation et réussite des étudiants : les mises en œuvre locales d'une procédure nationale

Geuring Esther, Université Rennes 2 – CREAD  
esther.geuring@univ-rennes2.fr

**Résumé :** À travers la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) matérialisée par la plateforme Parcoursup, une réforme de l'orientation et de l'affectation dans l'enseignement supérieur est opérée. Sans être *ex nihilo*, elle renforce toujours plus l'engagement des établissements et la responsabilisation des différents acteurs, parmi lesquels les enseignants-chercheurs. Nouveauté introduite avec Parcoursup, ce n'est plus un algorithme d'appariement qui définit les modalités d'accès à l'université, mais bien une combinaison entre un algorithme d'interclassement national et une intervention humaine nécessairement locale qui est promise. En prenant appui des entretiens menés auprès des acteurs professionnels d'une petite université de province ainsi que sur des données statistiques de différentes sources, l'identification de cette « intervention humaine » est ici proposée. Outre cet objet ciblé, l'intérêt est porté sur la traduction locale d'une procédure nationale, témoignant d'une territorialisation des politiques éducatives source d'inégalités.

**Mots-clés :** Politiques éducatives, orientation, loi ORE, parcoursup

Introduction

Dans la perspective de l'école orientante (Pelletier, 2001), la loi Orientation et réussite des étudiants (ORE) renforce toujours plus l'engagement des établissements dans le processus d'orientation des élèves et étudiants (Draelants, 2013). Si le système d'orientation a largement intégré le système éducatif (Berthelot, 1993), il fait aujourd'hui l'objet d'une procédure toujours plus formalisée, généralisée voire rationalisée. Tel était le cas de l'ancien système Admission post-Bac (APB) qui proposait un calendrier et un algorithme d'affectation nationaux. Or, cette procédure peu lisible donnait lieu à un ensemble de dysfonctionnements contestés et contestables, tandis que le taux d'échec en premier cycle universitaire persiste. À l'appui de cette double justification – voire dramatisation – politique la nouvelle plateforme Parcoursup est mise en œuvre pour la rentrée 2018, non sans crainte ni contestation (Beaud, Vatin et Marques, 2018 ; Dubet et Duru-Bellat, 2019). Matérialisant l'aménagement du *continuum* secondaire-supérieur, Parcoursup transforme les modalités d'accès à l'université tout autant que les prérogatives des différents acteurs. Dès lors et à l'instar du secondaire (Dutercq, 2000 ; Buisson-Fenet, 2019), cette communication interroge la mise en œuvre locale d'une procédure nationale, voire l'hétérogénéité des logiques d'acteurs (Amblard *et al.*, 1996) au sein d'une même université.

Plus précisément, cette communication s'intéresse aux processus d'examen des candidatures et d'affectation des candidats à l'Université Joséphine Baker. Terrain qu'il conviendra de présenter ultérieurement, il a notamment été appréhendé à travers une enquête par entretiens auprès des acteurs professionnels. Dans un premier temps, les Vices-président-e-s en charge du pilotage de l'offre de formation et de l'orientation ont été consultés sur le contexte d'arrivée de la loi ORE et le positionnement consécutif de l'établissement. Au-delà de ce discours institutionnel, les échelons intermédiaires que sont les UFR et départements ont été sollicités. Malgré un taux de réponses mitigé, une dizaine d'entretiens a pu être réalisée auprès des directeur-rices de département, d'année ou d'études de six formations. Ces entretiens semi-directifs ont été complétés par une double approche : statistique d'une part – par l'exploration de données extraites des administrations de l'université ou du site Parcoursup ; ethnographique d'autre part – par une démarche immersive et participante plus ou moins formelle sur le campus. Cet ensemble a ainsi permis d'appréhender le contexte, les difficultés et les modalités de traduction locale de la réforme, en portant la focale sur six formations en particulier<sup>1</sup>. Ces filières ont été choisies selon des caractéristiques comparables deux à deux : en tension ou non, gros ou petits effectifs, *continuum* du secondaire ou non. Dans une moindre mesure,

---

<sup>1</sup>Histoire, Sociologie, Sciences de l'éducation, Psychologie, Arts du spectacle-théâtre et Communication.

une démarche comparative avec d'autres formations et établissements des régions limitrophes a également été menée.

Pour bien saisir cette territorialisation de la traduction d'une réforme nationale, trois niveaux de cadrage sont considérés allant du national (niveau ministériel) en passant par l'institutionnel (niveau de l'établissement) jusqu'à l'infra-institutionnel (UFR ou départements).

### 1. Un cadrage national entre démocratisation et rationalisation

#### 1.1. Un enseignement supérieur massifié

Face à une très forte massification depuis les années 1960, plusieurs directions ou régulations ont amplement transformé le système universitaire (Cytermann, 2001). Afin de désengorger les grands pôles et villes universitaires, la délocalisation et multiplication des lieux – structures, sites ou antennes – sont encouragées. Il en découle une territorialisation d'autant plus marquée que, depuis la loi Faure post-1968, les universités bénéficient d'une autonomie pédagogique et financière. L'ensemble de systèmes universitaires régionaux (Filâtre, 2003) absorbe et forme le plus grand nombre par le biais d'une offre toujours plus pluridisciplinaire, diversifiée voire professionnalisante<sup>2</sup> (Annoot *et al*, 2019). Or, cet émiettement géographique et institutionnel engendre une logique de mise en concurrence entre établissements. Dès lors, les universités sont poussées à renforcer et maintenir leur attractivité et visibilité. La recherche de l'excellence passe notamment par deux mouvements : le regroupement inter-universités – permettant une mutualisation des services et des actions pédagogiques ou de recherche – et la sélection – en Doctorat<sup>3</sup> et en Master<sup>4</sup>. S'il ne s'agit ici pas de considérer Parcoursup comme sélectif ou non, il convient néanmoins de pointer la rationalisation de l'accès au supérieur engendrée.

#### 1.2. Une procédure d'orientation renouvelée

Tel qu'affiché par les responsables politiques, le volet « orientation » de la loi ORE viserait une démocratisation par la généralisation de la mise à disposition des informations, de la procédure d'affectation et du regroupement de la quasi-totalité des formations sur une même plateforme. En amont, les formations sont en effet tenues de préciser les attendus de mention, leur capacité d'accueil

---

<sup>2</sup>Articles 14 et 15 de la loi n°84-52 du 26 Janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, dite « loi Savary ».

<sup>3</sup>Loi n°2006-450 du 18 Avril 2006 de programmation pour la recherche.

<sup>4</sup>Loi n°2007-1199 du 10 Août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, dite « loi LRU ».

et éventuellement les critères d'examen des dossiers afin d'informer et seconder les lycéens dans la formalisation de leurs vœux et dossiers de candidature.

Outre cette généralisation renforcée, l'accent est mis sur les innovations apportées par Parcoursup : suppression du tirage au sort, non-hiérarchisation des vœux, instauration d'outils de remédiation – quotas et « oui-si » – et combinaison entre un algorithme national et une intervention humaine locale (rapport du CESP, 2019). En effet, à la réception des dossiers de candidatures, les Commissions d'examen des vœux (CEV) de chaque formation sont tenues de les classer en prenant appui sur un « outil d'aide à la décision »<sup>5</sup> dont le paramétrage est plus ou moins contraint (que ce soit pour les notes ou les éléments qualitatifs, dont les avis et la Fiche Avenir). Si cette implémentation est très locale (rapport du CSORE, 2019), ce classement pédagogique est ensuite bouleversé par l'algorithme national d'interclassement qui introduit différents quotas – boursiers, non-résidents académiques et meilleurs bacheliers. Tout au long des phases d'affectation, cet algorithme calcule et renouvelle ensuite quotidiennement l'ordre d'appel des candidats jusqu'à convergence.

Parcoursup apparaît assez illustratif des transformations touchant l'ensemble des services publics, dont la transparence et la rationalisation digitale des procédures administratives (Frouillou, Pin et van Zanten, 2019). Cela étant, l'accent étant ici particulièrement mis sur la combinaison entre traitement algorithmique et intervention humaine, nous avons cherché à identifier cette nouvelle responsabilité léguée aux enseignants-chercheurs en limitant l'analyse à une seule université de province.

## 2. Un cadrage institutionnel entre humanisme et arbitrage

Avant de préciser ce cadrage, il convient de présenter les spécificités de l'Université Joséphine Baker, qui expliquent pour partie les choix opérés dans l'application de la loi ORE. Considérée comme une Petite et moyenne université (PMU) selon le rapport éponyme de l'Igaenr (2016), elle serait même dans une situation délicate au regard de sa moindre performance au niveau de la recherche, de la formation et de sa structuration territoriale. Par ailleurs, elle propose une offre de formation restreinte (ALL-SHS<sup>6</sup>) parfois rare, *a priori* non-sélective, mais peu rentable. Elle connaît une forte croissance de ses effectifs à travers un recrutement local, notamment en premier cycle. Tous ces éléments sont rappelés dans le projet d'établissement qui prône et assume une ambition humaniste et politique. Autrement dit, cette université est caractérisée comme établissement d'intégration et de

---

<sup>5</sup>Souvent mal-nommé « algorithmes locaux » (rapport du CESP, 2020).

<sup>6</sup>Arts, Lettres, Langues – Sciences humaines et sociales.

démocratisation de l'enseignement supérieur (rapport PMU, 2016) en ce sens qu'elle remplit une fonction sociale (van Zanten et Olivier, 2015).

Malgré l'urgence de mise en œuvre de la loi ORE, l'équipe de direction a souhaité prendre le temps de l'explication et de la concertation. Il en est sorti une note de cadrage visant à accompagner – sans les lier – les équipes dans cette nouvelle responsabilité tout en les prévenant des risques ou dérives de la sélection. Il est ainsi préconisé de conserver les modèles nationaux pour les attendus des formations et d'équilibrer les pondérations et le poids des éléments qualitatifs du dossier et des notes. Par ailleurs, une bonification des DAEU est pensée en les remontant manuellement en haut de classement. Les enjeux sous-jacents étant de ne pas favoriser la concurrence entre universités à travers des spécialisations, de ne pas minimiser le travail d'accompagnement des candidats par les équipes du secondaire et enfin de ne pas standardiser un profil moyen d'étudiant. On notera que les principes de cette note de cadrage sont publics et présentés aux candidats et étudiants, notamment lors des Journées portes ouvertes dans une stratégie de réassurance socio-scolaire (van Zanten et Olivier, 2015).

Or, de nombreux départements ou enseignants-chercheurs ont, la première année, choisi de ne pas participer aux CEV. Il convient alors de préciser que la rentrée 2018 a été marquée – outre la loi ORE – par une nouvelle accréditation et des blocages de la part des étudiants, « *donc mobiliser les équipes pour monter un nouveau projet alors qu'on n'arrive déjà pas à assurer notre fonctionnement, on va dire "normal", c'est complexe* » (VP – Offre de formation). Sur injonction du Recteur dont le pouvoir discrétionnaire est renforcé (Frouillou, Pin et van Zanten, 2019), ce sont donc les Vices-présidents et responsables scolarité qui ont formalisé des « *CEV contrat forcé* » (VP – FTLV), avant que les équipes ne s'en chargent à la rentrée 2019.

### 3. Un cadrage infra-institutionnel entre implication et appréhension

Issus des entretiens et des données statistiques (administratives et Parcoursup), les premiers résultats ainsi présentés appuient le fonctionnement concret de la procédure d'examen et d'affectation des candidats, pour lequel « l'intervention humaine » a tant été mise en exergue.

#### 3.1. Au niveau des attendus : une différenciation entre universités

Un premier résultat porte sur les attendus de formation sur lesquels les candidats peuvent s'appuyer pour élaborer leurs vœux. En ce qui concerne l'Université Joséphine Baker, la note de cadrage est

suivie puisque les attendus reprennent les modèles nationaux pour chaque mention, tandis que les candidatures sont prioritairement examinées à partir des éléments qualitatifs du dossier avant de se porter sur les notes. À l'inverse, d'autres universités limitrophes mettent en avant des attendus locaux ou priorisent les critères académiques. Intuitivement ce renforcement de l'échelon intermédiaire dans la mise en œuvre ainsi suggéré engendre des disparités territoriales par suite, des inégalités d'accès.

### 3.2. Au niveau du paramétrage : une variété des choix des formations

Au-delà des différences entre établissements, les choix de paramétrage ouvrent sur des disparités au sein d'une même université. Afin d'opérer le classement pédagogique, les CEV s'appuient sur un outil d'aide à la décision pour parti pré-rempli, tout en ayant une certaine liberté sur le nombre d'items à prendre en compte (notes, moyennes) et sur leur pondération.

En ce qui concerne les items, on pourrait s'attendre à ce que plus ils soient nombreux, plus l'hétérogénéité des classés soit effective. Or, au regard des paramétrages de CEV dont nous disposons, on ne peut que constater que ce n'est pas nécessairement le nombre qui fonde la diversité. À titre d'exemple, pour un nombre de places et un taux d'accès très comparable, les promotions de L1 de AES et de Sociologie sont également similaires puisque plus d'un tiers est diplômé d'un baccalauréat technologique ou professionnel. Pourtant, dans leurs paramétrages, Sociologie mobilise 220 items quand AES n'en propose que 50.

	Nombre de places	Taux d'accès	Bac général	Bac techno	Bac pro	Nombre d'items
AES	340	99 %	64 %	30 %	6 %	<b>50</b>
Sociologie	280	100 %	65 %	22 %	9 %	<b>220</b>

Cela étant, ce premier résultat peut être nuancé à trois niveaux. D'une part, il s'agissait de la première année de réelle tenue des CEV, donc de prise en main de cet outil. De nombreux tests ont été effectués afin de limiter tout effet de « sélection » et de considérer le poids de chaque manipulation sur le classement final. D'autre part, le nombre d'items renvoie également à des sous-items, c'est-à-dire à la considération d'éléments spécifiques au sein d'un item : par exemple, l'item « baccalauréat anticipé » peut être considéré en prenant la note globale ou en le décomposant selon toutes les notes

obtenues par discipline. Enfin, on constate que les formations s'inscrivant dans un *continuum* avec le secondaire ont tendance à limiter le nombre d'éléments.

Par ailleurs, la caractéristique « en tension » ou non de la filière pourrait expliquer les choix de cadrage dans le nombre d'items et dans leur pondération. Autrement dit, il serait attendu des logiques les plus sélectives pour les formations les plus en tension. Or, à l'exception de Psychologique, les plus gros coefficients – jusqu'à 9 – se retrouvent dans les filières qui ne sont pas en tension (et dont le classement n'aura donc que peu d'effet).

Il en ressort qu'au-delà des caractéristiques de chaque filière, c'est davantage les logiques d'actions des membres des CEV qui entrent en jeu.

### 3.3. Au niveau des CEV : différentes logiques d'acteurs

Le discours des acteurs permet de déceler des logiques d'action présidant aux choix de paramétrage dont nous pouvons tirer deux grandes catégories, malgré les biais de l'enquête. En effet, les acteurs ayant participé à l'enquête se distinguent par un investissement temporel et réflexif conséquent, qui tient parfois d'un statut peu valorisé à l'université (PRCE-PRAG, jeune MCF).

D'un côté, la logique humaniste s'inscrit dans une résistance forte à une sélection méritocratique et académique par les notes. Malgré l'hétérogénéité des données – selon les candidats, selon les baccalauréats et selon les lycées – et malgré une méfiance sur la manière dont la Fiche Avenir serait remplie, ce sont avant tous les éléments qualitatifs qui sont mis en avant car « *ce sont quand-même des humains qui sont derrière ces dossiers !* » (directrice-adjointe du département de Sociologie).

D'autre part, la logique institutionnelle renvoie au cadrage de l'établissement visant la neutralisation de l'outil par des coefficients égaux. Ici, deux sous-logiques apparaissent bien que les deux soient le fait d'un raisonnement en tant que chercheur. L'une rejette de fait cette responsabilité, arguant d'un travail chronophage et purement administratif ne revenant pas aux enseignants-chercheurs. L'autre acte d'une certaine prudence : il s'agit de connaître le fonctionnement mais surtout d'objectiver les éventuels effets de Parcoursup avant de pouvoir légitimement argumenter.

Quelle que soit la logique suivie et la position prônée, l'ensemble des enquêtés a néanmoins été confronté à une obligation « d'intervention humaine » contestée. Tous ont ainsi fait part de l'absence de l'élément considéré comme prioritaire et essentiel à tout classement : l'envie réelle du candidat.



La non-hiérarchisation des vœux induite par Parcoursup invite à considérer toute candidature comme premier vœu quand bien-même ce ne soit pas le cas. Par ailleurs, bien que « *la loi oblige à l'examen individuel des dossiers des candidats, autrement dit elle interdit l'automatisme* » (rapport du CESP, 2020, p.6), cet examen n'est bien souvent effectif que pour départager les *ex æquo* parfois au centième près :

*« Le classement il se fait à trois chiffres après la virgule. Ça, ça, c'est difficile à accepter. Quand tu sais que tu as de l'humain derrière et que tu sais que tu risques de prendre celui qui a 12,133 et pas celui qui a 12,132, c'est un non-sens total » (directrice-adjointe du département de Sciences de l'éducation).*

Au-delà des choix de paramétrage l'intervention humaine peut parfois apparaître inhumaine, tandis que son effet en tant que tel peut être discuté au regard du bouleversement consécutif du classement engendré par l'algorithme.

### Conclusion

Outre les modalités et la complexité de mise en œuvre de la loi ORE et de Parcoursup en général au sein de l'Université Joséphine Baker en particulier, cette première exploration permet de souligner certaines tensions sous-jacentes.

En premier lieu, l'investissement temporel initial dont ont fait acte les différents acteurs a certes été relevé<sup>7</sup>, mais n'est pas sans bémol. Le désenchantement a parfois gagné les membres des CEV suite au bouleversement engendré par l'algorithme national ou après constatation de l'admission effective du dernier candidat classé. Ce « tout ça pour ça » témoigne à la fois d'une méconnaissance du fonctionnement de Parcoursup, mais aussi du sentiment de déséquilibre dans l'équivalent travail/résultats :

*« Au final, le classement il sert à rien, puisque toute façon on a pris jusqu'au dernier ! [...] En fait, conclusion de tout ça : nous ne sélectionnons pas les candidats, c'est les candidats qui nous sélectionnent » (directrice-adjointe du département de Sociologie).*

Les dérives potentielles peuvent alors aboutir à une routine ou automatisation de la démarche, sans plus aucune considération des dossiers autres que l'application du paramétrage. Là encore, l'intervention humaine peut s'en trouver pâtir.

---

<sup>7</sup>La réactivité et l'engagement des acteurs malgré un calendrier très court et sous contrainte forte de résultats ont particulièrement été mis en avant par les différents comités de suivi (CESP et CSORE).

En second lieu, la précision des critères et attendus peut engendrer des tensions. L'une tenant à l'équilibre entre un objectif de transparence entendable et le secret des délibérations au sein des CEV. L'autre apparaissant entre le respect de l'autonomie des universités d'une part – supposant des choix libres et opérés selon les spécificités du territoire ou des logiques pédagogiques – et l'égalité territoriale de l'offre de formation ouvrant sur une convergence voire uniformité des choix à l'échelle nationale.

*In fine*, cette intervention humaine prônée comme gage de transparence, redistribue les cartes des responsabilités : en déléguant le « problème algorithmique » aux échelons infra-universitaires (UFR, départements voire enseignants-chercheurs), l'État a également délégué les critiques afférentes dont il faisait auparavant l'objet tout en renforçant son contrôle par l'administration centrale. Contrôle ne valant pas évaluation, dans la mesure où les politiques éducatives dites de modernisation s'accumulent, sans que le temps d'appropriation et d'évaluation par les acteurs ne soient toujours permis. La temporalité politique demeure alors très éloignée du temps universitaire : « *On va espérer que celle-là [la loi ORE] va durer [rires] suffisamment longtemps pour qu'on puisse travailler sur le long-terme !* » (VP – Offre de formation).

## BIBLIOGRAPHIE

## Ouvrages et articles scientifiques

Annoot, E., Bobineau, C., Daverne-Bailly, C., Dubois, E., Piot, T. et Vari, J. (2019). *Politiques, pratiques et dispositifs d'aide à la réussite pour les étudiants des premiers cycles à l'université : bilan et perspectives*, Paris : Cnesco.

Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G. et Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil.

Beaud, S., Vatin F. et Marques S. (2018). Parcoursup : la loi en pratique. *Commentaire*, 4(164), 911-924.

Berthelot, J-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

Buisson-Fenet, H. (2019). *Piloter les lycées. Le « tournant modernisateur » des années 1990 dans l'Éducation Nationale*. Grenoble : PUG.

Cytermann, J-R. (2011). Les transformations de la carte de l'enseignement supérieur en France. Dans I. Eliott (dir.), *Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation* (p. 65-76). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42, 3-32.

Dubet, F. et Duru-Bellat, M. (2019). À bas la sélection ! Misère de la critique. *Esprit*, 10, 131-141.

Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*. Paris : PUF.

Filâtre, D. (2003). Les universités et le territoire : Nouveau contexte, nouveaux enjeux. Dans G. Felouzis, *Les mutations actuelles de l'université* (p. 19-45). Paris : PUF.

Frouillou, L., Pin, C. et van Zanten, A. (2019). Le rôle des instruments dans la sélection des bacheliers dans l'enseignement supérieur. La nouvelle gouvernance des affectations par les algorithmes. *Sociologie*, 10(2), 209-215.

Pelletier, D. (dir.) (2001). *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants*. Sainte-Foy : Septembre Éditeur.

Van Zanten, A. et Olivier, A. (2015). Les stratégies statutaires des établissements d'enseignement supérieur. Une étude des « journées portes ouvertes ». Dans H. Draelants et X. Dumay (dir.), *Les écoles et leur réputation. L'identité des établissements en contexte de marché* (p.233-249). Bruxelles : De Boeck.

**Textes réglementaires et institutionnels**

MESRI, Igaenr. (2016). *Petites et moyennes universités* (rapport n° 2016-075). Repéré à : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/27/9/2016-075petitesetmoyennesuniversites\\_725279.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/27/9/2016-075petitesetmoyennesuniversites_725279.pdf)

MESRI, CESP. (2019). *Rapport au Parlement du Comité éthique et scientifique de Parcoursup*. Repéré à : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Parcoursup/36/3/Rapport\\_du\\_CESP\\_1061363.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Parcoursup/36/3/Rapport_du_CESP_1061363.pdf)

MESRI, CESP. (2020). *Rapport au Parlement du Comité éthique et scientifique de Parcoursup*. Repéré à : [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/28/9/Rapport\\_du\\_CESP\\_2019\\_\(janvier\\_2020\)\\_1227289.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2020/28/9/Rapport_du_CESP_2019_(janvier_2020)_1227289.pdf)

MESRI, CSORE. (2019). *Rapport du comité de suivi de la loi Orientation et Réussite des Étudiants*. Repéré à : <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/194000774.pdf>

Loi n°2018-166 du 8 Mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants (JORF du 9 Mars 2018).

**Définir la professionnalité : quels enjeux pour la pédagogie universitaire ?**

Christophe POINT, Université Laval, Canada, IDEA.  
christophe.point.1@ulaval.ca

**Résumé :** L'objectif de cette proposition est triple. Il s'agit tout d'abord de cerner les différentes difficultés que cause la professionnalisation excessive des formations universitaires actuellement. Puis, à partir de ce constat général, de chercher à redéfinir la notion de compétence, dans le but de réorienter à partir de cette dernière ce processus de professionnalisation dans une nouvelle direction : la professionnalité. C'est ici que les écrits de John Dewey nous seront utiles pour reconstruire la notion de compétence et imaginer cette nouvelle de professionnalité. Nous espérons, enfin, par cette démarche, apporter une nouvelle piste de réflexion pour penser les objectifs des formations universitaires et imaginer une nouvelle pédagogie universitaire, plus propice à la créativité et à *l'empuissantement* des étudiants par leurs formations.

**Mots-clés :** Professionnalité, compétence, John Dewey, formation universitaire, professionnalisation

Introduction

On ne compte plus les critiques faites à la professionnalisation au sein du milieu universitaire. De la standardisation des études de l'enseignement supérieur jusqu'à l'attitude clientéliste des étudiants, en passant par la motivation à court terme de la validation des compétences arbitraires, le stress des étudiants face à cette validation... cette montée en puissance de la professionnalisation est l'une des évolutions néo-libérales les plus marquées des universités européennes au cours du XX<sup>ème</sup> siècle<sup>1</sup> (Perrenoud, 1996). Loin de contribuer à l'équilibre des missions d'enseignement, de formation et de recherche cher à la tradition universitaire humboldtienne (Point, 2019a), l'excès de professionnalisation valorise une certaine conception de la formation, et ce, au détriment de l'enseignement et de la recherche. C'est-à-dire que l'université devient exclusivement un lieu de préparation au monde du travail, un lieu d'apprentissage d'un métier futur, mais qui réduit ce dernier à une accumulation désordonnée de gestes techniques (Paivandi et al., 2019) et leur ôte tout sens auprès des étudiants. On le comprendra aisément, la critique de cet excès de la professionnalisation au sein de la formation universitaire s'articule à une critique d'une conception trop étroite de la *compétence* (Point, 2019b).

Aussi, pour répondre à ces deux critiques légitimes, notre hypothèse est la suivante : la philosophie de l'éducation relevant du pragmatisme de John Dewey peut nous aider à penser à nouveaux frais le concept de *compétence*. Puis, à partir de cette reconstruction théorique, est-il possible d'imaginer une nouvelle orientation à ce processus de professionnalisation concernant l'enseignement supérieur (Benson et al., 2007) ? Ainsi, la proposition centrale de cet écrit est de construire cette nouvelle orientation pragmatiste ; la *professionnalité*, contre celle de *professionnalisation* excessive, grâce à une relecture pragmatiste du concept de compétence. Concrètement, l'objectif de notre démarche est de garantir une conception pleine et complexe de l'enquête (Kitcher, 2015) au sein de la notion de compétence, pour que cette dernière fasse l'objet d'un apprentissage à l'université, orientée par la professionnalité, élargissant alors les finalités de la formation à l'université (Thievenaz, 2019). La compétence devient ici notre chantier de travail philosophique, mais également notre levier d'action pour lutter contre la professionnalisation à outrance et promouvoir une autre idée de ce processus : la professionnalité à l'université. Ainsi, le problème central de cette proposition peut s'exprimer en une phrase :

---

<sup>1</sup>Sur l'évolution, dite libérale ou entrepreneuriale, des universités, on consultera (Barrot, 2011; Blanchet, 2019; Mercier, 2012, pp. 199–213). En effet, cette professionnalisation a été amorcée en France à partir d'une logique de l'offre et de la demande facilement contestable lorsqu'il s'agit des formations universitaires (Boudjaoui, 2011, p. 50; Mignot-Gérard & Musselin, 2001), et ce même si les disparités entre universités devant ce phénomène étaient et restent conséquentes (Cremin, 1961).

*comment redéfinir la compétence pour penser le concept de professionnalité et le promouvoir au sein d'une idée de la formation plus complexe que celle valorisée depuis la professionnalisation des universités ?*

Pour mener à bien notre argumentation, nous verrons dans un premier temps en quoi consiste précisément le problème de la professionnalisation pour les universités modernes. Nous tenterons ici de produire une définition claire de ce phénomène complexe pour en exprimer le plus clairement ces dangers selon la philosophie pragmatiste de l'éducation. Puis, dans un second temps, nous nous concentrerons sur les notions de compétence et de professionnalité. L'objectif sera de dégager de l'œuvre de John Dewey une conception claire de ces deux notions, en l'articulant notamment à l'idée déjà bien connue, de l'enquête pragmatiste<sup>2</sup> (Schön, 1994). Enfin, dans un dernier temps, nous tenterons de rendre compte des propositions concrètes qu'impliquent la reconstruction de la compétence et de la construction de la professionnalité pour la pédagogie universitaire.

### 1. Le problème de la professionnalisation pour l'université

Comment rendre compte de la complexité du processus de professionnalisation des universités depuis l'époque de John Dewey à nos jours ? Ce processus est de nos jours si présent au sein de l'organisation de l'institution universitaire qu'il est difficile de l'identifier. Cependant, cette première difficulté nous avertit du danger d'une illusion. Si on considère la professionnalisation en tant que processus complexe (institutionnel, organisationnel et pédagogique) où les conditions de réalisation du travail effectué à un moment et au sein d'une société donnée informent et orientent les conditions d'étude et de formation des futurs travailleurs, alors, force est de constater que ce processus a toujours existé<sup>3</sup>. Toutefois, une fois cette illusion écartée, l'accroissement de l'importance de la relation entre la formation et le travail rend le processus de professionnalisation à devenir plus ou moins conséquent. C'est donc moins l'existence que son excès de la professionnalisation qui est l'objet étudié ici.

Comment estimer l'excès de ce processus au sein des universités ? Ici encore la littérature scientifique nous laisse démunis pour relever l'exhaustivité des transformations universitaires de ce processus.

---

<sup>2</sup>On notera que Donald Schön se revendique explicitement de la pensée de John Dewey, sur lequel il fit sa thèse de doctorat, et dont l'ouvrage de 1984 *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action* prolonge la réflexion par l'étude de cinq professions et leurs manières de résoudre efficacement, en situation et avec une posture créative et réflexive les problèmes rencontrés. Ce travail fut traduit en français en 1994 sous le titre de *Le praticien réflexif. A la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel* (Schön, 1994) et reste une référence de nos jours en sciences de l'éducation et de la formation.

<sup>3</sup>Pris en son sens le plus général, la professionnalisation est un processus quasiment anthropologique, et rêver d'une université utopique l'évitant revient à imaginer une institution sans relation avec le monde du travail, donc excluant toute activité de formation et uniquement préoccupée de recherche ou d'enseignement..

L'accroissement des formations courtes au sein des programmes universitaires, la sur-écriture des programmes et des maquettes de parcours, la présence grandissante des stages au sein des formations, l'intervention de professionnels au sein des enseignements, la mise en place des dispositifs de Validation des Acquis d'Expériences (VAE), la création de cours du soir accessibles aux étudiants travaillant en parallèle de leurs études, l'orientation et son extension précoce au secondaire, la dissémination des référentiels de compétence au cœur des logiques de formation, etc. (Gayraud, Simon-Zarca, et Soldano 2011). Les domaines où se réalisent le processus de professionnalisation à l'université sont légion, et il nous est impossible ici d'en explorer toutes les implications pour les universités.

Toutefois, si l'étude exhaustive de ce processus nous est impossible, la logique commune de ces réalisations peut, elle, être étudiée. Si on considère que la professionnalisation est un rapprochement des logiques de formation et des logiques de production économique, c'est-à-dire de l'étude et du travail, alors ce rapprochement présente immédiatement un danger évident pour l'université : si les conditions du travail influencent et conditionnent les modalités de l'étude, alors les hiérarchies déjà présentes au sein du milieu économique risquent de se reproduire au sein de l'université. Or, cette reproduction des inégalités vient à l'encontre de l'idéal démocratique prôné par John Dewey (Dewey, 1944, p. 259). Ce qui est au cœur de cet argument, c'est que la hiérarchie du milieu économique est nocive au projet d'éducation universitaire car, elle vient mettre en péril la continuité de la fonction de formation. Cette continuité est l'idée selon laquelle l'université formerait les étudiants à la fois en tant que personne, travailleur et citoyen (Dewey, 1916c). C'est-à-dire que les formations universitaires établiraient une continuité entre ses propres objectifs éthiques, professionnels et civiques. Or, c'est cette continuité qui semble précisément menacée par le processus de professionnalisation, qui, par l'orientation excessive de ce dernier vers une logique économique, ne forme plus l'étudiant qu'en tant que futur travailleur, et non comme futur citoyen ou personne morale. Ce danger est si présent à l'esprit de John Dewey qu'il le signale avant 1944 et avec insistance, en conclusion de l'ouvrage *Schools of To-morrow*, co-écrit avec sa fille Evelyne Dewey en 1915<sup>4</sup>, et qui annonce l'écriture de *Democracy and Education* :

---

<sup>4</sup>Ce danger est aussi formulé, de manière plus dense dans un autre texte de 1915 où John Dewey exprime son désaccord avec certaines politiques scolaires professionnalisantes du *State Board of Education* au sein de l'Etat de l'Indiana (Dewey, 1915).



*L'éducation académique produit de futurs citoyens sans sympathie pour le travail fait avec les mains, et sans aucune formation pour comprendre les difficultés sociales et politiques les plus graves d'aujourd'hui. La formation professionnelle produira de futurs travailleurs qui peuvent avoir des compétences immédiates plus grandes que celles qu'ils auraient eues sans leur formation, mais qui n'ont pas d'élargissement de l'esprit, aucune idée de l'importance scientifique et sociale du travail qu'ils font, aucune éducation qui les aide à trouver leur chemin ou à faire leurs propres ajustements. Une division du système scolaire public en une partie qui poursuit des méthodes traditionnelles, avec des améliorations fortuites, et une autre qui s'occupe de ceux qui doivent se lancer dans le travail manuel signifie un plan de prédestination sociale totalement étranger à l'esprit d'une démocratie (J. Dewey et E. Dewey 1915, 404).*

Ce qui effraie particulièrement John Dewey c'est que la professionnalisation, menée jusqu'à l'excès, crée des ruptures au sein de la continuité éducative et démocratique qu'il promet. Ces ruptures se traduisent dans le champ pédagogique par la remise en cause d'une triple promesse de continuité (rendue possible par l'idée d'enquête<sup>5</sup>). *Continuité pédagogique* (entre les savoirs et les attentes des étudiants), *continuité de la formation* (entre l'université et le monde du travail) et *continuité sociale* (entre les intérêts professionnels de chacun et les intérêts sociaux de tous). C'est pourquoi, il nous semble que le danger de la professionnalisation pour l'université, selon John Dewey, se joue dans le rétrécissement de l'idée de formation universitaire, réduite à sa dimension professionnelle, ne peut plus être considérée comme un outil éducatif d'un progrès général. C'est donc pour lutter contre cette professionnalisation à outrance que nous proposons ici de redéfinir dans une perspective pragmatiste la notion de compétence (Point, 2019b) qui semble être une des manifestations les plus vives du processus de professionnalisation à l'université.

## 2. Repenser la compétence pour construire le concept de la professionnalité

Emparons-nous de la notion de compétence et relisons les écrits de John Dewey pour la retravailler. L'objectif est de voir si la perspective pragmatiste nous permettra de construire un concept de compétence qui répondrait et dépasserait la vision étroite engendrée par les excès de la professionnalisation, pour construire une nouvelle conception de la professionnalité au service de la formation universitaire actuelle. Aussi, la première chose que l'on peut dire au sujet de la compétence c'est qu'elle est au cœur même du projet d'éducation de John Dewey (Dewey, 1916a, 6). Selon lui,

---

<sup>5</sup>Sur ce point, dans son récent ouvrage *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey* (2019, 309-314), Joris Thievenaz se penche sur la question des obstacles à l'enquête, au sein d'une situation de formation (p.310) et nous pouvons faire l'hypothèse que les obstacles remarquables sont également les dangers de l'excès de la professionnalisation à l'université : la réduction du temps de la formation empêchant l'étudiant d'avoir le temps nécessaire à son enquête lors de son apprentissage ; la focalisation sur les buts à court terme qui empêche la réflexion rétrospective également nécessaire à l'enquête, le déficit ou la surabondance des consignes qui empêche l'étudiant de faire appel à son imagination et à sa créativité ; et l'impossibilité d'une dispute, pourtant nécessaire à l'enquête car permettant l'échange et la confrontation avec d'autres étudiants.

éduquer demande de penser l'acquisition des « degree of skill » (J. Dewey et E. Dewey 1915, 370) et « continuellement » (Dewey, 1899, 62) les unes des autres, dans des conditions de formation favorable (Dewey, 1904, 252). Voici ce qu'il entend par « compétence » [skill]<sup>6</sup> :

*Le travail de l'enseignant est de produire un niveau d'intelligence plus élevé dans la communauté, et l'objectif du système scolaire public est de faire en sorte que le plus grand nombre possible possèdent cette intelligence. La compétence, la capacité d'agir avec sagesse et efficacité dans une grande variété d'occupations et de situations, est un signe et un critère du degré de civilisation qu'une société a atteint. C'est l'affaire des enseignants d'aider à produire les nombreux types de ces compétences nécessaires dans la vie contemporaine (Dewey, 1935, 159).*

Au sein de cette citation, nous pouvons isoler trois éléments de la définition d'une compétence : (a) un *agir en situation*, c'est-à-dire en considérant au maximum son environnement naturel, social, politique etc. ; (b) un *agir avec efficacité*, ce qui signifie développer un certain pouvoir d'agir en vue d'un but que l'on a déterminé ; et (c) un *agir avec sagesse*, ce qui revient à produire une réflexivité forte grâce à une intelligence bien particulière.

(A) *Agir en situation*. Si être compétent signifie être capable d'agir en fonction de la situation (Dewey, 1911, 398), alors les compétences qu'une formation cherche à développer chez l'étudiant ne peut faire l'économie d'une réflexion sur la situation, notamment sociale, de la formation de l'étudiant (J. Dewey et E. Dewey 1915, 362).

La raison en est que les compétences acquises vont le diriger dans une orientation professionnelle, qui, si elle est précoce (professionnalisation à l'excès) va limiter la liberté sociale<sup>7</sup> de cet étudiant, et si elle est trop tardive (absence de professionnalisation) cela va désintéresser l'étudiant de sa formation. Dans les deux cas, on ne lui aura appris à agir que dans un nombre trop restreint de situation. De plus, si la compétence est une capacité d'agir en situation et qu'elle s'acquiert principalement au sein d'un environnement social, alors la possession de telle ou telle compétence peut se traduire en facteur de différenciation sociale, voire en facteur de domination (Dewey, 1916a, 8). C'est pourquoi si la compétence est ce qui permet à l'individu d'agir adéquatement suivant une situation, alors son acquisition est un avantage technique, mais aussi social. C'est pourquoi l'éducation doit entretenir une

<sup>6</sup>Nous soulignons.

<sup>7</sup>En effet, si l'on permet aux étudiants de ne savoir agir adéquatement que dans un nombre limité de situations, on limite leur possibilité à s'aventurer dans d'autres situations. Et cette « limite » d'apparence cognitive a pour conséquence une discrimination sociale. Et c'est en partie pour lutter contre cela que John Dewey développe autant le concept d'expérience dans son ouvrage *Democracy and Education*. Par le caractère plus dynamique et ouvert de cette notion, il entend lutter contre une spécialisation trop précoce et trop étroite de l'enfant qui encouragerait selon lui une « prédestination sociale » incompatible avec son idéal démocratique (Livingston, 2001, 113–114).

véritable réflexion sur les compétences qu'elle souhaite aider à développer aux apprenants. A la fois, ne pas être dans une simple réaction aux demandes « des connaissances et des formes de compétences normalisées » (Dewey, 1938b, 283) de la société comme « concessions aux pressions sociales temporaires », mais également ne pas les ignorer complètement. Par conséquent, la compétence comme savoir agir en fonction de la situation demande à l'université de former des étudiants à être compétents dans des situations sociales qu'ils rencontreront nécessairement mais sans se limiter seulement aux situations sociales présentes. Ainsi, ce premier élément de définition de la compétence nous permet de penser la *professionnalité* comme le résultat d'une formation soucieuse de développer l'*agilité situationnelle* de ces étudiants.

(B) *Agir avec efficacité*. Si la compétence est une capacité à agir avec efficacité, alors l'éducation qui prend en charge la transmission des compétences cherche à augmenter le pouvoir d'agir des apprenants en maîtrisant les moyens mais aussi les fins de leurs actions, c'est-à-dire rechercher l'équilibre d'une méthode. Cette méthode pour agir avec efficacité va se traduire par une recherche d'habitudes grâce à la plasticité de l'apprentissage. C'est-à-dire que l'apprentissage traduit une capacité, plus ou moins grande, à acquérir de nouvelles habitudes si elles se révèlent plus efficaces que celles déjà acquises (Dewey, 1916a, 51–53). Loin d'un instrumentalisme borné, la compétence est ici une capacité à agir efficacement, comprise dans un sens large, un « art de bien faire les choses » (1902, 287). De plus, la compétence est alors ici recherchée au nom d'un désir de « renforcer cette conscience de pouvoir et de compétence » (1900b, 212). Or, la conséquence de cette relation entre pouvoir et compétence (1900a, 228) pour la formation universitaire est que l'on ne peut faire acquérir une compétence sans éclairer l'étudiant sur l'objectif recherché dans cette formation. Ce qui signifie d'une part que des mécanismes répétés et mécaniques ne suffiront pas pour enseigner une compétence tant que l'intérêt de la possession de celle-ci n'est pas recherché par l'étudiant<sup>8</sup>. Et d'autre part que l'acquisition d'une compétence ne peut se faire sans idée de la « fin spéciale » (J. Dewey et E. Dewey 1915, 311) recherchée, au même titre qu'elle ne peut se faire sans les outils appropriés. Par conséquent, en aucun cas, chercher à développer un pouvoir chez l'étudiant par une formation à une compétence ne peut se passer d'une réflexion sur les finalités de cet apprentissage. Il n'hésitera pas à critiquer ces dérives menant à une formation « étroite » ["closely" (Dewey 1916a, 71)] et relevant d'une éducation « immorale » (Dewey, 1916a, 269) et même propice à une forme de soumission de l'apprenant au pouvoir d'autrui (Dewey, 1910, 353). Ce faisant, ce deuxième élément de définition de la compétence

---

<sup>8</sup>C'est également la raison pour laquelle John Dewey à de nombreux endroits de son œuvre critiquera l'usage des exercices séparés d'une réflexion sur leur finalité pour faire acquérir une compétence (1916a, 54). Et il reconnaît que cette dérive est un risque interne à la conception de l'apprentissage par compétence : « La dévotion exagérée à la formation d'une habileté efficace, quel que soit l'objectif actuel, se manifeste toujours dans la conception d'exercices isolés d'un objectif » (1916a, 206).

chez John Dewey nous permet d'imaginer une formation universitaire où la *professionnalité* serait comme une qualité propre aux étudiants ayant compris comme déployer une *maîtrise de son pouvoir d'agir*.

(C) *Agir avec sagesse*. Pour notre auteur, aider à développer une compétence relève d'un art d'améliorer l'esprit au sens où l'on cherche à rendre possible de nouvelles expériences chez l'étudiant non pas pour faire de lui un meilleur travailleur, mais pour développer sa personnalité (Dewey, 1916b, 77) Nous sommes donc proche ici d'une conception humaniste de l'éducation, comprise comme une recherche de sens de la part de l'apprenant qui lui permet de désirer une « expansion » de la vie et du bien humain (Dewey, 1930, p. 266). Aider au développement d'une compétence permet alors une « formation de la pensée » (Dewey 1916a, 159). Ainsi, loin des conceptions d'un apprentissage par compétence ne visant que l'acquisition de techniques, John Dewey conçoit la notion de compétence comme étant la « perfectionnement du jugement » (Dewey, 1916a, p. 267). Ce dernier n'est alors pas une sagesse mystique ou mystérieuse, mais une « discipline de l'expérience » (Dewey, 1916a, p. 272). Cela signifie qu'elle est le produit d'un processus réfléchi ; celui de la formation de la pensée où le sujet, informé de ces possibilités de compréhension et d'action, comprend qu'améliorer ses possibilités va être un geste qui va lui aussi le transformer. C'est-à-dire une capacité à mieux diriger sa vie en fonction des savoirs et des compétences acquises : « la sagesse est la connaissance qui agit dans la direction des pouvoirs pour mieux vivre la vie » (Dewey, 1933, p. 163). Le sujet, averti de son pouvoir sur sa situation, cherche l'expérience qui aura pour effet de transformer positivement à la fois la situation mais également lui-même. Par conséquent, il s'agit, pour le formateur, de se demander ici quelles sont les compétences que l'on souhaite faire acquérir à l'étudiant pour lui permettre d'expérimenter une meilleure relation entre lui et le monde, grâce à une transformation, mutuelle et positive, des deux éléments de la relation. Ce troisième et dernier élément définitionnel de la notion de compétence nous permet d'éclairer encore une fois ce qui pourrait être l'étalon du processus de professionnalisation qu'est la *professionnalité*. Cette dernière se comprendrait comme une *attention rigoureuse envers les conséquences de son action sur soi et le monde*.

### 3. Reconstruire la formation universitaire par la professionnalité

A la lumière de la section précédente, on comprendra que, pour John Dewey, la professionnalisation à outrance *prolétarise* l'étudiant lors de sa formation universitaire (Perrenoud, 1996). Elle le rend inattentif à la situation où ses compétences sont déployées, sourd aux résultats de son action, et aveugle aux conséquences de celle-ci sur lui et le monde. En un mot, sa formation, au lieu d'être un processus *d'empuissantement*, le fragilise, à la fois en tant que travailleur, mais également en tant que

personne et citoyen. L'étudiant devient alors un prolétaire, au sens où celui-ci ne possède plus véritablement la maîtrise de son travail et ce dernier ne fait plus sens pour lui. L'étudiant alors travaille à l'université pour obtenir son diplôme, comme l'ouvrier pour avoir sa paye à la fin du mois. Pour s'opposer à ce désastre, la professionnalité, pensée comme agilité situationnelle, maîtrise de son pouvoir d'agir et attention rigoureuse aux conséquences, peut aider à promouvoir la reconstruction d'une formation universitaire, moins prolétarisante et plus épanouissante. De quelle façon une telle reconstruction est-elle possible ?

La proposition pragmatiste à ce projet est, paradoxalement, d'élargir l'ambition des formations universitaires dans leur processus de professionnalisation. En effet, dans un texte intitulé *Culture and professionalism in Education*, Dewey partage une idée importante : toutes les études universitaires, hautement intellectuelles ou libérales, partagent un point commun : la promotion d'un amour bien particulier, celui du raisonnement scientifique, qu'il étend à l'ensemble « de la pensée et de ses produits » (Dewey, 1923, 193). On peut ainsi concevoir la promotion de cet amour comme un objectif de la formation universitaire, à condition de penser cette « pensée » comme un processus d'enquête dont la professionnalité serait la maîtrise.

Notre hypothèse ici consiste à soutenir que pour promouvoir la conception pragmatiste de la compétence, les universités doivent adopter une conception plus radicale de l'enquête. En effet, former un raisonnement est encore un processus trop souvent considéré comme linéaire. Par exemple, l'emploi des questionnaires à choix multiples (QCM) pour certains examens universitaires ne permet que de valider un processus linéaire de raisonnement où l'enquête s'apparente davantage à un calcul où les données s'articulent entre elles de manière causale sur un régime exclusif de confirmation/infirmité. Or, se limiter à une enquête linéaire, c'est s'arrêter au seuil le moins performant de l'esprit humain, celui où l'intelligence artificielle nous dépasse largement désormais. C'est pourquoi la pédagogie pragmatiste, et plus largement le socioconstructivisme (Barell, 1994 ; Jonnaert, 2002, pp. 36–40) critique la *linéarité* de l'enquête pour défendre à la place *son itérativité* au sein des formations universitaires. Cette conception itérative de l'enquête en fait alors un mouvement plus souple de la pensée, capable de revenir en amont (regard rétrospectif) ou bien en aval (anticipation du résultat) du processus de l'enquête (Sasseville et Gagnon 2012, 204, 213). Elle permet ainsi de penser une compétence réflexive sur l'enquête (Jonnaert, M'Batika-Kiam, et Boufrahi 2004, 189–91) et de déployer une pensée critique (Guilbert 1990 ; Bouchard et Daniel 2012; Cuypers et Haji 2006). Dans cette optique, la formation pour devenir infirmier ne se limiterait plus à apprendre un certain nombre de gestes médicaux, mais être également capable de s'interroger sur sa pratique, sa nécessité et sa finalité. L'enquête comme processus itératif permet de former des compétences

réflexives où la professionnalité permet ici une qualité de pensée critique supérieure à celles déployées par un exécutant.

Il nous semble cependant que l'on peut aller encore plus loin dans l'extension de l'enquête pragmatiste. En effet, ne plus la penser sur un plan linéaire grâce à un modèle itératif nous autorise un second pas : celui de penser le caractère intrinsèquement *dérivatif* des enquêtes complexes. Penser n'est alors plus calculer ou critiquer, mais dériver. C'est-à-dire que le déploiement maximal de la pensée au sein d'un raisonnement permet de produire des hypothèses à partir d'éléments semblant à première vue étrangers au problème de départ. Or, dans un calcul ou une critique, les éléments présents dans les hypothèses sont souvent contenus dans le problème à résoudre lui-même. Ainsi ce dernier vient, en quelque sorte, limiter le champ des hypothèses proposées. Cependant, si l'individu menant l'enquête est capable de dériver (c'est-à-dire de faire un pas de côté, de solliciter son imagination et sa créativité, etc.) il peut intégrer à son raisonnement des éléments nouveaux enrichissant considérablement son raisonnement. Apprendre à dériver, en ce sens, devient alors une compétence transversale, profondément ancrée dans l'interdisciplinarité, permettant de relier ensemble les dimensions multiples d'un apprentissage. De cette manière, le caractère dérivatif de l'enquête s'accorde avec la triple dimension de la compétence et de la professionnalité étudiée précédemment. Par exemple, mener un projet d'étude dans cette perspective permet de prendre en compte la formation professionnelle, esthétique, sociale, éthique, etc. rendue possible par ce projet. La professionnalité désigne ici l'habitude de penser de ceux qui sont capables de prendre en compte la pluralité maximale d'approches sur l'objet de leur raisonnement. Être compétent ici revient à être imaginatif dans la résolution des problèmes rencontrés (à l'image du bricoleur faisant feu de tout bois dans son activité).

Ainsi, former les étudiants à cela permettrait alors de ne pas limiter l'enseignement à l'apprentissage d'un certain nombre d'informations ou d'opérations, mais de l'élargir à l'acquisition d'une certaine aisance dans la combinaison de tous ces éléments entre eux, suivant les situations et les besoins rencontrés. La promotion de ce caractère dérivatif de l'enquête faciliterait l'expression de cet « love of thinking » (Dewey, 1923, 197) de la part des étudiants au sein des formations universitaires. L'université pourrait alors former les étudiants à devenir des professionnels de la pensée, c'est-à-dire des amoureux de cette qualité humaine qu'est la capacité de dériver, de bifurquer, d'imaginer et de reconstruire sans cesse et sans cesse de nouvelles associations d'idées, de mondes et de projets.

Conclusion

Pour conclure notre propos, retraçons le chemin qui a été parcouru : nous avons, dans un premier temps, chercher à montrer les difficultés et les problèmes que pose à l'université l'excès du processus de professionnalisation. De façon synthétique, cela nous a permis d'identifier une des conséquences les plus nocives de ce processus : la multiplication des ruptures au sein des formations universitaires. Les objectifs de ces dernières ne sont alors plus pensés en continuité avec des objectifs pédagogiques et sociaux, et l'étudiant n'est alors plus considéré qu'en tant que futur travailleur, et non en tant que personne dotée d'une éthique ou en tant que citoyen engagé dans sa société. Ensuite, dans un second temps, pour construire le modèle de la professionnalité, comme alternative à celui de la professionnalisation à outrance, nous avons tenté de redéfinir, avec John Dewey, la notion de compétence. Ce travail nous alors permis d'esquisser les premiers traits de ce concept émergent qu'est la professionnalité.

La définition que nous proposons donc de cette dernière est d'abord celle d'une attitude professionnelle particulière. Celle-ci s'acquière, se travaille collectivement et peut être au cœur de toutes les formations universitaires. Former à la professionnalité signifie accompagner l'étudiant au développement de ses aptitudes naturelles à (a) l'agilité situationnelle, (b) la maîtrise de son pouvoir d'agir, et (c) l'attention aux conséquences de ses actes sur lui-même et son environnement. Ces trois caractéristiques sont toutes les trois des expressions de la même faculté cognitive humaine qu'est la possibilité de mener une enquête, non pas de manière linéaire ou seulement itérative, mais dérivative. Faire preuve de cette capacité à dériver, bifurquer, imaginer de nouvelles solutions en faisant varier les interprétations d'une situation, les potentialités présentes au sein de cette dernière, et d'en prévoir les conséquences futures, devient la marque de cette professionnalité<sup>9</sup>. Comprise ainsi, la professionnalité élargit la définition de la compétence, du professionnalisme et les objectifs de la formation universitaire, là où l'excès de professionnalisation réduit la compétence à des gestes, le professionnalisme à un savoir-paraitre et la formation à un labeur scolaire appauvrissant. En un mot, la professionnalité de notre proposition pragmatiste *empuissante*, là où la professionnalisation excessive *prolétarise* et fragilise l'étudiant.

---

<sup>9</sup>Dans cette perspective, ces réflexions pourraient être poursuivies par des travaux en sciences de l'éducation sur la notion de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) où cette compétence d'enquête dérivative apparaît bien souvent entre les lignes des témoignages des praticiens lors de leur processus d'autoréflexivité sur leurs pratiques (Lafont, 2019). Ces formations universitaires placent véritablement les professionnels dans une posture d'étudiant où leurs compétences sont au centre de la réflexion. Ce faisant, le formateur permet ainsi à l'étudiant de prendre connaissance de ces compétences « dérivatives » et de les valoriser de manière professionnelle. Par conséquent, cette formation universitaire enrichit le professionnel, là où un processus « étroit » de professionnalisation aurait dévalorisé par négligence de telles compétences.



Cependant, nous ne pouvons clore notre travail sans faire preuve de prudence et d'humilité. L'opérationnalisation de la professionnalité au sein des formations universitaires demande encore de nombreux efforts pour compléter notre analyse, proposer des expérimentations pédagogiques, et des études de terrain seront indispensables pour valider notre propos. Nous n'avons fait ici que proposer une piste de réflexion, et il ne faudra rien de moins que toute l'interdisciplinarité de travaux en sciences de l'éducation pour rendre compte véritablement de celle-ci. Mais cette exigence scientifique de collaboration est aussi au cœur de la pédagogie universitaire, et c'est ce qui fait d'elle, à nos yeux, un objet d'étude aussi fragile qu'enthousiasmant.



**BIBLIOGRAPHIE**

- Barell, J. (1994). *Teaching for Thoughtfulness: Classroom Strategies to Enhance Intellectual Development* (Subsequent). Pearson.
- Barrot, E. (2011). *Révolution dans l'Université*. La ville brûle.
- Benson, L., Harkavy, I. R., & Puckett, J. L. (2007). *Dewey's dream: Universities and democracies in an age of education reform: civil society, public schools, and democratic citizenship*. Temple University Press.
- Blanchet, P. (2019). *Main basse sur l'université*. Editions Textuel.
- Bouchard, N., & Daniel, M.-F. (2012). *Penser le dialogue en éducation éthique*. PUQ.
- Boudjaoui, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : Étude comparée de deux dispositifs de formation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 44(2), 49–68.
- Cremin, L. A. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876-1957* (1st edition). Alfred A. Knopf.
- Cuypers, S., & Haji, I. (2006). Education for Critical Thinking: Can It Be NonIndoctrinative? *Educational Philosophy and Theory*, 38, 723–743.
- Dewey, J. (1899). The School and Society. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1900a). General Introduction to Groups V and VI. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1900b). Mental Development. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1902). Period of Technic. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 17: 1885-1953, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 3: 1903-1906, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1910). How We Think. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 6: 1910-1911 Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1911). Contributions to A Cyclopedia of Education Volumes 1 and 2. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 6: 1910-1911 Essays*, Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1915). Industrial Education—A Wrong Kind. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 8: 1915 Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916a). Democracy and Education. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916 Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916b). The Educational Balance, Efficiency and Thinking. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 17: 1885-1953, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1916c). The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 10: 1916-1917, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1923). Culture and Professionalism in Education. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 15, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1930). What Humanism Means to Me. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1933). How We Think. A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 8: 1933, Essays, How We Think, revised edition*, Essays, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1935). The Teacher and the Public. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1938). The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1944). The Democratic Faith and Education. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15: 1942-1948, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J., & Dewey, E. (1915). Schools of To-Morrow. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 8: 1915, Essays*, Southern Illinois University Press.
- Gayraud, L., Simon-Zarca, G., & Soldano, C. (2011). Université : Les défis de la professionnalisation. *NEF : Notes Emploi-Formation ISSN 1764-4054*, 46.
- Guilbert, L. (1990). La pensée critique en science : Présentation d'un modèle iconique en vue d'une définition opérationnelle. *The Journal of Educational Thought (JET) / Revue de La Pensée Éducative*, 24(3), 195–218.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. De Boeck.
- Jonnaert, P., M'Batika-Kiam, A., & Boufrahi, S. (Eds.). (2004). *Les réformes curriculaires : Regards croisés*. Presses de l'Université du Québec.

- Kitcher, P. (2015). Pragmatism and Progress. *Transactions of the Charles S. Peirce Society: A Quarterly Journal in American Philosophy*, 51(4), 475–494.
- Lafont, P. (2019). *Validation des acquis de l'expérience et éducation tout au long de la vie : Paroles d'acteurs politiques et sociaux*. Petra.
- Livingston, J. (2001). *Pragmatism, Feminism, and Democracy: Rethinking the Politics of American History*. Routledge.
- Mercier, A. (2012). Dérives des universités, périls des universitaires. *Questions de communication*, 22, 197–234.
- Mignot-Gérard, S., & Musselin, C. (2001). L'offre de formation universitaire : À la recherche de nouvelles régulations. *Education et sociétés*, no 8(2), 11–25.
- Paivandi, S., Younes, N., & Romainville, M. (2019). *A l'épreuve d'enseigner à l'Université : Enquête en France*. Bruxelles. Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1996). The teaching profession between proletarianization and professionalization: Two models of change. *Prospects*, 26(3), 509–529.
- Point, C. (2019a). Relire Humboldt : Quelles valeurs pour fonder une université ? In X. Riondet & J.-M. Barreau (Eds.), *Les valeurs en éducation. Transmission, conservation, novation*. Presses universitaires de Nancy-Editions Universitaires de Lorraine.
- Point, C. (2019b). De quoi la compétence dans l'œuvre de John Dewey est-elle le nom ? *Éducation et Socialisation*, 52.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2012). *Penser ensemble à l'école : Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action* (2e édition). Presses Université Laval.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail : Approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raison et Passions.

## L'éducation à l'entrepreneuriat : quelle pertinence des politiques éducatives et de formation au Burkina-Faso ?

Arthur Félix SAWADOGO, Université de Franche-Comté et Institut de Recherche sur l'Education :  
Sociologie et Economie de l'Education (IREDU)  
arthursawa@yahoo.fr/ Arthur.Sawadogo@u-bourgogne.fr

**Résumé :** L'éducation à l'entrepreneuriat (EE)\* est considérée comme un élément central dans la promotion de l'entrepreneuriat. Elle peut contribuer au développement d'attitudes et d'aptitudes nécessaires au processus entrepreneurial. Dans cet article, nous analysons l'impact de l'EE sur le comportement entrepreneurial des étudiants, à savoir son effet sur leur niveau de compétence et leur capacité entrepreneuriale perçue, ainsi que sur leur intention d'entreprendre. Aucune étude de ce type n'avait encore été réalisée dans ce contexte. Elle permet ainsi de combler cette lacune. Les résultats de cette étude soutiennent l'ensemble de nos hypothèses. On observe que l'EE influence positivement et significativement leur niveau de compétences et leur capacité entrepreneuriale perçue, de même que leur volonté de créer une entreprise à terme. De fait, les politiques devraient intégrer l'enseignement à l'entrepreneuriat dans le cursus scolaire au Burkina Faso, en particulier dans l'enseignement supérieur, afin de préparer au mieux les jeunes diplômés à entrer sur le marché du travail.

**Mots-Clés :** Éducation à l'entrepreneuriat, intention, compétences et capacité entrepreneuriale perçue, étudiants, pays en développement.

*\*On notera que dans ce document, EE correspond à « Education à l'Entrepreneuriat. »*

Introduction

Dans les pays développés comme dans les pays en développement, l'entrepreneuriat suscite un intérêt sans précédent auprès de nombreux acteurs économiques, sociaux et politiques. Il constituerait une solution pour contribuer à la création d'emplois supplémentaires et favoriser la réduction du chômage massif (Acs et al., 2012 ; Dejardin & Fritsch, 2009; Naudé, 2013; Van Stel et al., 2005) notamment dans les pays en développement où la pression démographique complexifie davantage le rôle de l'État. L'étude de Kaboré & Sinaré (2005) sur l'évolution de l'emploi au Burkina Faso montre bien cette difficulté que rencontre le secteur formel, public ou privé, à absorber la main d'œuvre. Entre 1995 et 2004, la capacité d'absorption des candidats par l'administration public n'a jamais atteint 3%. Les données du récent rapport réalisé par le Ministère en charge de l'éducation et de la Formation (2017) vont également dans le même sens. Il ressort de cette synthèse qu'entre 2005 et 2010, la situation d'insertion professionnelle des jeunes sortants du système éducatif s'est particulièrement dégradé en termes de chômage. Le taux de chômage (au sens large<sup>1</sup>) est passé de 10 % en 2005 à 23 % en 2010 », et aussi paradoxale que cela puisse paraître, le même rapport souligne que le niveau de chômage est plus élevé pour les individus ayant des niveaux d'instructions élevés. En effet, on remarque ce sont les sortants de l'enseignement supérieur qui présentent un niveau de chômage plus élevé parmi les sortants du système éducatif, avec un taux de chômage avoisinant 66% contre par exemple 10% pour les sortants du secondaire. Ainsi, chaque année, des milliers de diplômés entrent sur le marché du travail à la recherche d'un emploi salarié. Le défi consiste donc non seulement à s'attaquer au nombre déjà important de diplômés sans emploi, mais aussi à absorber les nouveaux arrivants sur le marché du travail. Au vu du rôle essentiel de la création de nouvelles entreprises pour l'emploi et la croissance (Landier, 2005), les politiques sensibilisent de plus en plus les jeunes au sujet de l'entrepreneuriat afin qu'ils s'engagent davantage vers ce type d'emploi.

Cependant, pour inciter les jeunes à se lancer dans l'entrepreneuriat, il est important de comprendre quels sont les facteurs qui sont susceptibles de les amener à entreprendre. De ce fait, la communauté scientifique s'est grandement penchée sur les déterminants de la création d'entreprise. Si l'examen des déterminants de l'entrée des individus dans l'entrepreneuriat est au centre de nombreuses recherches dans différentes disciplines, on observe cependant un intérêt croissant émanant des chercheurs (Walter & Heinrichs, 2015), notamment en psychologie sociale, pour l'analyse de

---

<sup>1</sup>Le taux de chômage au sens large est plus adéquat pour les pays en développement que le chômage au sens du BIT. Il inclut les chômeurs découragés en plus des chômeurs au sens du BIT, c'est-à-dire le groupe d'individus qui, bien que n'ayant pas cherché d'emploi au cours de la période de référence, restent malgré tout disponibles si on leur en proposait un.

l'intention entrepreneuriale. Pendant longtemps, l'analyse du phénomène lors de sa concrétisation a dominé alors qu'une analyse en amont s'avère également intéressante pour mieux cerner les éventuels blocages au processus de création. L'intention est l'expression d'une « *volonté personnelle* » (Tounés, 2003 : 54) et demeure un excellent indice du passage à l'acte (Ajzen, 1991 ; Krueger & Brazeal, 1994; Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000; Villanueva, Forbes, Zellmer-Bruhn, & Sapienza, 2005).

Dans la littérature, les chercheurs mettent souvent en exergue un impact positif et significatif de l'éducation à l'entrepreneuriat sur la volonté de créer (Bae et al., 2014) de même que sur la concrétisation de ce projet à terme (Elert et al., 2015). Si des programmes de formations ont émergé un peu partout sur le territoire burkinabé, notamment dans certains établissements d'enseignements supérieurs, il n'existe pas d'étude à notre connaissance qui a examiné leur impact sur l'intention d'entreprendre. De ce fait, l'on se pose principalement la question de savoir si les programmes de formations ou d'enseignements organisés dans le domaine de l'entrepreneuriat ont également un impact sur le comportement entrepreneurial des individus dans ce contexte ?

L'objectif principal de cette présente étude est d'analyser l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le comportement entrepreneurial, à savoir son impact sur les compétences et la capacité entrepreneuriale perçue des étudiants, et sur leur intention d'entreprendre. Ce travail apporte également une analyse critique sur la pertinence des différentes politiques éducatives et de formations mises en œuvre jusqu'à présent au Burkina Faso, de même que des éléments de réflexions aux pouvoirs publics pour promouvoir l'entrepreneuriat, notamment chez les jeunes diplômés.

La structure de notre document est la suivante. Dans la prochaine section nous proposons une brève revue de littérature et présentons nos hypothèses. Dans la section 2 nous présentons les données mobilisées pour les analyses empiriques ainsi que la méthode d'estimation choisie pour analyser la volonté de devenir entrepreneur. La section 3 présente les résultats statistiques et économétriques. La dernière section concerne la conclusion.

## 1. Revue de littérature

Dans la littérature, il existe une diversité de définition de l'entrepreneuriat. Dans ce travail nous retenons celle proposée par Schumpeter car nous estimons qu'elle est particulièrement intéressante dans ce travail, mais aussi parce que cet auteur fait partie auteurs pionniers de ce domaine. Selon Schumpeter (1994) (cité par Maina, 2014 : 89), l'entrepreneuriat renvoie à la capacité de percevoir et d'exploiter des opportunités d'affaires en mobilisant un ensemble de ressources rares. Dans sa forme

la plus simple, l'entrepreneuriat est la volonté et la capacité de rechercher des opportunités d'investissement et de gérer une entreprise dans un but lucratif. Dans la même veine, Bird (1989) définit l'entrepreneuriat comme la création de valeur par la création d'une organisation, c'est-à-dire le processus de démarrage et/ou de croissance d'une nouvelle entreprise à but lucratif. Les entrepreneurs sont donc considérés comme des figures centrales du développement économique, des personnes qui recherchent et découvrent les opportunités économiques, mobilisent des ressources financières et autres ressources nécessaires à l'exploitation de ces opportunités. Ils évaluent les différentes opportunités disponibles dans l'environnement et allouent leurs ressources à celles qui leur semblent les plus rentables, tout en assumant la totale responsabilité de la gestion et/ou de la bonne exécution des opportunités. Les entrepreneurs sont des individus prêts à prendre et à assumer des risques afin d'accomplir ses rêves, ses objectifs. La prise de risque constitue une « marque distinctive » de la personnalité entrepreneuriale (Begley & Boyd, 1987). Ils possèdent généralement une grande capacité d'adaptabilité lui permettant de faire face aux changements dans l'environnement de l'entreprise (Schumpeter, 1994).

L'entrepreneuriat est un processus complexe qui nécessite ainsi la détention d'un ensemble d'attributs qui peuvent être acquise par le biais de l'éducation, en particulier de l'éducation à l'entrepreneuriat. L'UNESCO définit l'éducation comme étant une forme de communication organisée et soutenue visant à favoriser l'apprentissage. Elle permet de développer des connaissances, des valeurs et des habitudes. De ce fait, en traduisant les propos de Afriyie & Boohene (2014 : 312), l'éducation à l'entrepreneuriat est

*« l'ensemble des activités d'éducation et de formation au sein du système éducatif (ou non) qui tentent de développer chez les participants l'intention d'adopter des comportements entrepreneuriaux ou certains des éléments qui affectent cette intention, tels que la connaissance relative à l'entrepreneuriat, le caractère désirable de l'activité entrepreneuriale ou sa faisabilité ».*

Selon Ekpoh & Edet (2011), elle englobe toutes les formes de transmission de connaissances qui visent à donner à l'individu les moyens de créer une véritable richesse dans l'économie, et par conséquent le développement de la nation dans son ensemble.

Les objectifs de l'éducation à l'entrepreneuriat, tels que présentés par exemple par l'Union européenne (2002), sont de : sensibiliser les étudiants à la perspective d'une carrière en tant qu'entrepreneur (le message étant que l'on peut devenir non seulement un employé, mais aussi un employeur) ; promouvoir le développement de qualités personnelles importantes pour la création d'entreprise, telles que la créativité, la prise de risque et la responsabilité ; et fournir les compétences



techniques et entrepreneuriales nécessaires pour lancer une nouvelle entreprise (European Union, 2002). En d'autres termes, les objectifs de l'éducation à l'entrepreneuriat visent à modifier le comportement, voire l'intention des étudiants/élèves afin qu'ils comprennent davantage ce que signifie l'entrepreneuriat, et qu'ils deviennent des entrepreneurs, ce qui se traduira finalement par la création de nouvelles entreprises ainsi que de nouveaux emplois (Fayolle & Gailly, 2005).

De nombreuses études ont analysé l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le comportement entrepreneurial dans les pays en développement comme dans les pays développés. Elles montrent souvent un impact positif et significatif de l'EE sur l'intention entrepreneuriale (Bae et al., 2014 ; Zhang et al., 2014; Oguntimehin, 2018) et même sur la concrétisation de ce projet (Elert et al., 2015). Dans le contexte africain, par exemple, Ekpoh & Edet (2011) montrent que l'éducation à l'entrepreneuriat a un impact positif sur les intentions de carrière des étudiants de l'enseignement supérieur au Nigéria.

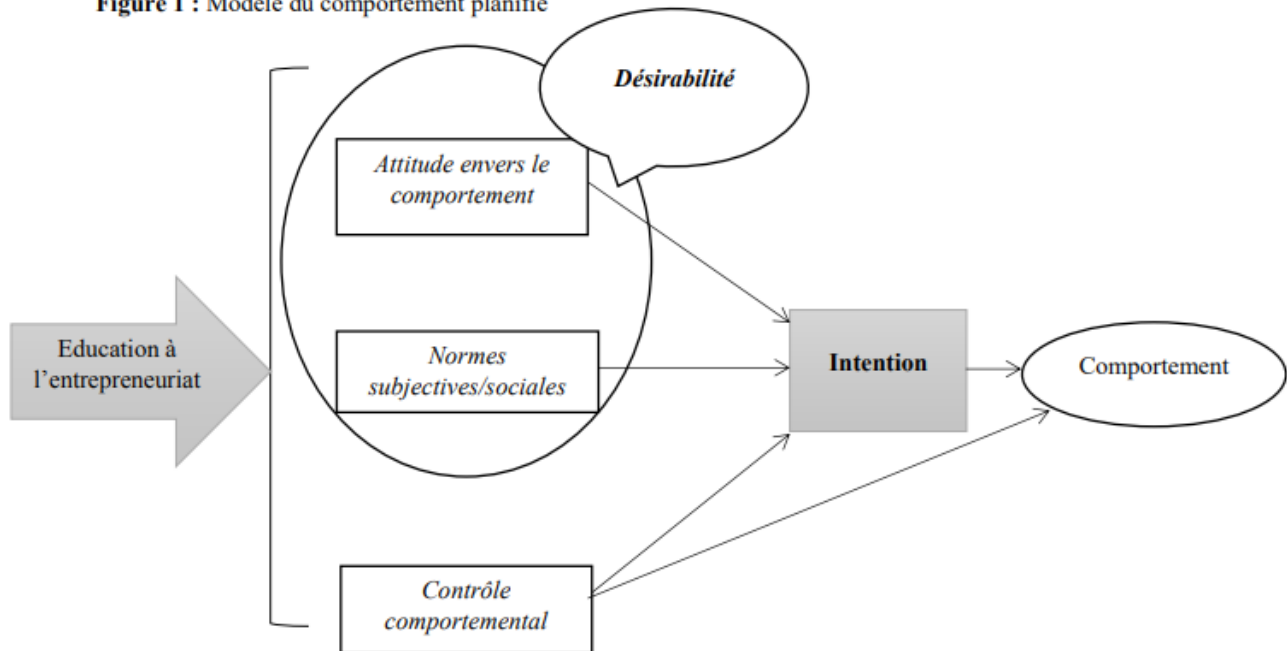
Certains chercheurs, par exemple Fayolle & Gailly (2005, 2009) ; Fayolle et al. (2006) Kilenthong et al., (2008), proposent d'analyser le rôle de l'éducation à l'entrepreneuriat à l'aune des dimensions de la théorie du comportement planifié développé par Ajzen (1991). Cette théorie stipule que l'intention est dépendante de trois (03) facteurs : 1) **l'attitude envers le comportement** : elle représente la mesure dans laquelle l'individu a une sensation positive ou négative envers le comportement d'intérêt ; 2) **les normes subjectives ou sociales** : elles traduisent la perception de l'entourage à l'égard d'un comportement spécifique, autrement-dit, le degré d'approbation ou de désapprobation de la famille, des amis et des autres personnes importantes pour l'individu à l'égard de l'entrepreneuriat ; et 3) **le control comportemental perçu** : il détermine la perception de l'individu par rapport à sa capacité de pouvoir mener à bien la création d'entreprise, ce qui sous-entend les croyances de l'individu quant à sa capacité à réaliser une tâche ou un comportement. Ces croyances dites de « control » (« *control beliefs* ») sont généralement influencées par les informations, les expériences de son entourage par rapport au comportement d'intérêt, mais également par d'autres facteurs comme les opportunités et les ressources disponibles. On comprend ainsi que la notion de capacité entrepreneuriale a un sens large et ne fait pas seulement référence aux capacités, au sens de compétences, mais également à la capacité au sens de ressources (financières ou autres) potentiellement nécessaires pour accomplir le comportement souhaité.

Dans notre étude, nous faisons le choix de nous focalisons sur cette dernière dimension de la théorie du comportement planifiée, car elle joue un rôle majeur dans ce modèle, au point même d'expliquer directement le l'acte entrepreneurial (voir figure 1). En effet, l'importance des opportunités et des



ressources disponibles déterminent dans une certaine mesure la probabilité de réalisation de l'acte de création (Ajzen, 1991). Si Fayolle et al. (2006) trouvent uniquement un fort impact de l'EE sur l'intention entrepreneuriale des étudiants (son impact sur le contrôle comportemental perçu est positif, mais pas significatif), Kilenthong et al. (2008) observent quant à eux une influence de l'EE sur l'auto-efficacité entrepreneuriale (ou contrôle comportemental).

Figure 1 : Modèle du comportement planifié



Source : modèle adapté du comportement planifié de Ajzen (1991)

De ce qui précède, nous posons les hypothèses suivantes :

- **Hypothèses 1** : Les individus qui ont reçu une éducation à l'entrepreneuriat sont plus susceptibles de vouloir entreprendre (hypothèse principale).
- **Hypothèses 2** : L'éducation à l'entrepreneuriat a un impact sur les capacités entrepreneuriales de l'individu (hypothèses secondaires).
  - Hypothèse 2a : Les individus qui ont reçu une éducation à l'entrepreneuriat ont un niveau de compétences entrepreneuriales significativement plus élevés.
  - Hypothèse 2b : Les individus ayant reçu une éducation à l'entrepreneuriat ont une plus grande capacité entrepreneuriale perçue.

Les capacités entrepreneuriales étant fondamentales dans tout le processus entrepreneurial, nous suggérons ainsi une influence positive des compétences et de la capacité entrepreneuriale sur l'intention. Ainsi :

- **Hypothèses 3** : La capacité entrepreneuriale a une influence sur l'intention entrepreneuriale
  - Hypothèses 3a : Les individus qui ont une plus grande maîtrise des compétences entrepreneuriales sont plus susceptibles de vouloir entreprendre.

- Hypothèses 3b : Les individus qui expriment une plus grande capacité entrepreneuriale sont plus susceptibles de vouloir entreprendre.

## 2. Données et méthodologie

### 2.1 Données

Pour tester nos hypothèses, nous utilisons des données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I & Ouaga II durant le printemps 2017 pendant quatre (04) mois. Les étudiants interrogés proviennent de domaines d'études divers : Lettre, Langues et Arts, Science (LLA), Sciences de l'Homme et de la Société (SHS), Sciences de la Santé (SDS), Sciences et Technologie (ST), Sciences de l'Homme et de la Société (SHS), Sciences Juridique Politique et de l'Administration (SJPA), Sciences Economique et de Gestion (SEG). Suite à l'accroissement massif des effectifs depuis l'an 2000 qui a conduit à l'insuffisance et l'inadaptation des infrastructures d'accueil, le gouvernement burkinabé a décidé par décret le 12 décembre 2007 de la création de l'université Ouaga II. Cette université regroupe depuis l'année universitaire 2007-2008, les unités de formation et de recherche (UFR) en Sciences Juridiques et Politiques (SJP) et en Sciences Économiques et de Gestion (SEG), qui étaient initialement rattachées à l'Université de Ouagadougou. Les autres unités de formations appartiennent à l'Université « Ouaga I Professeur Joseph Ki-Zerbo ». Nous avons fait le choix d'enquêter uniquement auprès des étudiants inscrits au moins en troisième année d'études à cause des contraintes financières et des difficultés potentielles relatives à la diffusion des questionnaires à l'ensemble de la population. Au total 1058 étudiants ont participé à l'enquête. Après avoir éliminé les réponses incomplètes, l'échantillon d'analyse constitué est de **896** individus en majorité des hommes. La saisie et le traitement des données ont été respectivement réalisés sous Excel et sous le logiciel de statistique **SAS** (*Statistical Analysis Software*).

### 2.2 Variables

**Intention entrepreneuriale** : Dans ce travail, notre variable dépendante, « intention entrepreneuriale » (désignée par « **Intention** »), est une variable multinomiale ordonnée, mesurant sur une échelle de Likert de 1 à 7, les chances estimées par l'individu de devenir entrepreneur après ses études. La question suivante leur a été posée : *À l'issue de vos études, quelle est la probabilité que vous créiez votre entreprise ?* (1 = « Très improbable » ; 7 = « Très probable »). Cette mesure de l'intention est similaire à celle utilisée par Kautonen et al., (2013) ou encore par Piperopoulos & Dimov (2015). On note que cet item a été repris des travaux de Kolvereid (1996).

**Education à l'entrepreneuriat** : Nous considérons les individus ayant une éducation entrepreneuriale comme étant le groupe d'individus qui a déjà participé à un programme de formation ou à un enseignement en relation avec la création d'entreprise. Nous désignons notre variable cible par « *EducEntr* ». Elle est binaire et prend la valeur 1 si l'individu répond à ce critère et 0 ; sinon.

**Compétences entrepreneuriales** : Pour estimer les compétences entrepreneuriales détenues par les étudiants, nous choisissons de nous appuyer sur l'auto-évaluation. L'examen des compétences à partir de l'auto-déclaratif est une approche souvent mobilisée dans la recherche en entrepreneuriat (voir par exemple, Backes-Gellner & Moog, 2013 ; Kucel & Vilalta-Bufi, 2016). Les compétences répertoriées proviennent surtout de l'étude de Kucel & Vilalta-Bufi (2016) qui exploitent les données de l'enquête REFLEX (Research into Employment and Professional Flexibility). Vingt (20) compétences au total ont été répertoriées et peuvent être regroupées en deux catégories : en compétences dites générales comme la capacité à coordonner des activités, la capacité à écrire et parler le français, la capacité à parler dans une langue étrangère etc.) et des compétences plus spécifiques à l'activité entrepreneuriale (la capacité à détecter des opportunités d'affaire ; la capacité à formaliser un business plan, etc.)<sup>2</sup>. De nombreux économistes (classiques), comme Alfred Marshall, ont souligné l'importance des compétences générales et spécifiques pour réussir en tant qu'entrepreneur (Hartog et al., 2010). Concrètement, il a été demandé aux étudiants d'évaluer le niveau d'aptitude qu'ils estiment détenir dans chacune des compétences sur une échelle de notation de 5 points (1, indiquant aucun niveau d'acquisition et 5, un niveau d'acquisition très élevé). Ensuite, nous avons construit un indicateur mesurant la moyenne de l'ensemble des compétences. Cette variable est quantitative et continue, et est désignée par « *CompEntr* ».

**Capacité entrepreneuriale perçue** : la capacité entrepreneuriale perçue a été mesurée à l'aide d'un item unique que nous avons repris des travaux de Boissin, Chollet, & Emin (2008). Les étudiants devaient répondre à la question suivante sur une échelle de 1 à 4 : 1 signifie de « pas du tout capable » et 4 « tout à fait capable »: « *si vous le deviez, pensez-vous être capable de créer votre entreprise ?* ». Nous avons ensuite construit une variable binaire (« *Capacite* ») où 1, regroupant les modalités 3 et 4, indique que l'individu s'estime capable de créer sa propre entreprise ; et 0 sinon.

**Autres variables** : Nous disposons également d'autres variables relatives aux caractéristiques sociogéographiques (sexe, âge, domaine et niveaux d'études, capital social) et à leurs expérience(s) professionnelle : stage, travail rémunérée, expérience en tant qu'entrepreneur etc.) et susceptibles

---

<sup>2</sup>Pour la liste de compétences, voir auteur.

d'expliquer l'orientation entrepreneuriale des individus. Pour une liste complète des variables pertinentes, voir le tableau 1 en **annexe**.

## 2.3 Méthodologie

### 2.3.1 Tests statistiques

Pour analyser le lien entre l'éducation à l'entrepreneuriat et les compétences entrepreneuriales, nous procédons par une analyse de la variance (ANOVA). Elle permet de tester les différences significatives entre les moyennes. En ne comparant que les moyennes de deux groupes, l'ANOVA nous donne les mêmes résultats qu'un *test T de Student*. Quant à l'analyse du lien entre le contrôle comportemental et l'EE, nous utilisons un test de Khi-deux. Ce test est adéquat dans la mesure où nos deux variables sont qualitatives et binaires.

### 2.3.2 Économétrie

Pour analyser l'effet de l'éducation à l'entrepreneuriat sur l'intention de créer sa propre entreprise, nous utilisons la méthode Probit ordonné. Cette méthode économétrique a été utilisé par Zhang et al. (2014) dans les mêmes circonstances. Elle permet d'analyser l'effet causale de nos variables explicatives sur l'intention. Le modèle principal que nous estimons est le suivant :

$$Intention_i^* = \alpha EducEntr_i + \beta \cdot X_i + \mu_i, \quad \mu_i \rightarrow N(0, 1)$$

*Intention* = Intention entrepreneuriale

*EducEntr* = Education à l'entrepreneuriat

$\mu_i$  = résidu

A noter que nous proposons trois séries d'estimations. Le premier modèle (modèle 1) nous permet d'estimer l'effet brut de notre variable cible, qu'est l'éducation à l'entrepreneuriat, sur l'intention. Le deuxième modèle (modèle 2) permet d'examiner l'effet des compétences et de la capacité perçue sur l'intention entrepreneuriale, et le troisième et dernier modèle (modèle 3) permet d'obtenir l'effet net cette variable cible sur notre variable endogène, compte tenu de l'ensemble des variables de contrôle.

## 3. Résultats et discussion

## 3.1 Statistiques descriptives

Les statistiques descriptives simples montrent globalement que les individus de notre échantillon ont en moyenne un niveau de maîtrise en compétences entrepreneuriales relativement important (voir tableau 1 en annexe). En effet le niveau moyen de compétences est de 3,79 (sur 5), et la perception de la capacité entrepreneuriale est de 0,93 (sur 1, puisque la variable est binaire). Ce sentiment élevé de compétences a déjà été observé par Song-Naba & Toé (2016) dans leur étude : en 2015, 78% des Burkinabès interrogés déclaraient avoir les compétences nécessaires pour démarrer une entreprise. De même, la volonté d'entreprendre reste également intéressante puisque le score moyen est légèrement supérieur à la moyenne : il est de 4,47 (sur 7). Par contre, on remarque que moins de la moitié des individus ont reçu un enseignement ou une formation liée à l'entrepreneuriat.

L'analyse des écarts de nos variables d'intérêt montre que les individus qui ont une éducation à l'entrepreneuriat ont, en moyenne, un niveau de maîtrise de compétences entrepreneuriales plus élevé que ceux qui n'en ont pas : il est de 3.91 pour les premiers et de 3.70 pour le second, ce qui correspond à un écart de 0.21 (tableau 2). L'analyse de la distribution cumulative (le long des quantiles) du niveau moyen des compétences montre également que les initiés à l'entrepreneuriat ont toujours des niveaux plus élevés de compétences (voir graphique 1 en annexe). On remarque par ailleurs que les individus qui s'estiment capables de créer leur entreprise sont ceux qui ont reçu un enseignement spécifique dans ce domaine. On observe un écart de 0.05 Dans le tableau numéro. On remarque également que parmi les étudiants qui ont reçu une telle éducation, environ 96% d'entre eux s'estiment plutôt ou tout à fait capable de créer leur entreprise, contre 91% pour ceux qui n'en ont pas reçu (voir tableau 3 en annexe).

**Tableau 2** : Analyse des écarts

Variable	Aucune éducation à l'entrepreneuriat	Education à l'entrepreneuriat	Ecart moyen*
CompEntr	3,70	3,91	0,21
Capacite	0,91	0,96	0,05
Intention	4,34	4,65	0,31
Observations	504	392	

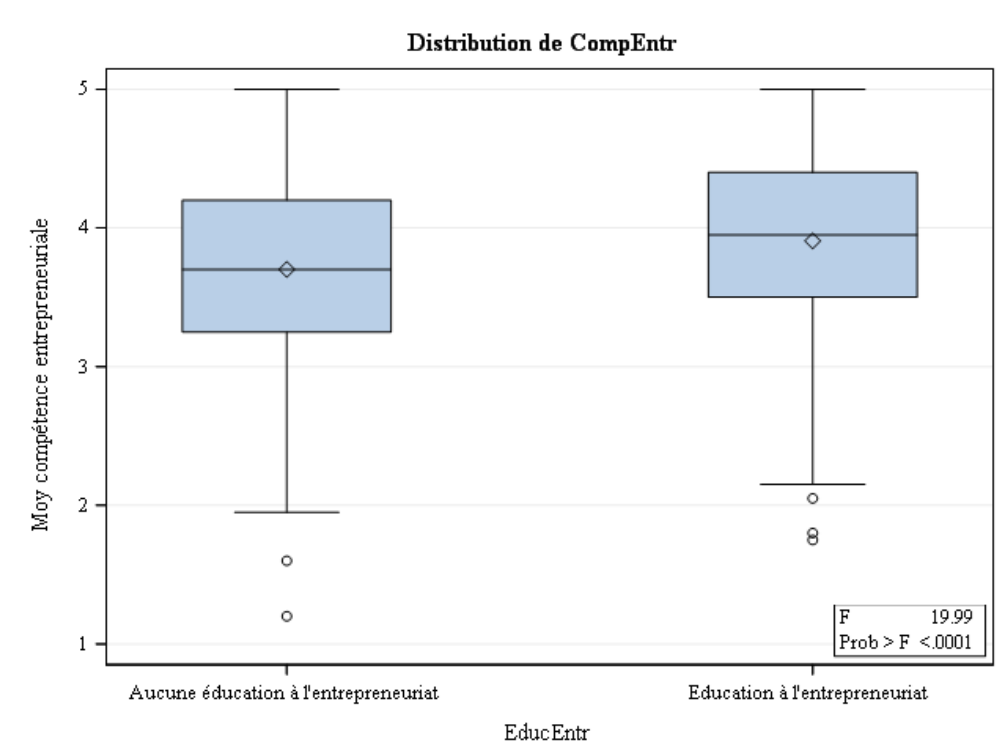
\*Ecart = Moyenne (EE – Aucune EE)

*Source* : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017).

Ces premiers résultats montrent bien des différences de compétences/capacités et d'intention entrepreneuriale entre les deux groupes étudiés. L'on se pose maintenant la question de savoir si ces différences sont significatives.

L'analyse de la variance (ANOVA) à un facteur montre l'existence d'une différence statistiquement significative entre les niveaux moyens de compétences entrepreneuriale entre les groupes. En effet, le test statistique T de Student soutient cette différence au seuil de 1% (graphique 2). Ces résultats soutiennent ainsi notre hypothèse 2a ; et donc l'idée que l'EE favorise l'acquisition de compétences nécessaires pour devenir entrepreneur.

**Graphique 2 :** Boîte à moustache et analyse de la variance du niveau moyen de compétences entrepreneuriale.



A l'instar du test T de Student, Le test de Khi-deux confirme l'existence d'une relation entre le fait de sentir capable de créer sa propre entreprise et d'avoir reçu une éducation à l'entrepreneuriat. Ce test également est significatif au seuil de 1% (tableau) et soutient notre hypothèse 2b.

**Tableau 4** : Test statistique de Khi-deux, Education à l'entrepreneuriat et capacité entrepreneuriale perçue.

Statistique	Valeur	Prob
Khi-2	8.1648	0.0043
Test du rapport de vraisemblance	8.5871	0.0034
Khi-2 continuité ajustée	7.4187	0.0065
Khi-2 de Mantel-Haenszel	8.1556	0.0043
Coefficient Phi	0.0955	
Coefficient de contingence	0.0950	
V de Cramer	0.0955	

*Source* : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017).

### 3.2 Résultats économétriques

Les résultats de ces différentes estimations économétriques montrent que l'EE constitue un déterminant essentiel de la volonté d'entreprendre (tableau 5). On observe un effet positif et statistiquement significatif aux seuils de 1% (modèle 1) et 5% (modèle 3). Ainsi, à l'instar des études précédentes (Fayolle et al., 2006 ; Kilenthong et al., 2008; Bae et al., 2014; Zhang et al., 2014; Oguntimehin, 2018), les personnes qui ont une éducation entrepreneuriale sont plus susceptibles de vouloir entreprendre. Ces résultats permettent de soutenir notre hypothèse principale (hypothèse 1). On remarque par ailleurs, que le fait de maîtriser un certain nombre de compétences augment également cette probabilité. De même, pour la capacité entrepreneuriale perçue (modèle 2). Ainsi, à mesure que l'individu dispose d'un niveau de maîtrise plus élevé en compétences ou s'estime capable de créer son entreprise, plus grande est la probabilité que ce dernier exprime son souhait d'entreprendre à l'avenir. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par Kilenthong et al. (2008) et soutiennent ainsi nos hypothèses 3a et 3b.

D'autres facteurs agissent également sur cette aspiration. On observe en effet dans le modèle 3 que le stage, l'expérience entrepreneuriale et la propension au risque déterminent positivement la volonté de devenir travailleur indépendant. Ainsi, les individus ayant un goût pour le risque sont plus susceptibles de s'engager dans ce type d'emploi. Aussi, le capital social de l'individu joue un rôle déterminant dans le projet entrepreneurial. Ainsi, connaître une personne dans son entourage (par exemple, les parents, les amies etc.) qui est ou a déjà été entrepreneur peut être un modèle pour l'individu et lui permettre d'accéder à un certain nombre de « capital », humain et social, nécessaires

au démarrage d'une entreprise. Les entrepreneurs sont généralement le produit de leur environnement social, et « *la famille est le premier milieu dans lequel les valeurs de l'entrepreneur éventuel sont transmises* » (Boissin, Chollet, & Emin, 2008 : 39).

En revanche, les niveaux élevés d'études agissent négativement sur l'orientation entrepreneuriale. En effet, on remarque que les étudiants qui sont inscrits en 5e ou en 6e année souhaitent moins inciter à entreprendre. Ces résultats sont en phases avec de nombreux travaux sur les pays en voie développement où on remarque ce sont les individus qui ont des niveaux d'instruction inférieur qui expriment le plus souvent leur préférence pour l'emploi indépendant. On notera également une absence d'impact des variables liées au genre, à l'âge, au statut matrimonial et aux domaines d'études.

**Tableau 5** : probit ordonné de l'intention entrepreneuriale.

Variable	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3
Femme			0.0116
			0.0833
Age			-0.00524
			0.0140
Enfant			-0.2084
			0.1597
Marie			0.0976
			0.1754
<b>Domaines d'études (référence = LLA)</b>			
SEG			-0.2351
			0.1520
SJP			-0.2492
			0.1678
SHS			0.2412
			0.1592
SDS			0.0292
			0.1679
ST			0.1031
			0.1493
<b>Niveaux d'études (référence = BAC3)</b>			
BAC4			0.0513
			0.0931
BAC5			-0.2461**



			0.1227
BAC6_et_Plus			-0.2642*
			0.1565
Capitalsocial			0.1504*
			0.0861
EducEntr	0.1793***		0.1485**
	0.0694		0.0727
CompEntr		0.2735***	
		0.0511	
Capacite		0.6319***	
		0.1396	
Stage			0.2431***
			0.0913
Trav_Rem			-0.0424
			0.0742
Exp_Entrepreneuriale			0.5458***
			0.1340
Risque			0.1553***
			0.0224
Observations	896	896	896

*Source : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017).*

Conclusion

Dans la littérature, il est généralement admis que l'éducation à l'entrepreneuriat est indispensable pour inciter davantage les gens vers la création d'entreprises. Elle leur permettrait d'acquérir un ensemble d'attributs : compétences, créativité, confiance, dynamisme et courage, nécessaires pour créer leur propre activité, et des emplois pour les autres (Ekpoh & Edet, 2011 ; Isaacs et al., 2007). Elle est considérée comme l'une des formes les plus évidentes préparant les individus pour accéder à la création d'entreprise et est décrite comme l'enseignement des connaissances et des compétences qui permettent aux étudiants de planifier, de créer et de gérer leur propre entreprise.

L'objectif principal de cette étude était d'analyser l'impact de l'éducation à l'entrepreneuriat sur le comportement entrepreneurial, d'une part sur les compétences entrepreneuriales et la capacité entrepreneurial perçu des étudiants, et d'autre part sur leur intention entrepreneuriale. Les résultats de notre étude soutiennent un lien entre l'éducation à l'entrepreneuriat, les compétences

entrepreneuriales et le sentiment de capacité entrepreneuriale perçue. On observe également un impact positif et significatif de l'éducation à l'entrepreneuriat (ainsi que d'autres facteurs comme le capital social) sur la volonté d'entreprendre.

Le rôle de l'éducation à l'entrepreneuriat est principalement de construire une culture entrepreneuriale chez les jeunes qui, à son tour, favoriserait leurs choix de carrière vers l'entrepreneuriat (Deakins & Glancey 2005). Elle permettrait surtout de faire émerger une plus grande catégorie d'entrepreneurs d'opportunité dont les activités sont les plus susceptibles d'apporter les effets escomptés pour la nation que celles des entrepreneurs de nécessité. Le développement de la culture entrepreneuriale, d'attitudes et d'aptitude entrepreneuriales, peut être encouragé chez les jeunes, dès l'école (European Union, 2002). Dans ce sens le système éducatif a un rôle fondamental (Champy-Remoussenard, 2012). Dans presque tous les pays - bien qu'à des degrés divers - on observe aujourd'hui un engagement des gouvernements pour promouvoir l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif. C'est le cas également au Burkina Faso qui souhaite développer la culture entrepreneuriale, notamment chez les jeunes et les femmes. Cependant, les défis que doivent relever ce pays sont nombreux et ne doivent pas se limiter à cet aspect. En effet, des réformes plus globales et profondes doivent être menées afin d'accroître l'employabilité des jeunes. Cela se traduirait notamment par le développement de formations techniques et professionnelles en adéquation avec les besoins réels de l'économie, outre même l'intégration (obligatoire) de programmes de formation et d'enseignement à l'entrepreneuriat, surtout dans l'enseignement supérieur (étant donné l'absence de moyens), et accessible pour tous les domaines d'études. Inclure ces types de programmes à l'université permettrait aux diplômés de mieux comprendre le processus entrepreneurial, son implication pour la société et le marché du travail, mais aussi et surtout de leur donner les « armes » nécessaires pour s'engager dans des activités génératrices de revenus au lieu d'être d'espérer un emploi salarié dans le secteur formel.

## BIBLIOGRAPHIE

- Acs, Z. J., Audretsch, D. B., Braunerhjelm, P., & Carlsson, B. (2012). Growth and entrepreneurship. *Small Business Economics*, 39(2), 289-300. <https://doi.org/10.1007/s11187-010-9307-2>
- Afriyie, N., & Boohene, R. (2014). Entrepreneurial Education and Entrepreneurial Culture among University of Cape Coast Students in Ghana. *Athens Journal of Education*, 1(4), 309–321.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Backes-Gellner, U., & Moog, P. (2013). The disposition to become an entrepreneur and the jacks-of-all-trades in social and human capital. *The Journal of Socio-Economics*, 47, 55–72.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The Relationship Between Entrepreneurship Education and Entrepreneurial Intentions : A Meta-Analytic Review. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), 217-254.
- Begley, T. M., & Boyd, D. P. (1987). Psychological characteristics associated with performance in entrepreneurial firms and smaller businesses. *Journal of Business Venturing*, 2(1), 79-93.
- Bird, B. J. (1989). *Entrepreneurial behavior*. Scott Foresman & Company.
- Boissin, J.-P., Chollet, B., & Emin, S. (2008). Les croyances des étudiants envers la création d'entreprise : Un état des lieux. *Revue française de gestion*, 34(180), 25-43.
- Calmand, J., Giret, J.-F., Lemistre, P., & Ménard, B. (2015). Les jeunes diplômés de bac+5 s'estiment-ils compétents pour occuper leurs emplois ? *Bref du Céreq*, 340.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat : Enjeux, statut, perspectives.... *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 50(1), 39–51.
- Dejardin, M., & Fritsch, M. (2009). Entrepreneurial dynamics and regional growth. *Small Business Economics*, 36(4), 377-382.
- Ekpoh, U. I., & Edet, A. O. (2011). Entrepreneurship education and career intentions of tertiary education students in Akwa Ibom and Cross River States, Nigeria. *International Education Studies*, 4(1), 172–178.
- Elert, N., Andersson, F. W., & Wennberg, K. (2015). The impact of entrepreneurship education in high school on long-term entrepreneurial performance. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 111, 209-223.
- European Union. (2002). Final report of the experts group “Best Procedure” project on education and training for entrepreneurship. *European Commission, Brussels*.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2005). Using the theory of planned behaviour to assess entrepreneurship teaching programmes. *Center for Research in Change, Innovation and Strategy of Louvain School of Management, Working Paper*, 5, 2005.
- Fayolle, A., & Gailly, B. (2009). Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : Prédilections et impact sur l'intention d'entreprendre. *M@n@gement*, 12(3), 176–203.

- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: A new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720.
- Hartog, J., Van Praag, M., & Van Der Sluis, J. (2010). If you are so smart, why aren't you an entrepreneur? Returns to cognitive and social ability: Entrepreneurs versus employees. *Journal of Economics & Management Strategy*, 19(4), 947-989.
- Isaacs, E., Visser, K., Friedrich, C., & Brijlal, P. (2007). Entrepreneurship education and training at the Further Education and Training (FET) level in South Africa. *South African journal of education*, 27(4), 613-630.
- Kaboré, I., & Sinaré, T. (2005). Etude sur l'évolution de l'emploi au Burkina Faso. *Observatoire National*.
- Kautonen, T., Van Gelderen, M., & Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: A test of the theory of planned behaviour. *Applied Economics*, 45(6), 697-707.
- Kilenthong, P., Hills, G., & Monllor, J. (2008). Impact of entrepreneurship education on entrepreneurial self-efficacy and intention. *Frontiers of Entrepreneurship Research*, 28(4), 11.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 21(1), 47-58.
- Krueger, N. F., & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship theory and practice*, 18, 91-91.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5), 411-432.
- Kucel, A., & Vilalta-Bufi, M. (2016). Entrepreneurial skills and wage employment. *International Journal of Manpower*, 37(3), 556-588.
- Landier, A. (2005). *Entrepreneurship and the Stigma of Failure*.
- Maina, S. (2014). The role of entrepreneurship education on job creation among youths in Nigeria. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 04, 87-96.
- Ministères en charge de l'éducation et de la Formation. (2017). *Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso, Pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base*.
- Naudé, W. (2013). Entrepreneurship and economic development: Theory, evidence and policy. *Evidence and Policy. IZA Discussion Paper*, 7507.
- Oguntimehin, Y. A. (2018). The relationship between entrepreneurship education and students' entrepreneurial intentions in Ogun state-owned universities, Nigeria. *KIU Journal of Humanities*, 3(2), 285-294.
- Piperopoulos, P., & Dimov, D. (2015). Burst bubbles or build steam? Entrepreneurship education, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business Management*, 53(4), 970-985.

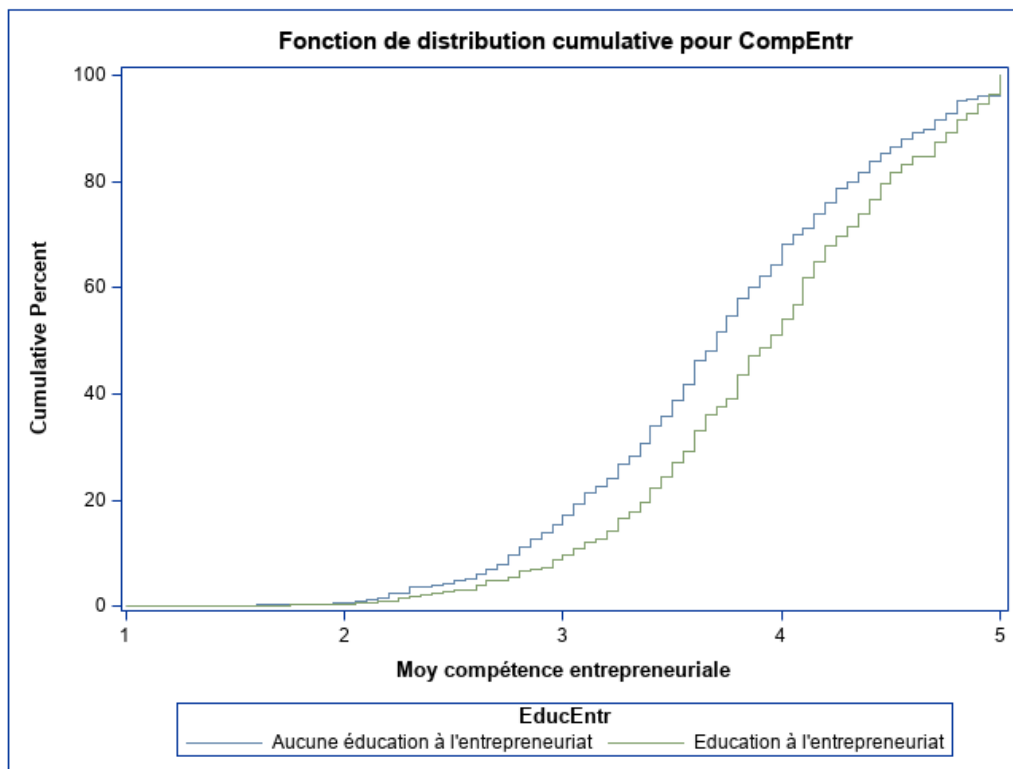
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217–226.
- Song-Naba, F., & Toé, M. (2016). *Global Report, Global Entrepreneurship : Rapport GEM 2015 du Burkina Faso*. (p. 45). LaReGeo, Université Ouaga II.
- Tounés, A. (2003). *L'intention entrepreneuriale : Une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en entrepreneuriat (bac+ 5) et des étudiants en DESS CAAE* [Rouen].
- Van Stel, A., Carree, M., & Thurik, R. (2005). The effect of entrepreneurial activity on national economic growth. *Small business economics*, 24(3), 311–321.
- Villanueva, J., Forbes, D. P., Zellmer-Bruhn, M. E., & Sapienza, H. J. (2005). The entrepreneurial intentions of academic scientist-inventors. *Babson College Entrepreneurship Research Conference (BCERC)*.
- Walter, S. G., & Heinrichs, S. (2015). Who becomes an entrepreneur? A 30-years-review of individual-level research. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 22(2), 225–248.
- Zhang, Y., Duysters, G., & Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International entrepreneurship and management journal*, 10(3), 623–641.

## ANNEXE 1 : Statistiques descriptives simples et description de l'ensemble des variables d'analyse.

Variable	Description	Moyenne	Ec-type	Min	Max
CompEntr	Variable quantitative continue du score moyen de compétence entrepreneuriale	3,79	0,69	1	5
Age	Variable quantitative continue de l'âge	25,49	2,94	17	55
Intention	Variable ordinale décrivant la probabilité d'être entrepreneur sur une échelle allant de 1 à 7	4,47	1,77	1	7
Risque	Variable ordinale décrivant la mesure dans laquelle l'individu est prêt à prendre des risques dans sa carrière professionnelle sur une échelle de 1 à 7	5,06	1,6	1	7
EducEntr	1 si l'individu a participation à un programme de formation à l'entrepreneuriat ou à un enseignement en relation avec la création d'entreprise ; 0 sinon	0,44	0,5	0	1
Femme	1 si l'individu est un homme ; 0 sinon.	0,25	0,43	0	1
Enfant	1 si l'individu a un enfant ; 0 sinon	0,08	0,27	0	1
Marie	1 si l'individu est marié	0,07	0,25	0	1
LLA	1 si l'individu est inscrit en Lettre Langue Art ; 0 sinon	0,08	0,27	0	1
SEG	1 si l'individu est inscrit en Sciences Économiques et de Gestion ; 0 sinon	0,22	0,42	0	1
SJP	1 si l'individu est inscrit en Sciences Juridiques et Politiques ; 0 sinon	0,12	0,32	0	1
SHS	1 si l'individu est inscrit en Sciences de l'Homme ; 0 sinon.	0,13	0,33	0	1
SDS	1 si l'individu est inscrit en Sciences de la Santé ; 0 sinon.	0,26	0,44	0	1
ST	1 Si le domaine d'étude est Sciences et Technologie ; 0 sinon.	0,19	0,4	0	1
BAC3	1 si l'individu est inscrit en 3e année ; 0 sinon.	0,33	0,47	0	1
BAC4	1 si l'individu est inscrit en 4e année ; 0 sinon.	0,41	0,49	0	1
BAC5	1 si l'individu est inscrit en 5e année ; 0 sinon.	0,15	0,36	0	1
BAC6_et_Plus	1 si l'individu est inscrit au moins en 6e année ; 0 sinon.	0,11	0,31	0	1
CapitalSocial	1 si l'individu connaît au moins un entrepreneur dans son entourage ; 0 sinon.	0,79	0,41	0	1
Capacite	1 si l'individu s'estime capable de créer sa propre entreprise ; 0 sinon.	0,93	0,25	0	1
Stage	1 si l'individu a effectué un ou plusieurs stages durant ses études ; 0 sinon.	0,47	0,5	0	1
Trav_Rem	1 si l'individu a déjà travaillé ; 0 sinon.	0,64	0,48	0	1
Exp_Entrepreneuriale	1 si l'individu a été propriétaire ou copropriétaire d'une ou de plusieurs entreprises, 0 sinon.	0,08	0,28	0	1
<b>Observations</b>		<b>896</b>			

Source : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017)

**ANNEXE 2 : Distribution cumulative du niveau moyen de compétences entrepreneuriales des deux groupes de traitement.**



**ANNEXE 3 : Capacité entrepreneuriale perçue selon l'obtention ou non d'une éducation à l'entrepreneuriat**

Variable	Pas de capacité	Capacité	Total (en %)
Aucune éducation à l'entrepreneuriat	8,93 (45)*	91,07 (459)	100 (504)
Education à l'entrepreneuriat	4,08 (16)	95,92 (376)	100 (392)

\*Effectif entre parenthèses.

Source : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017)

## Connaissances civiques, compétences citoyennes et effet-établissement

Tavant Marion, Université de Bourgogne, IREDU  
marion.tavant@u-bourgogne.fr

**Résumé** : Notre travail s'attache à l'analyse, encore peu développée, du rôle des contextes scolaires dans le développement des compétences citoyennes. Nous supposons que l'établissement a un effet sur les compétences citoyennes des élèves : il s'agit de déterminer quelles caractéristiques de l'établissement s'avèrent essentielles pour comprendre la manière dont l'éducation à la citoyenneté agit sur les élèves. Les données utilisées portent sur l'éducation à la citoyenneté et ont été recueillies, en 2018 par le Cnesco, auprès de 16000 élèves, 500 enseignants et 350 chefs d'établissement de plus de 450 établissements. Nous présentons les premiers résultats qui contribuent à l'explication du rôle de l'établissement dans la formation du jeune citoyen et exposons nos perspectives d'analyse.

**Mots-clés** : Connaissances civiques, compétences citoyennes, effet-établissement, typologie d'établissements



### Introduction

Les pays européens, confrontés à divers problèmes socioéconomiques, valorisent les courants éducatifs prônant davantage d'ouverture à une pluralité culturelle et religieuse et de lutte contre toutes formes de discrimination et de ségrégation (Ouellet, 2002). En outre, selon Barrett (2016), afin d'encourager les individus à participer activement à une culture de la démocratie et de vivre ensemble de manière pacifique dans des sociétés multiculturelles, il serait intéressant de considérer un certain nombre de compétences pour que les jeunes deviennent autonomes, indépendants, en capacité de faire des choix et en capacité de s'attacher à réussir leurs propres objectifs. Dans ce contexte sociétal troublé de ces dernières années, l'institution scolaire française a renforcé sa réflexion sur le rôle que l'école doit jouer dans la formation du citoyen : l'éducation à la citoyenneté serait un moyen de développer des compétences sociales et des compétences citoyennes qui permettraient de tendre vers une solidarité pacifique (Audigier, 1993).

La première partie repose sur une présentation théorique des concepts, de nos objectifs et hypothèses de recherche. Ensuite, nous tentons d'explicitier notre recherche en expliquant notre méthodologie, les premiers résultats et les perspectives d'analyse.

### 1. Les compétences sociales et citoyennes

D'après un rapport de l'OCDE (2015), les compétences cognitives, sociales et émotionnelles, qui se renforceraient mutuellement, doivent être mobilisées afin de faciliter les apprentissages des élèves et leur réussite dans la vie moderne. Les compétences sociales que nous étudions sont académiques, puisqu'elles apparaissent dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En outre, elles sont transversales, dans le sens où elles ne sont pas spécifiques à une discipline particulière (Rey, 1998). L'individu peut développer des compétences vis-à-vis de soi, ce sont alors des compétences intra-individuelles ; ou vis-à-vis d'autrui, elles sont ainsi interindividuelles (Morlaix, 2015). Elles font également partie d'un processus dynamique qui peut évoluer, c'est-à-dire que les compétences peuvent se développer à travers le temps, avec l'éducation par exemple (Jonnaert, 2017 ; OCDE, 2015). Pour cela, de nombreuses ressources cognitives, émotionnelles ou sociales doivent être mobilisées : les compétences sociales requièrent davantage de savoir-être (Peyré, 2000 ; Baudelot, Leclercq, 2005).

Les ressources cognitives et sociales doivent être sollicitées lors du développement des compétences citoyennes. L'éducation à la citoyenneté est ainsi en charge du développement des aspects cognitifs

nécessaires pour l'apprentissage, ainsi que des attitudes et des dispositions qui permettront au citoyen de participer activement à la vie en communauté (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, 2016). La compétence citoyenne constitue ainsi un ensemble de connaissances, de compétences (dimensions cognitives), de valeurs et d'attitudes (dimensions affectives) qui se révèlent nécessaires en vue de former un citoyen actif (Hoskins, Villalba, Van Nijlen, Barber, 2008).

A l'échelle européenne, la compétence citoyenne constitue un réel intérêt pour l'ensemble des pays de l'Union Européenne qui la considèrent comme l'une des huit compétences clés nécessaires au succès économique de l'Europe et à une meilleure inclusion sociale (Education Council, 2006). Aussi, d'après les enquêtes de la CIEC (2016), les résultats des élèves dans le domaine de la citoyenneté résultent, d'une part, du processus d'apprentissage effectué de manière formelle à l'école et, d'autre part, de l'expérience des élèves au sein de l'école (Ainley, Sculz et Friedman, 2013 ; Eurydice, 2005, 2012). Les études qui portent sur l'éducation à la citoyenneté et les compétences citoyennes laissent ainsi sous-entendre que l'établissement joue un rôle primordial dans la formation de l'élève citoyen par le biais des enseignements et des projets proposés aux élèves.

### 2. L'effet-établissement

Dès les années 1980, des recherches se sont intéressées à la contextualisation des facteurs d'efficacité d'un établissement (Teddlie, Stringfield, Wimpelberg et Kirby, 1989 ; Thrupp, 1995). En effet, le courant « school effectiveness » ou « effet-établissement » met en lumière le fait qu'une école peut améliorer son efficacité et son équité « *quelles que soient les caractéristiques du public d'élèves* » de l'établissement (Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et Piquée., 2004a, p.6). D'après Meuret (2000), une école efficace doit être capable de « *faire progresser les élèves davantage qu'attendu au vu de leurs caractéristiques (niveau scolaire, origine sociale, sexe, etc.) lorsqu'ils entrent dans l'établissement* » (p.3). Ainsi, il s'agit de s'interroger sur les chances de réussite données aux élèves selon le collège fréquenté (Cousin, 1996). Plusieurs facteurs d'efficacité seraient à prendre en compte par les établissements, parmi lesquels un climat discipliné et paisible ; des attentes élevées (Grisay, 1997 ; Cousin, 2000) ; un fort leadership et de bonnes pratiques pédagogiques mises en place par les enseignants (Teddlie et Reynolds, 2000).

La littérature en sciences de l'éducation a permis de mettre en avant un effet-établissement, qui révèle qu'à population équivalente, les collèges n'ont pas les mêmes résultats (Cousin, 1998). Les chances de progresser diffèrent selon l'établissement fréquenté, ce qui amène à considérer l'établissement comme une variable explicative et un « *facteur de production de l'échec scolaire* » (Duru-Bellat, 2001,

p.322). Les différences entre les établissements, plus faibles en France qu'ailleurs, expliquent rarement plus de 15 à 20 % des différences de réussite entre les élèves (Bressoux, 1994).

De nombreux travaux se sont intéressés à l'effet de l'établissement sur la réussite scolaire (Grisay, 1989 ; Duru-Bellat et Mingat, 1993 ; Bressoux, 1994 ; Meuret, 2000). Toutefois, à notre connaissance, peu de recherches empiriques portent sur l'effet de l'établissement dans le développement de compétences citoyennes.

### 3. Objectifs et hypothèses de recherche

Ainsi, cette communication issue d'un travail de thèse qui débute vise à expliquer le développement des compétences citoyennes par des effets contextuels liés à l'établissement fréquenté. Il semble donc intéressant de se demander s'il existe un effet de l'établissement sur le développement de compétences citoyennes chez les élèves. Il s'agira de déterminer quelles caractéristiques des établissements, qu'elles soient objectives (la taille, le secteur géographique, etc.) ou locales (le rôle du chef d'établissement et les politiques d'établissement), se révèlent essentielles pour comprendre la manière dont l'éducation à la citoyenneté agit sur les élèves. La mise en lumière d'un lien existant entre l'établissement et les compétences citoyennes des élèves constitue ainsi l'originalité de cette recherche.

La base de données dont nous disposons, élaborée par le Cnesco en 2018 sur l'éducation à la citoyenneté, a contribué à orienter notre question de recherche. Les données recueillies auprès des élèves et des enseignants ont été exploitées, dans le cadre du rapport « Education à la citoyenneté et compétences citoyennes des collégiens et lycéens » (Morlaix, Duguet, Le Mener, Tavant et Vilches, 2019), en vue d'effectuer un état des lieux du rapport des élèves et des enseignants à la citoyenneté. Le travail de thèse s'inscrit dans la continuité de ce rapport et propose une analyse complémentaire afin de comprendre et d'expliquer les moyens utilisés pour développer les compétences citoyennes des élèves.

Afin d'analyser notre question de recherche, nous présentons une hypothèse qui permet de procéder à une analyse globale, puisque nous supposons que l'établissement a un effet sur le développement de compétences citoyennes des élèves. Nous nous intéressons aux variables contextuelles objectives et locales de l'établissement pour mettre en avant un effet de l'établissement sur ces compétences.

#### 4. Méthodologie

Le travail de thèse repose principalement sur une enquête réalisée par le Cnesco en 2018 à partir d'un échantillon aléatoire constitué d'établissements publics et privés sous contrat. Ainsi, 16 000 élèves de troisième et de terminale, 500 enseignants en charge des cours d'EMC<sup>1</sup> et 350 directeurs ou chefs d'établissement ont répondu à un questionnaire en ligne qui recense leurs caractéristiques personnelles, leurs représentations de la citoyenneté à l'école et dans la société, ainsi que les pratiques et projets d'éducation à la citoyenneté mis en place au sein de l'établissement. Nous disposons également de variables contextuelles des établissements : les caractéristiques socioéconomiques et scolaires du public scolarisé, la taille, le type et le secteur de l'établissement, etc. L'exploitation de ces trois bases de données, par le biais d'une approche descriptive puis analytique, permet l'explication et l'explicitation du développement de compétences citoyennes des élèves par des effets contextuels liés à l'établissement scolaire fréquenté.

La mesure des compétences citoyennes des élèves s'avère essentielle pour expliquer le développement de compétences citoyennes des élèves par le contexte de l'établissement scolaire. A partir des données de la base « élèves », nous disposons pour chaque élève d'un score de connaissances civiques et d'un score de compétences citoyennes. Le score de connaissances civiques, allant de 0 à 22<sup>2</sup>, est défini à partir d'une série de 22 questions portant sur des notions, telles que la politique, la constitution française, le vote, la religion, le droit, etc. Le score de compétences citoyennes, actuellement en cours d'élaboration, correspond à un regroupement d'items du questionnaire destiné aux élèves qui renseignent sur la participation des élèves dans l'établissement, sur leur engagement citoyen et leurs intentions de s'engager une fois adulte, ainsi que sur leur intérêt et leur avis sur la citoyenneté.

Ces deux scores seront mis en lien avec des variables contextuelles des établissements pour tenter d'expliquer le niveau de connaissances et de compétences citoyennes des élèves. Aussi, ils pourront faire l'objet d'une comparaison en fonction de la typologie d'établissements que nous présentons ultérieurement.

---

<sup>1</sup>Education Morale et Civique

<sup>2</sup>0 correspond au score le plus bas et 22 au score le plus élevé.

## 5. Premiers résultats

### 5.1. Résultats descriptifs

Nous exposons, tout d'abord, les premiers résultats descriptifs concernant les variables contextuelles objectives en effectuant une comparaison entre les 235 collèges et les 233 lycées.

Nous observons que les collèges sont davantage de taille moyenne (entre 300 et 700 élèves), situés en milieu rural et sont plus souvent de milieu défavorisé que les lycées. A l'inverse, les lycées sont plus souvent de grande taille (plus de 900 élèves), situés en milieu urbain et de milieu favorisé. La très grande majorité des établissements appartient au secteur public (83,10 % des collèges et 83,20 % des lycées). Parmi les 83,10 % des collèges du secteur public, 60,70 % sont des établissements du secteur public hors éducation prioritaire (60,70 %), 13,90 % sont des collèges Réseau d'Education Prioritaire et 8,50 % appartiennent aux REP+. Aussi, nous observons trois types de lycées : les lycées d'Enseignement Général et Technologique sont les plus nombreux (44,30 %), suivis des lycées professionnels (38,30 %) et des lycées polyvalents (17,40 %).

### 5.2. Première explication du score de connaissances civiques

A l'aide de deux modèles de régressions linéaires multiples, nous apportons une première explication du score de connaissances civiques par des variables contextuelles de l'établissement. Trois variables sont communes aux deux modèles : la taille, le milieu socioéconomique et le secteur géographique de l'établissement.

Le premier modèle, qui explique 5,6 % de la variance du score de connaissances civiques entre les collégiens, introduit, en plus de ces trois variables, le type de collège (tableau 2). De façon significative, nous observons que les collèges privés, de milieu socioéconomique favorisé et qui accueillent moins de 100 élèves constituent un environnement favorable pour acquérir davantage de connaissances civiques. En effet, d'autres études ont montré que, dans les petits collèges, les performances scolaires sont meilleures (Afsa, 2014) et les opportunités de s'engager dans des activités parascolaires sont plus fréquentes (Raywid, 1999). En revanche, il n'existe pas de différence pour le score de connaissances civiques selon le secteur géographique de l'établissement.

Tableau 1 : effet des variables contextuelles objectives des collèges sur le score de connaissances civiques des collégiens

		Modèle 1	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.
Taille du collège			
Moins de 100 élèves	De 100 à 299 élèves	-2,359	*
	De 300 à 499 élèves	-2,133	*
	De 500 à 699 élèves	-2,664	**
	De 700 à 899 élèves	-3,016	**
	900 élèves et plus	-2,588	**
Secteur géographique du collège			
Commune centre agglomération	Commune rurale	0,036	ns
	Commune de banlieue	0,061	ns
Milieu socioéconomique du collège			
Milieu défavorisé	Milieu intermédiaire	0,109	ns
	Milieu favorisé	0,537	***
Type de collège			
Collège privé	Collège public hors éducation prioritaire	-1,036	***
	Collège REP	-2,901	***
	Collège REP+	-4,316	***
<b>Constante</b>		14,803	
<b>R2 ajusté</b>		5,6 %	

Le second modèle, qui explique 11,7 % des différences de scores de connaissances civiques des lycéens, s'intéresse au type de lycée et prend également en compte le secteur public ou privé de l'établissement (tableau 3). Nous remarquons que les lycées d'enseignement général et technologique, privés et dont le milieu socioéconomique est favorisé ont tendance à faciliter l'acquisition de connaissances civiques. La taille du lycée n'exerce pas d'influence.

Aussi, il semblerait que les élèves de lycée rural obtiennent un point supplémentaire au test de connaissances civiques par rapport aux élèves de lycée de centre-ville. En effet, Broccolichi, Ben Ayed, Mathey-Pierre et Trancart (2007) ont révélé que les établissements implantés dans des territoires peu urbanisés avec des conditions de scolarisation optimales obtiennent de meilleurs résultats scolaires et que les établissements urbains sont plus susceptibles d'être confrontés à un processus de classement des établissements, ce qui altère la réussite scolaire.

Tableau 2 : effet des variables contextuelles objectives des lycées sur le score de connaissances civiques des lycéens

		Modèle 2	
Modalité de référence	Modalité active	Coef.	Sign.
<b>Taille du lycée</b>			
Moins de 100 élèves	De 100 à 299 élèves	0,435	ns
	De 300 à 499 élèves	0,122	ns
	De 500 à 699 élèves	0,801	ns
	De 700 à 899 élèves	0,144	ns
	900 élèves et plus	0,340	ns
<b>Secteur géographique du lycée</b>			
Commune centre agglomération	Commune rurale	1,001	***
	Commune de banlieue	-0,185	ns
<b>Secteur du lycée</b>			
Public	Privé	0,395	**
<b>Milieu socioéconomique du lycée</b>			
Milieu défavorisé	Milieu intermédiaire	-0,320	ns
	Milieu favorisé	0,692	***
<b>Type de lycée</b>			
Lycée d'enseignement général et technologique	Lycée polyvalent	-1,311	***
	Lycée professionnel	-3,531	***
<b>Constante</b>		14,061	
<b>R2 ajusté</b>		11,7 %	

Les premiers résultats sont conformes à l'hypothèse que nous avons formulée, puisque certaines variables contextuelles de l'établissement semblent avoir un effet sur les connaissances civiques des élèves, certes assez faible mais non négligeable : nos résultats semblent être également en accord avec

la littérature. Toutefois, un point attire notre attention : les deux modèles révèlent que les collèges et lycées privés et de milieu socioéconomique favorisé soutiennent davantage l'acquisition des connaissances civiques des élèves. De nombreux travaux ont montré l'influence de l'origine sociale sur la réussite scolaire des élèves (Meuret et Morlaix, 2006) et sur leurs attitudes (Duru-Bellat et al., 2004). Pour les collèges, par exemple, Tavan (2004) explique que l'avantage des élèves des collèges privés sur les élèves des collèges publics est expliqué par l'origine sociale des élèves. D'ailleurs, pour les lycées, l'accès au baccalauréat est toujours régi par l'origine sociale et les inégalités persistent dans l'accès aux différentes voies d'enseignement (di Paola, Jellab, Moullet, Olympio et Verdier, Cnesco, 2016). De ce fait, il nous semble intéressant de déterminer si l'acquisition des connaissances civiques est influencée directement par les variables contextuelles de l'établissement ou par les variables contextuelles de l'établissement, en tant que variables médiatrices entre l'origine sociale et les connaissances civiques. Nous devons poursuivre les premiers résultats en introduisant davantage de variables contextuelles liées au contexte local des établissements pour expliquer les connaissances civiques et les compétences citoyennes des élèves, ce qui aura peut-être pour conséquence de diminuer l'effet de l'origine sociale.

## 6. Perspectives d'analyse

Les perspectives de recherche reposent sur la poursuite d'une réflexion approfondie de l'effet des caractéristiques contextuelles de l'établissement sur le développement des compétences citoyennes, ainsi que sur l'analyse d'une deuxième hypothèse.

Dans cette partie, nous présentons notre seconde hypothèse, plus spécifique, qui vise à montrer que les établissements de notre échantillon se répartissent selon deux modèles théoriques mis en lumière par Meuret et Lambert (2011) : un modèle républicain, qui s'apparente davantage à une formation de la personne et de l'esprit par le savoir ; un modèle démocratique, qui vise à la découverte et à l'apprentissage du monde par l'élève lui-même. Nous cherchons donc à déterminer le contexte d'enseignement qui favorise davantage le développement de compétences citoyennes des élèves.

Il serait donc intéressant d'analyser cette hypothèse par le biais d'une typologie d'établissements, actuellement en cours de construction, afin de déterminer s'il existe des différences entre les établissements de la typologie concernant l'acquisition de connaissances civiques et le développement de compétences citoyennes des élèves.



Une classification de six concepts, qui doit encore être validée à l'aide du logiciel LISREL<sup>3</sup>, a été créée à partir d'items des trois questionnaires attribués soit au modèle démocratique, soit au modèle républicain : (1) la participation et l'implication des élèves, (2) la tolérance et la diversité, (3) le fonctionnement démocratique de l'établissement renvoient au modèle démocratique et (1) la solidarité, (2) l'autodiscipline et la maîtrise de soi, (3) les valeurs républicaines (respect, effort, patrie) correspondent au modèle républicain (tableau 3). C'est à partir de cette classification et de moyennes calculées pour chaque modèle que nous pourrions attribuer chaque établissement à l'un des deux modèles en prenant en compte un double point de vue : d'une part, celui des élèves et, d'autre part, celui des enseignants et des chefs d'établissement (tableau 3).

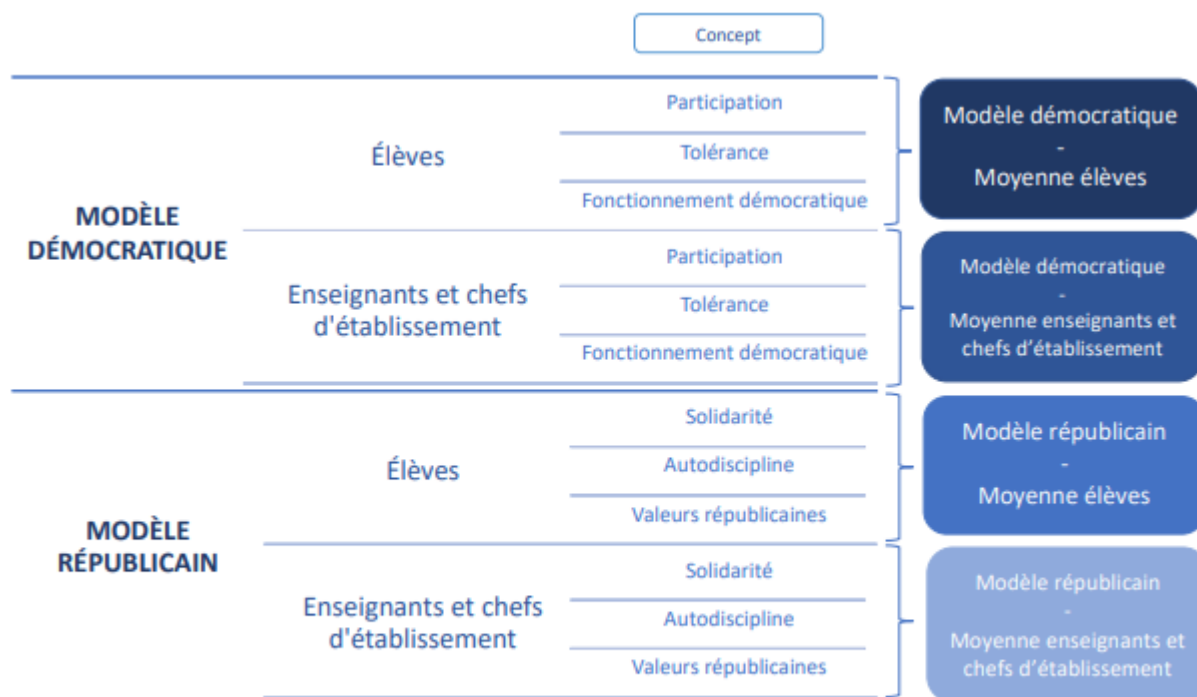


Tableau 3 : classification du modèle démocratique et du modèle républicain

Nous supposons ainsi que la typologie d'établissements est composée de quatre modèles d'établissements :

- (1) Les élèves, ainsi que les enseignants et chefs d'établissement, considèrent que leur établissement est **démocratique**.
- (2) Les élèves, ainsi que les enseignants et chefs d'établissement, considèrent que leur établissement est **républicain**.
- (3) Les élèves considèrent que leur établissement est **démocratique** ; les enseignants et chefs d'établissement considèrent que leur établissement est **républicain**.

<sup>3</sup>Linear Structural Relations

- (4) Les élèves considèrent que leur établissement est **républicain** ; les enseignants et chefs d'établissement considèrent que leur établissement est **démocratique**.

Des entretiens avec des chefs d'établissement des quatre modèles de la typologie pourront être envisagés pour appréhender de manière plus subtile l'implication de chaque type d'établissement de la typologie dans la formation de l'élève citoyen.

## 7. Conclusion

Les compétences sociales sont souvent « *exclues de l'évaluation curriculaire comme de la formation des personnels* » (Canvel, Florin, Pilard et Zanna, 2018, p.72), alors même que nous tentons de démontrer que le système scolaire et les établissements jouent un rôle non négligeable dans le développement de celles-ci. D'ailleurs, peu de travaux ont porté sur l'effet des variables contextuelles sur les connaissances civiques et sur les compétences citoyennes. La majorité des travaux issus de la littérature porte sur l'effet des contextes scolaires sur les performances scolaires. Par conséquent, ces résultats ne constituent qu'une première étape dans notre réflexion. L'objectif était, avant tout, d'exposer notre démarche dans l'explication du développement des compétences citoyennes par des effets contextuels liés à l'établissement fréquenté. Les premiers résultats, présentés dans cet article, montrent un effet de certaines variables contextuelles : en effet, un collège privé, de milieu favorisé et accueillant moins de 100 élèves constitue un environnement propice à l'acquisition de connaissances civiques, tout comme les lycées d'enseignement général et technologique, privé, de milieu favorisé et situé en zone rurale. Toutefois, de nombreuses analyses doivent encore être menées afin de conclure à un effet du contexte de l'établissement sur le développement de compétences citoyennes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Afsa, C. (2014). Une question de taille. *Education & formations*, 85, 63-72.
- Ainley, J., Schulz, W. et Friedman, T. (Eds.) (2013). *ICCS 2009 Encyclopedia. Approaches to civic and citizenship education around the world*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Audigier, F. (1993). *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves* (thesis). Paris 7. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/1993PA070086>
- Barrett, M. (2016). *Competencies for democratic culture: living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg : Council of Europe.
- Baudelot, C. et Leclercq, F. (2005). *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF*. Paris : La Documentation Française.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres, *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Broccolichi, S., Ayed, C. B., Mathey-Pierre, C. et Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : Des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Education et Formations*, 74, 31-48.
- Canvel, A., Florin, A., Pilard, P. et Zanna, O. (2018/1). Santé, bien-être et climat scolaire, *Administration & Éducation*, 157, 67-72.
- Cousin, O. (1996). Construction de l'effet-établissement : le travail des collèges, *Revue française de pédagogie*, 115, 59-75.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges, sociologie de l'effet établissement*. Paris : PUF, 226 p.
- Cousin, O. (2000). *Politiques et effets-établissements dans l'enseignement au secondaire*, in Van Zanten, A. (2000). L'école, l'état des savoirs.
- Di Paola, V., Jellab, A., Moullet, S., Olympio, N. et Verdier, E. (2016). *L'évolution de l'enseignement professionnel : des segmentations éducatives et sociales renouvelées ?* [Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur les inégalités scolaires d'origine sociale et migratoire]. CNESCO.
- Duru-Bellat, M. (2001). Effets maitres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 321-337
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat, M., Danner, M., Le Bastard-Landrier, S. et Piquée, C. (2004). *Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : Évaluations externes et explorations qualitatives* (178 p.) [Research Report]. Commissariat général du plan ; Direction de l'évaluation et de la prospective, Ministère de l'Éducation Nationale. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01692834>

Education Council (2006) *Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competencies for lifelong learning*. Brussels : Official Journal of the European Union, 30.12.2006

Eurydice (2005). *L'éducation à la citoyenneté à l'école en Europe*. Bruxelles : Eurydice

Eurydice. (2012). *Citizenship education in Europe*. Brussels : Eurydice

Grisay, A. (1989). *Quels indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires ? Etude d'un groupe contrasté de collèves « performants » et « peu performants »*, Université de Liège, Service de Pédagogie Expérimentale

Grisay, A. (1997). Évolution des acquis cognitifs et socio-cognitifs des élèves au cours des années de collège. *Les dossiers Éducation et formations*, 88.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. et Barber, C. (2008). *Measuring Civic Competence in Europe*. The Proceedings of IRC

Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée, *Éthique publique [En ligne]*, 19(1), mis en ligne le 17 juillet 2017, consulté le 22 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932>

Meuret, D. (2000). « Établissements scolaires : ce qui fait la différence », *L'Année sociologique*, 50(2), 544-555.

Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue Française de Sociologie*, 47(1), 49-79.

Meuret, D. et Lambert, M. (2011). Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. *Éducation et didactique [En ligne]*, 5(1), mis en ligne le 30 mai 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1048>

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, 40, 183-200

Morlaix, S., Duguet, A., Le Mener, M., Tavant, M. et Vilches, O. (2019). *Éducation à la citoyenneté et compétences citoyennes des collégiens et lycéens*. [Rapport de recherche] CNESCO.

- OCDE (2015). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2015 : Les jeunes, les compétences et l'employabilité*. Paris : Éditions OCDE
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167
- Peyré P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui - une approche complexe*. Paris: L'Harmattan.
- Raywid, M. A. (1999). *Current Literature on Small Schools*. *ERIC Digest*. ERIC/CRESS, P. <https://eric.ed.gov/?id=ED425049>
- Rey, B. (1998). *Par-delà les disciplines scolaires, à la recherche de compétences transdisciplinaires*. In Apprendre à apprendre : un enjeu face à l'exclusion sociale (p. 47-59). Champagne-Ardenne : Centre régional de documentation pédagogique de Champagne-Ardenne
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B. et Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016*. Assessment Framework. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 97 p.
- Tavan, C. (2004). École publique, école privée. Comparaison des trajectoires et de la réussite scolaires. *Revue française de sociologie*, 45(1), 133-165.
- Teddlie, C., Stringfield, S., Wimpelberg, R. et Kirby, P. (1989). Contextual Differences in Models for Effective Schooling in the USA. *School Effectiveness and School Improvement*, 117-130.
- Teddlie, C. et Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London, New York: Falmer Press, 411p.
- Thrupp, M. (1995). The « school mix » Effect : The history of an enduring problem in educational research, policy and practice. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 183-203.

## Le thème de l'éducation dans l'œuvre romanesque de Michel Houellebecq

Roelens Camille, INSPE Hauts-de-France, Université de Lille, laboratoire CIREL (équipe Recifes)  
roelens.camillejean@orange.fr ou camille.roelens@inspe-hdf.fr

**Résumé :** Ce texte adopte le point de vue de la philosophie politique et de l'herméneutique culturelle de l'éducation pour s'emparer du thème de l'éducation dans l'œuvre romanesque de Michel Houellebecq. Que ces ouvrages nous permettent-ils de penser et de comprendre de la tension constitutive entre individualisme démocratique, modernité et éducation ? Quelles sont les ressources et les limites en termes d'intelligibilité du contemporain d'une telle lecture ? Quelques éléments de méthode inhérents à la confrontation que nous proposons à ces questions sont d'abord précisés, et une distinction à opérer entre ce qui relève chez le romancier de la volonté de rendre compte de l'époque et de son point de vue propre est ensuite proposée (1). Suivent une synthèse de son traitement des relations se nouant dans différents lieux éducatifs et une explicitation de leur caractère de déclinaison éducative de la posture antimoderne de Houellebecq (2), laquelle est enfin succinctement discutée dans ses implications (3).

**Mots-clés :** Philosophie de l'éducation, herméneutique, culture, Houellebecq, individualisme.

### Introduction

Ce texte propose de s'emparer en propre du thème de l'éducation dans l'œuvre romanesque de Michel Houellebecq. On peut en effet s'étonner de la quasi-absence d'analyse et même d'évocation substantielle de ce thème dans plusieurs volumes importants consacrés à son œuvre (Maris, 2014/2016 ; Van Wesemael et Viard, 2014 ; Novak-Lechevalier, 2017, 2018). Réciproquement, on peut penser que la place à part occupée par l'écrivain dans le paysage littéraire francophone contemporain pourrait donner à ce type d'analyse un intérêt heuristique particulier pour les sciences humaines en général et, selon nous, pour les sciences de l'éducation et de la formation en particulier.

Que ces ouvrages nous permettent-ils de penser et de comprendre de la tension constitutive entre individualisme démocratique, modernité et éducation ? Quels sont les ressources et les limites en termes d'intelligibilité du contemporain d'une telle lecture ? Tel est ce que nous souhaitons centralement éclaircir ici.

Une première partie précise quelques éléments de méthode inhérents à la confrontation que nous proposons à ces questions. Nous y invitons à affiner la distinction entre ce qui chez le romancier relève respectivement de la volonté de rendre compte de l'époque en général ou de celle de faire valoir son point de vue propre.

Une deuxième partie synthétise les principaux traits de la mise en scène par Houellebecq de relations éducatives dans différents lieux éducatifs, comme par exemple la famille ou l'école, ainsi que du vécu subjectif d'apprentissage de celles et ceux qui les vivent. Cela permet de resituer les propos de l'écrivain comme déclinaison spécifique, ici éducative, d'une posture antimoderne plus globale.

Une brève ouverture conclusive amorce une discussion des implications d'une telle posture, et envisage le défi qu'elle constitue pour qui cherche aujourd'hui à proposer, au contraire, une pensée substantiellement individualiste de l'éducation.

### 1. Éléments de méthode

Comme François de Singly (2005, p. 27-28) et Robert Castel (Castel et Haroche, 2001, p. 175-182) l'ont tous deux fait remarquer, plonger dans des romans fortement inscrits dans l'hypermodernité (Aubert, 2004/2017 ; Gauchet, 2017, p. 201-210) est une option scientifique féconde pour qui s'intéresse aux trajectoires d'individus incertains et taraudés par un sentiment d'insécurité sociale

(Castel, 2003, 2009) ou encore aux conditions auxquelles l'individualisme peut permettre la recomposition de liens et la construction de soi (Singly, 2003, 2009/2010). Nous prolongeons *a contrario* leur commune inspiration - à l'aune de nos études sur ce que l'individualisme démocratique implique pour le champ d'étude des sciences de l'éducation de de la formation avec pour horizon la proposition d'une théorie d'un individualisme pleinement assumé en faits et en conscience (Roelens, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2020c) – par la présente confrontation avec l'un des adversaires les plus résolus (Du Toit, 2014 ; Szymanski, 2014) ce cet individualisme.

*Houellebecq, c'est le moins qu'on puisse dire, n'est pas l'écrivain de l'individualité triomphante. [...] Le tragique nous renvoie aujourd'hui au fait d'avoir constamment à assumer des choix, [...] l'individu doit-être, et constamment devenir; et cela sans toutes ses potentialités, sans garantie. [...] C'est exactement ce contre quoi Houellebecq lutte pied à pied. Or c'est en ça qu'il est dans l'ère du temps, surtout en France : il y a chez lui une fatigue de la liberté individuelle qui vire à l'écoeuement. Et cette fatigue est générale : un nombre étonnant de gens réclame à cor et à cri quelque chose qui les soulage du fardeau d'être eux-mêmes (Weitzmann, 2017, p. 270-271).*

Notre corpus d'étude est donc composé dans cet article des sept romans publiés par Houellebecq, où ladite fatigue s'exprime de manière paradigmatique. *Extension du domaine de la lutte*<sup>1</sup> (1994) narre la plongée dans la dépression d'un cadre moyen du secteur informatique. *Les particules élémentaires*<sup>2</sup> (1998) suit deux demi-frères, Michel et Bruno, dont le destin est durablement bouleversé par l'abandon précoce par leur mère. *Plateforme*<sup>3</sup> (2001) raconte comment un cadre du ministère de la culture, Michel, vit une histoire d'amour avec Valérie et lance cette dernière et son supérieur (travaillant dans le secteur de l'hôtellerie de loisir) dans une tentative de conception d'offre globalisée de tourisme sexuel. *La possibilité d'une île*<sup>4</sup> (2005) met en scène un comique en déshérence sentimentale ayant, par sa participation aux activités d'une secte, l'occasion de se voir éternellement cloné. *La carte et le territoire*<sup>5</sup> (2010) retrace la trajectoire de l'artiste Jed Martin sur fond de relation avec son père malade et de désindustrialisation de la France. *Soumission*<sup>6</sup> (2015) suit les pérégrinations d'un universitaire spécialiste de Huysmans dans ce même pays en cours d'islamisation. *Sérotonine*<sup>7</sup> (2019), enfin, dépeint un ingénieur agronome sous antidépresseurs organisant sa disparition pour fuir l'échec concomitant de sa vie amoureuse et de sa vie professionnelle.

Notre choix de corpus signifie que les autres volets de l'œuvre houellebecquienne, sa production poétique (2015b), ses essais et articles (1991/2005, 2003, 2009, 2017 ; Houellebecq et Lévy, 2008),

---

<sup>1</sup>Ci-après : *EDL*

<sup>2</sup>Ci-après : *PE*

<sup>3</sup>Ci-après : *Pla*

<sup>4</sup>Ci-après : *PI*

<sup>5</sup>Ci-après : *CT*

<sup>6</sup>Ci-après : *Sou*

<sup>7</sup>Ci-après : *Sér*



ses activités hors-littérature – ses principales expériences d'acteur de cinéma où il se joue lui-même (Nicloux, 2014, 2019), ses chansons (Birgé et Viard, 1996 ; Burgalat, 2000, Birgé, 2007), ses photographies d'art (Houellebecq, 2016) – constituent pour nous une toile de fond utile pour la compréhension globale d'un projet artistique et littéraire, mais ne seront pas analysés en tant que tels et pour eux-mêmes. Bien que les adaptations cinématographiques des romans étudiés (Harel, 1999 ; Roehler, 2006) aient été visionnées et étudiées par nous (Cléder et Jullier, 2017), et qu'une approche plus biographique (Demonpion, 2019) ait pu nous servir de documentation, nous n'en faisons pas non plus un axe central d'analyse ici. L'essentiel est de signaler que le travail de ces volets de l'œuvre houellebecquienne corrobore nettement les résultats présentés ici sur la base de ses romans.

Même dans ces bornes, viser une exhaustivité de références et surtout de citations de passages traitant de l'éducation au sein de la production romanesque de Houellebecq est impossible dans l'espace de texte ici disponible. Le dégagement de lignes de forces cohérentes et la proposition d'une grille de compréhension pouvant être saisie et approfondie dans le cadre de travaux ultérieurs ont donc été privilégiés. Notre objectif est en effet de faire de ce corpus d'œuvres une clé heuristique pour mieux comprendre : 1° quelque chose comme un état d'esprit ou un élément culturel ambiant (Ory, 2007, p. 54-55) de la société dans laquelle les romans de cet ennemi déclaré de l'individualisme (Laurent, 1987) rencontrent le succès ; 2° ce que cela peut impliquer pour penser l'éducation aujourd'hui.

Pour ce faire, deux inspirations méthodologiques nous ont été précieuses : la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013, 2008), qui se propose de penser aujourd'hui l'éducation à l'aune de son inscription dans la modernité démocratique et dans la société des individus ; l'herméneutique culturelle de l'éducation (Roelens, 2019c, 2020a) qui se propose de saisir ces enjeux du devenir individu - dans un monde où l'autonomie est le principe structurant (Gauchet, 2017) – par le prisme d'objets culturels qui donnent à penser et semblent exprimer quelque chose de fort quant aux doutes ou aux espoirs qui travaillent une époque. Cette seconde inspiration méthodologique peut permettre de se saisir d'objets culturels très variés, mais implique de renforcer sélectivement les outils d'analyse selon le *medium* envisagé. Cela justifie ici : l'importance des études littéraires dans notre bibliographie ; l'appui sur la catégorie du roman de formation (Cohn-Plouchart, 1990 ; Moretti, 2019), que Houellebecq tout à la fois reprend et subvertit à chaque « roman d'apprentissage à l'envers qui tourne au trait de désespoir lucide » (Savigneau, citée par Novak-Lechevallier, 2018, p. 31), jusqu'à se faire lui-même *professeur de désespoir* (Huston, 2004, p. 279-300).

Houellebecq a maintes fois eu l'occasion, en interview ou au fil de ses romans, de proposer sa propre définition de ce que signifie produire une œuvre culturelle en général, ou une œuvre romanesque en particulier. Il s'agit d'une part de « rendre du compte du monde » (*CT*, p. 406), d'être le sismographe qui enregistre fidèlement les variations. D'autre part, « un auteur c'est avant tout un être humain, présent dans ses livres » (*Sou*, p. 13), un point de vue d'où le monde est saisi en choisissant certains angles et en jouant astucieusement sur les focales (Bourmeau, 2017 p. 1991) pour proposer un panorama et un entrelacement singuliers.

La dimension sismographique du propos peut être resituée dans la fameuse compréhension tocquevillienne (Axon, 2014 ; Bourmeau, 2017) dans la modernité démocratique<sup>8</sup>. Or, penser l'éducation non seulement après Tocqueville mais bien au-delà même de ses inspirations les plus percutantes et prémonitoires – c'est-à-dire penser l'éducation dans une société des individus en vue du devenir sujet et du devenir autonome d'un autre être auquel ce statut d'individu de droit est déjà attribué (Gauchet, 2017, p. 551-560) - constitue un nœud problématique décisif pour la philosophie de l'éducation.

Houellebecq propose toutefois une appréhension propre de cette question vive contemporaine. C'est ce qui nous intéresse centralement ici et fera l'objet de la suite de notre développement, tant les *propositions de monde* singulières (Ricoeur, 1986, p. 115) sont ce qui fait signe vers la capacité de l'herméneute de pratiquer « l'art de discerner le discours dans l'œuvre (p. 124).

## 2. (D)écrire l'éducation d'un individu en ses lieux

Le devenir individu ne peut se saisir en étudiant un seul point de vue éducatif mais bien en considérant l'ensemble des expériences et des types de socialisation qu'un sujet humain est alors appelé à traverser. Or Houellebecq, justement, s'empare de chacun d'être eux et en tire des fils qu'il tisse en un commun anti-modernisme éducatif.

---

<sup>8</sup>Alexis de Tocqueville (1835/1981 ; 1840/1981) a en effet, selon Marcel Gauchet, été aussi lumineux dans son discernement des bouleversements tectoniques induits et à venir du fait de l'avènement de la démocratie comme égalisation des conditions, qu'aveugle au fait que le processus toucherait tôt ou tard l'éducation (2005, p. 362-364) et produirait certaines de ses conséquences les plus profondes, obligeant notamment à en redéfinir de fond en comble les conditions même de possibilités (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008).

2.1. Famille, études, et âges de la vie

S'agissant de l'éducation familiale, pouvoir où ne pas pouvoir compter sur la présence quotidienne d'une figure maternelle et maternante – « Des êtres humains [...] qui n'envisageaient en réalité d'autre manière de vivre que de donner leur vie aux autres dans un esprit de dévouement et d'amour. En pratique, ces êtres humains étaient généralement des femmes » (PE, p. 91) - est l'un des éléments clés dans la destinée des personnages houellebecquiens. Des illustrations exemplaires de ce type-humain que Houellebecq place moralement au-dessus de tout autres sont : les grands-mères de Michel et Bruno dans *PE* ; Camille, l'amante perdue du narrateur de *Sér*, une fois devenue mère.

La paternité est, elle, longtemps présentée comme une aberration plutôt répugnante et source de dépression (*PE*, p. 166-16, p. 250 ; *Pla*, p. 311 ; *PI*, p. 64) ou comme une chose incongrue pouvant au mieux conduire à quelques parties de *Milles bornes* (*Pla*, p. 312). Elle ne peut en revanche être pour l'homme un désir, au mieux une concession faite à celle qu'il aime et qui l'aime. Ces deux amours (pour son enfant, pour son mari) sont toutefois généralement présentés pour une femme comme antithétiques (*Sér*, p. 83, p. 299).

Fraternité et sororité ont un statut ambigu, la plupart des narrateurs sont des enfants uniques mais le duo de demi-frère de Michel et Bruno (*PE*) est également très marquant.

S'agissant de l'éducation scolaire, les enfants sont souvent présentés comme spontanément avides d'apprendre, mais seuls les profonds solitaires conservent cette énergie. Les autres risquent fort de voir leurs dispositions brisées par le caractère impitoyable et violente des socialisations enfantines et adolescentes (*PE*, p. 38, p. 43-47). Le succès des études est, dans cet univers, essentiellement affaire de vocation et de capacités de départ, bien qu'un travail sérieux ne nuise pas. Du point de vue de l'enseignement, l'idée qui domine l'œuvre de Houellebecq est que :

*La transmission du savoir [est] la plupart du temps impossible ; la diversité des intelligences, extrême ; et [...] rien ne [peut] supprimer ni même atténuer cette inégalité fondamentale (Sou, p. 18)*

A travers ce thème des études, une surprenante saisie de la question des âges de la vie (Deschavanne et Tavoillot, 2007/2011) émerge sous la plume de Houellebecq. Deux moments de bonheur possible sont identifiables aux portes de chacun des deux domaines de la lutte (sexuel et économique) où les humains s'épuisent (*EDL*, p. 100-101) : le temps du « bonheur des enfants sages » (*PI*, p. 405) et ; le temps de l'hésitation « au bord de l'âge adulte » (*PE*, p. 77) en classes préparatoires ou en études

universitaires longues (*Sou*, p. 11 , *Sér*, p. 148), avant la confrontation au monde du travail et sous réserve d'une vie sexuelle satisfaisante (*CT*, p. 54-56 ; *Sou*, p. 19 ; *Sér*, p. 11-26).

L'essentiel, pourtant, semble se jouer ailleurs.

## 2.2. Bildung

Le terme complexe et largement intraduisible (Espagne, 2019) de *Bildung* désigne une forme de devenir soi-même qui « engage tout l'être dans ses dimensions physiques, affectives, conatives, intellectuelles et même spirituelles, dans une quête existentielle faite à la fois de problèmes et d'épreuves » (Fabre, 2019, p. 199). Il paraît indispensable pour décrire la conception de l'éducation et de la formation de Houellebecq. Cela conduit à souligner le caractère aporétique des formes institutionnalisées (famille, école...) d'éducation et le fait que le processus se déploie non pas seulement à un âge précis mais bien tout au long de la vie.

Comme dans nombre de romans de formation, les voyages réalisés et les expériences esthétiques éprouvés par les personnages houellebecquiens sont déterminants dans leurs trajectoires subjectives. Ce grand lecteur de Pascal qu'est Houellebecq semblerait aimer croire que l'on puisse également apprendre à donner une dimension plus spirituelle à son existence, mais les tentatives entreprises en ce sens échouent invariablement. L'existence corporelle, pour sa part, conduit moins à apprendre à se *chairir* (Pahud, 2019) qu'à conduire à identifier deux types de situation : la plénitude sexuelle, où le corps est source de plaisir ; les autres situations, où il est au mieux un encombrement et au pire une source de souffrance (*Sou*, p. 205-208).

Ce qui paraît dominer l'ensemble de ce processus de formation de soi est une autre dimension de la vie intérieure, soit le compagnonnage intellectuel et créatif ou long court avec un auteur. Baudelaire est pour Houellebecq lui-même ce frère d'arme, Balzac occupe également une place importante, et il fait expliciter cela par l'un de ses narrateurs à propos d'Huysmans :

*seule la littérature peut vous donner cette sensation de contact avec un autre esprit humain, avec l'intégralité de cet esprit, ses faiblesses et ses grandeurs, ses limitations, ses petites choses, ses idées fixes, ses croyances ; avec tout ce qui l'émeut, l'intéresse et l'excite. (Sou, p. 13)*

*L'ultime consolation d'une vie humaine sans transcendance est donc l'existence littéraire, comme lecteur passionné tout d'abord, comme auteur ensuite, étant entendu que la « consolation [se trouve] non dans la restitution de ce que nous avons perdu, mais dans un dévoilement et l'ouverture d'une possibilité » (Novak-Lechevallier, 2018, p. 273).*

Apprendre à fuir la dureté des hommes et à trouver des îlots de compassion, apprendre à lire et écouter des œuvres culturelles, apprendre à percevoir le monde autour de soi sans concession mais en conservant la capacité d'espérer et de s'émerveiller, telles sont semble-t-il pour Houellebecq les trois vecteurs du devenir humain que la modernité menacerait de saper.

### 2.3. Synthèse : panorama pour un antimodernisme éducatif ?

L'antimoderne est celui qui prend positions *contre* la modernité démocratique dans toute la polysémie de ce terme, c'est-à-dire à la fois en opposition avec elle et en appui sur elle (Compagnon, 2005/2016). Cela le distingue du contre-révolutionnaire et du réactionnaire (Lilla, 2016/2017) qui pensent un retour en arrière à la fois souhaitable et, avec une volonté suffisante, possible. Faire de Houellebecq et de son ami et fin critique Philippe Muray (2015, p. 1166-1175) des fers-de-lance néo-réactionnaires (Lindenberg, 2002) bute ici logiquement sur cette idée d'inéductibilité qui anime les deux auteurs. S'agissant de Houellebecq, parler d'une oscillation tendancielle entre conservatisme (freiner les évolutions) et résignation sombre semble plus juste, et la deuxième tendance paraît dominer s'agissant de l'éducation. Ranger l'action d'enseigner parmi les métiers supposés impossibles n'est pas récent comme on le sait, mais la saisie des thèmes éducatifs dans l'œuvre romanesque de Houellebecq conduit à la fois à radicaliser et à actualiser le diagnostic. L'éducation en son sens le plus large s'y découvre toujours à nouveau impossible : certains facteurs d'impossibilité potentiels sont toujours là, et les gisements culturels (Castoriadis, 1996) et autres équilibres précaires qui contribuaient jadis à les dépasser se dérobent chaque jour davantage. Pour ne prendre qu'un exemple, si le passage d'une société de métiers manuels et de vies sédentaires à une société dominée par le tertiaire et la mobilité ôte selon Houellebecq à la transmission culturelle sa pertinence, (*PE*, p. 167-170), celle de la transmission de la vie ne tarde pas à suivre.

Plus simplement, la thèse de l'impossibilité d'une éducation individualiste chez Houellebecq pourrait se décliner ainsi : 1° l'éducation n'est possible que si l'éducateur abdique sa propre existence individuelle pour la dédier exclusivement au bien-être d'autrui ; 2° la poursuite du bonheur (2015b, p. 143-242) est vaine dans pareille société, prétendre éduquer un enfant en vue de son bien-être dans un tel environnement a donc tout de la pure et simple contradiction logique ; 3° rien ne peut donc motiver ni à éduquer ni à être éduqué dans une telle société, sans doute est-ce pourquoi en revenir à l'adamique création de l'individu dans son état adulte (Renaut, 2002, p. 241-251) - par clonage faute d'intervention divine - est la solution qui s'impose (*PE*, p. 307-317; *PI*, p. 362-372), au risque de décevoir elle-même (*PI*, p. 401-447).

**3. Conclusion : comprendre et s'orienter**

On peut considérer aujourd'hui comme « travail proprement intellectuel [...] tout ce qui élargit l'accès de la collectivité à la vérité de son fonctionnement » (Gauchet, 2003, p. 449) et juger en conséquence cela passe « aussi bien par la littérature et le cinéma que par les sciences humaines ou la philosophie » (ibid.). L'étude herméneutique des romans de Houellebecq et l'interpellation que produit l'analyse de leur succès sont en cela précieux pour qui cherche aujourd'hui à penser une éducation et une formation substantiellement inscrite dans l'individualisme démocratique et cohérente avec ses principes structurants. S'il ne s'en dégage aucune voie à suivre ni aucune proposition positive, cette œuvre littéraire propose avec une acuité certaine une cartographie des obstacles à éviter pour cheminer comme pour accompagner le devenir individu contemporain. Sa valeur d'aiguillon autoréflexif n'est donc pas à négliger. Qu'aurions-nous à répondre à un personnage houellebecquien ? Faire de cette question la compagne critique d'un travail sur une théorie générale de l'individualisme démocratique du point de vue des sciences de l'éducation et de la formation paraît une saine stimulation intellectuelle et le moyen d'une exigence accrue de cohérence des principes individualistes et de leurs déclinaisons subjectives concrètes.

## BIBLIOGRAPHIE

- Anxo, M. (2014). La révolution sexuelle ou la terreur des apparences. Dans S. Van Wesemael et B. Viard (dir.), *L'Unité de l'oeuvre de Michel Houellebecq* (p. 191-198). Garnier.
- Aubert, N. (dir.). (2004/2017). *L'individu hypermoderne*. Erès.
- Birgé, J.-J. (2007). Établissement d'un ciel d'alternance [Enregistré par M. Houellebecq]. GRRR.
- Birgé, J.-J. et Viard, M. (1996). Le Sens du combat [Enregistré par M. Houellebecq]. France Culture / Harmonia Mundi.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Stock.
- Bourmeau, S. (2017). De l'art (et des risques) des dispositifs. Dans A. Novak-Lechevalier (dir.), *Cahier de l'Herne Michel Houellebecq* (p. 187-191). Éditions de l'Herne.
- Burgalat, B. (2000). Présence Humaine [Enregistré par M. Houellebecq]. Tricatel.
- Castel, R. (2003). *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?* Seuil.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protection, statut de l'individu*. Seuil.
- Castel, R. et Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi. Entretiens sur la construction de l'individu moderne*. Fayard.
- Castoriadis, C. (1996). *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe 4*. Seuil.
- Cléder, J. et Jullier, L. (2017). *Analyser une adaptation. Du texte à l'écran*. Flammarion.
- Cohn-Plouchart, D. (1990). Le roman de formation. Dans P. Kahn, A. Ouzoulias et P. Thierry (dir.), *L'éducation, approches philosophiques* (p. 157-170). Presses Universitaires de France.
- Compagnon, A. (2005/2016). *Les antimodernes. De Joseph de Maistre à Roland Barthes*. Gallimard.
- Demonpion, D. (2019). *Houellebecq. La biographie d'un phénomène*. Buchet & Chastel.
- Deschavanne, E. et Tavoillot, P.-H. (2007/2011). *Philosophie des âges de la vie*. Arthème Fayard / Pluriel.
- Du Toit, C. (2014). Houellebecq : entre mobilisation infinie et épuisement vital. Dans S. Van Wesemael et B. Viard (dir.), *L'Unité de l'oeuvre de Michel Houellebecq* (p. 115-124). Garnier.
- Espagne, M. (2019). Bildung. Dans B. Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des philosophies. Dictionnaire des intraduisibles* (p. 195-205). Éditions du Seuil / Dictionnaire Le Robert.

- Fabre, M. (2019). Bildung. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 197-199). ÉRÈS.
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Stock.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*. Gallimard.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Gallimard.
- Harel, P. (Réalisateur). (1999). *Extension du domaine de la lutte* [Film]. Les productions Lazennec / Canal +
- Houellebecq, M. (1991/2005). *H.P. Lovecraft. Contre le monde, contre la vie*. Éditions du Rocher.
- Houellebecq, M. (1994). *Extension du domaine de la lutte*. Maurice Nadeau.
- Houellebecq, M. (1998). *Les particules élémentaires*. Flammarion.
- Houellebecq, M. (2001). *Plateforme*. Flammarion.
- Houellebecq, M. (2002). *Lanzarote et autres textes*. Librio.
- Houellebecq, M. (2003). Entretien. *Sociétés*, 81, 85-89.
- Houellebecq, M. (2005). *La possibilité d'une île*. Arthème Fayard.
- Houellebecq, M. (Réalisateur). (2008). *La Possibilité d'un île* [Film]. Mandarin Cinéma.
- Houellebecq, M. (2009). *Interventions 2*. Michel Houellebecq et Flammarion.
- Houellebecq, M. (2010). *La carte et le territoire*. Michel Houellebecq et Flammarion.
- Houellebecq, M. (2013). *Les grands entretiens d'Artpress*. Artpress.
- Houellebecq, M. (2015). *Poésie*. J'ai Lu.
- Houellebecq, M. (2015). *Soumission*. Flammarion.
- Houellebecq, M. (2016). *Rester vivant : Catalogue de l'exposition au Palais de Tokyo*. Flammarion et Palais de Tokyo.
- Houellebecq, M. (2017). *En présence de Schopenhauer*. Éditions de l'Herne.
- Houellebecq, M. (2019). *Sérotonine*. Flammarion.
- Houellebecq, M. et Lévy, B.-H. (2008). *Ennemis publics*. Flammarion / Grasset & Fasquelle.
- Huston, N. (2004). *Professeurs de désespoir*. Actes Sud.
- Laurent, A. (1987). *L'individu et ses ennemis*. Hachette.
- Lilla, M. (2016/2019). *L'esprit de réaction*. Desclée de Brouwer.



- Lindenberg, D. (2002). *Le rappel à l'ordre. Enquête sur les nouveaux réactionnaires*. Seuil et La République des Idées.
- Maris, B. (2014/2016). *Houellebecq économiste*. Flammarion.
- Moretti, F. (2019). *Le roman de formation*. CNRS Éditions.
- Muray, P. (2015). *Essais*. Les Belles Lettres.
- Nicloux, G. (Réalisateur). (2014). *L'enlèvement de de Michel Houellebecq* [Film]. Les Films du Worso / Arte France.
- Nicloux, G. (Réalisateur). (2019). *Thalasso* [Film]. Les Films du Worso.
- Novak-Lechevalier, A. (2017). *Cahier de l'Herne Michel Houellebecq*. Éditions de l'Herne.
- Novak-Lechevalier, A. (2018). *Houellebecq, l'art de la consolation*. Stock.
- Ory, P. (2007). *L'histoire culturelle*. Presses Universitaires de France.
- Pahud, S. (2019). *Chairissons-nous. Nos corps nous parlent*. Éditions Favre.
- Renaut, A. (2002). *La libération des enfants*. Calmann-Lévy.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Seuil.
- Roehler, O. (Réalisateur). (2006). *Les Particules élémentaires* [Film]. Constantin Filmverleih GmbH / TFM distribution
- Roelens, C. (2019a). Vers un individualisme substantiel : images de l'enfant et sagesse de l'individualisation. Une lecture de Marcel Gauchet. *Le Télémaque*, 56, 43-55.
- Roelens, C. (2019b). Victimes et structuration autonome du monde. Compréhension, autorité, bienveillance. *Recherches & Educations*, 20, En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/7381>.
- Roelens, C. (2019c). Vers une philosophie herméneutique culturelle de l'éducation. Fondements et méthodes d'un travail philosophique sur des bandes dessinées. *Penser l'éducation*, 43, 87-104.
- Roelens, C. (2020a). Devenir individu : le Fauve Corp et le mal-être des démocraties contemporaines, . *Interpares*, n°8, à paraître.
- Roelens, C. (2020b). Former au vivre-ensemble dans une société des individus, est-ce possible ? *Penser l'éducation*, n° 47, à paraître.
- Roelens, C. (2020c). Individualisme, religion, spiritualité avec Marcel Gauchet. Quels enjeux et quels possibles pour l'éducation ? *Éducation et socialisation*, n° 56. En ligne : <https://journals.openedition.org/edso/11862>.

- Singly, F. (2003). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Armand Colin/VUEF.
- Singly, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*. Éditions de l'Aube.
- Singly, F. (2009/2010). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Arthème Fayard/Pluriel.
- Szymanski, T. (2014). Sur les "singulières chevauchées" de Houellebecq à travers la philosophie. Dans S. Van Wesemael et B. Viard (dir.), *L'Unité de l'oeuvre de Michel Houellebecq* (p. 149-162). Garnier.
- Tocqueville, A. d. (1835/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 1)*. Garnier-Flammarion.
- Tocqueville, A. d. (1840/1981). *De la Démocratie en Amérique (tome 2)*. Garnier-Flammarion.
- Van Wesemael, S. et Viard, B. (dir.). (2014). *L'Unité de l'oeuvre de Michel Houellebecq*. Garnier.
- Weitzmann, M. (2017). L'Inrockuptible antimoderne. Dans A. Novak-Lechevalier (dir.), *Cahier de l'Herne Michel Houellebecq* (p. 268-272). Éditions de l'Herne.

## **Conception, mise en œuvre et évaluation d'un dispositif de formation hybride : Représentations et pratiques pédagogiques des enseignant.e.s avant leur implication dans la recherche**

Tzatzou Dimitra, Université Aristote de Thessalonique, Boursière de la Fondation Onassis  
dimitzatzou@gmail.com

**Résumé :** Cet article présente certains résultats provenant de l'analyse des données d'une thèse de doctorat traitant de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme en Grèce. Ce dispositif s'adresse aux enseignant.e.s généralistes de l'école primaire et vise à leur fournir une formation autour de diverses notions et outils pédagogiques. Dans cet article, nous exposons les représentations et les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s avant leur implication dans la recherche, afin que nous puissions les prendre en considération dans la conception de notre dispositif de formation. L'analyse des données a de nouveau montré, entre autres, la nécessité de la formation continue des enseignant.e.s autour des questions liées au plurilinguisme et au pluriculturalisme.

**Mots-clés :** Représentations, pratiques pédagogiques, formation hybride, plurilinguisme, pluriculturalisme

## 1. Introduction

La société grecque se caractérise par une diversité linguistique et culturelle qui se répercute au sein de l'école. Cette diversité constitue le résultat d'un grand phénomène migratoire qui a commencé au début des années 90, période durant laquelle le pays a accueilli un nombre considérable d'immigré.e.s économiques et de rapatrié.e.s. Ils/elles provenaient principalement d'ex-Union Soviétique, d'Albanie et du reste des pays de l'Est et des Balkans, car l'effondrement des régimes socialistes des pays d'Europe de l'Est, et en particulier de la péninsule balkanique, a provoqué une migration de masse (Markou, 2001 ; Damanakis, 2005 ; Ekme-Poulopoulou, 2007). Plus récemment, un autre flux migratoire a joué un rôle dans le changement du paysage linguistique et culturel du pays. Depuis 2015, la guerre en Syrie a augmenté les flux de réfugiés vers la Grèce (Zambeta et al. 2019). Les conflits dans ce pays, intensifiés depuis 2011, ont forcé plus de 5 millions de personnes à fuir leur patrie. La Grèce, constitue un pays de transition pour les réfugiés et demandeurs d'asile, qui ont l'intention de s'installer dans les pays du nord, tels que l'Allemagne ou la Scandinavie (Zambeta et al. 2019).

Tous ces éléments mettent en évidence que l'école grecque se caractérise par une pluralité linguistique et culturelle qui doit être non seulement valorisée, mais aussi exploitée. Dans le but ainsi de procurer aux enseignant.e.s de nouveaux outils à exploiter au sein de leurs classes, nous avons conçu, mis en œuvre et évalué un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme. Dans ce cadre, nous nous sommes focalisées au préalable sur l'étude des représentations et des pratiques des enseignant.e.s participant à notre recherche. Cela nous a permis d'avoir une idée plus concrète des représentations que nous avons dû non seulement prendre en compte, mais aussi contribuer à leur évolution tout au long de notre formation. Nous présentons ici cette étude et les résultats que nous en avons tirés.

## 2. Cadre théorique. Les représentations et les pratiques des enseignant.e.s au sein de l'école primaire : la nécessité de leur formation

Les études précédentes réalisées au sein de la société grecque ont mis en lumière non seulement les représentations et les idéologies linguistiques des enseignant.e.s, mais aussi leurs pratiques pédagogiques. Plus précisément, dans la pratique de l'enseignement, le bilinguisme des enfants immigré.e.s reste « invisible » (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011 ; Tsokalidou, 2005, 2012). En effet, selon le cas, les enseignant.e.s considèrent ces élèves soit comme des élèves monolingues, soit comme

des « *alloglossa*<sup>1</sup> *paidia*<sup>2</sup> » (Tsokalidou, 2005), à savoir des enfants qui parlent une autre langue que le grec. Tsokalidou (2005) a critiqué l'utilisation de ce terme qu'elle caractérise comme incapable de décrire les conditions du bilinguisme dans lesquelles ces enfants vivent. En outre, elle considère qu'il « sous-entend également une marginalisation des enfants bilingues, ainsi qu'un traitement négatif du bilinguisme dans le système scolaire grec » (Tsokalidou, 2005, cité par Tsokalidou et al., 2013).

Une autre perception et pratique qui se dégage des attitudes et des points de vue des enseignants est que l'apprentissage d'une seconde langue est facilitée par une plus grande exposition à celle-ci (Skourtou, 2002 ; Kassimi, 2005; Skourtou et al., 2004).

Diverses recherches mettent aussi en évidence le fait que le multilinguisme des élèves est perçu comme un problème éducatif qui influence la maîtrise de la langue grecque (Skourtou, 2002 ; Tressou et Mitakidou, 2003; Govaris et al., 2010). L'étude de Gkaintartzi (2012) a également mis au clair les représentations négatives, ainsi que les idéologies linguistiques latentes des enseignant.e.s à propos de l'hégémonie de la langue grecque et du monolinguisme dans le contexte scolaire qui sont perçus comme une situation naturelle. D'après elle, les enseignant.e.s refusent de comprendre ces idéologies dans leurs attitudes et pratiques à l'égard du bilinguisme des enfants et considèrent la langue grecque « comme outil d'évolution sociale, scolaire et professionnelle, mais aussi comme moyen d'égalité sociale » (Gkaintartzi, 2012 : 431). Une autre étude se rapprochant de celles mentionnées plus haut est celle de Mitits (2018) qui examine les opinions des enseignant.e.s de l'éducation primaire et secondaire de Thrace sur leurs élèves multilingues et leurs pratiques pédagogiques. D'après cette recherche, en dépit du fait que les enseignant.e.s considèrent les langues et les cultures d'origine de leurs élèves comme inséparables, leurs pratiques « se limitent aux éléments folkloriques de l'éducation multiculturelle / interculturelle » (Mitits, 2018 : 33). Les résultats de cette recherche soulignent donc la nécessité de l'amélioration des pratiques d'enseignement au travers des programmes de formation continue se focalisant sur l'exploitation du multilinguisme (Mitits, 2018). De même, dans l'étude de Skourtou (2002) la majorité des enseignant.e.s admettent non seulement leur incapacité à répondre à la diversité de leur classe, mais aussi leur besoin de formation. Dans les études réalisées auprès des élèves réfugié.e.s, les enseignants qui exercent dans ces classes soulignent aussi la nécessité de leur formation, afin de pouvoir gérer les difficultés en termes de comportement, de langue, ou encore de socialisation (Maligkoudi & Tsaousidis, 2020).

---

<sup>1</sup> *Αλλόγλωσσα* (*alloglossa*, au pluriel, *alloglossos* au singulier du masculin) c'est un mot composé qui est constitué de deux mots différents, à savoir le pronom indéfini « *άλλος* » (autre) et le nom « *γλώσσα* » (langue).

<sup>2</sup> Enfants.

### 3. Méthodologie de la recherche

Cette recherche a été menée pendant l'année scolaire 2018-2019 dans quinze écoles primaires publiques de Thessalonique. La plupart de ces écoles se trouvent dans l'ouest de la ville, où les enfants immigrés et réfugiés constituent un grand pourcentage du public scolaire et où des classes d'accueil ont été implantées. Les participant.e.s, qui ont tout.e.s rejoint la recherche de façon volontaire, étaient composé.e.s de 26 instituteurs.trices, dont 5 travaillaient dans des classes d'accueil. Il est intéressant de souligner que le métier d'instituteur.trice en Grèce est surtout occupé par des femmes. Par conséquent, les hommes ne représentaient que 5 des 26 participant.e.s qui composaient notre échantillon. Elles/ils avaient entre 10 et 35 ans d'ancienneté et la majorité des participant.e.s n'avait pas eu de formation spécifique sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme.

Notre recherche s'inscrit dans le cadre de la recherche-action et a ainsi été « menée de manière collaborative » entre la chercheuse et les enseignant.e.s et orientée vers « le changement » (Macaire, 2007 : 98) des représentations et des pratiques chez les formé.e.s. A cela, nous ajoutons que cette étude constitue en même temps une recherche ethnographique permettant la connaissance du contexte, qui constitue un « prérequis » pour l'analyse des données, notamment pour celles visant à une formation (Moore & Sebatier, 2010). Par ailleurs, selon Cambra Giné (2003 : 22) l'ethnographie « partage avec la recherche-action les méthodes pour réfléchir méthodiquement sur le faire quotidien des enseignants dans les contextes naturels des classes ».

Le but de cette recherche était de concevoir, mettre en place et évaluer un dispositif de formation hybride au plurilinguisme et au pluriculturalisme à destination d'enseignant.e.s, qui se caractérisait par une articulation entre la formation en présentiel et à distance (Charlier et al., 2006 ; Nissen, 2006). Pour ce faire, nous avons visité les écoles, observé le contexte scolaire et par la suite étudié les représentations et les pratiques des enseignant.e.s, afin de mieux comprendre leurs besoins et ainsi pouvoir enrichir les ressources de notre formation. La figure 1 montre cette phase diagnostique (Macaire, 2007) de notre dispositif que nous présentons dans cet article.

Figure 1 – Phase diagnostique de notre dispositif de formation



Plus précisément, nos questionnements portaient sur les représentations des enseignant.e.s à propos : 1) du pluriculturalisme qui existe au sein de l'école et 2) de leur formation vis-à-vis des élèves de nationalités différentes. Nous avons également mis en lumière les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s qui visaient à la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme au sein de l'école. En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons opté pour une analyse qualitative, qui nous permet de mieux comprendre et d'interpréter « les phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés » (Blanchet, 2011 : 16). Pour ce faire, nous avons transcrit les entretiens que nous avons analysés selon une analyse de contenu thématique (Bardin, 2001).

#### 4. Analyse des données

##### 4.1. Représentations positives des enseignant.e.s à propos du pluriculturalisme au sein de l'école

La plupart des enseignant.e.s ont des représentations positives du pluriculturalisme qui caractérise l'école de nos jours, notamment en regard de son apport dans l'enrichissement des élèves. Les extraits qui suivent sont des réponses données par les enseignant.e.s à la question « que pensez-vous du plurilinguisme au sein de l'école ? ». L'enseignante 1 trouve très intéressant le fait que les élèves puissent apprendre de nouvelles choses d'un élève provenant d'un pays différent. Dans le même ordre d'idées, les enseignant.e.s 2 et 3 admettent le rôle « positif » du pluriculturalisme et mettent en avant la nécessité pour la société d'accepter cet état de fait. L'enseignant 3, quant à lui, insiste sur « la coexistence de cultures différentes » et la nécessité pour cela « de trouver des points communs » entre cultures. A cela il ajoute également la question du respect qui constitue, lui aussi, une condition qui contribue non seulement à la coexistence, mais aussi à l'évolution de toute personne. Ces propos de l'enseignant font référence à l'éducation inclusive, à savoir une éducation de qualité qui « promeut la démocratie, le respect des droits de l'homme et la justice sociale dans un environnement d'apprentissage qui reconnaît les besoins éducatifs et sociaux de chacun » (Conseil de l'Europe, n.d.)

*C'est très très bien, très important car nous avons la combinaison dont j'ai parlé tout à l'heure. C'est-à-dire des enfants du pays, du pays où ils vivent, ont l'opportunité d'apprendre des choses, d'obtenir des informations sur un autre pays par la bouche d'un autre enfant, de leur camarade de classe, de leur ami... je pense donc que c'est quelque chose de très vivant (enseignante 1).*

*De toute évidence, puisque nous avons des mouvements de populations, cela signifie que nous aurons du pluriculturalisme et que nous l'accepterons et nous gagnerons grâce à lui (enseignante 2).*

*Je ne pourrais que dire que c'est très positif mais nous devons l'accepter. Nous voulons dans le cadre de la coexistence de cultures différentes bien sûr avoir un cadre stable, c'est-à-dire que cela ne signifie pas que la culture de l'un est supérieure à la culture de l'autre ... mais de trouver les points communs pour être sûrs... si dans une classe par exemple, ma culture me renseigne de faire mal à mon camarade, cela signifie que nous ne pouvons pas coexister. On ne peut pas évoluer si le respect n'existe pas et en particulier dans le pays d'accueil (enseignant 3).*

Parmi les réponses des enseignant.e.s, nous retrouvons la réponse de l'enseignant.e 4 qui met en avant un aspect très important ; le rôle de l'école dans l'acceptation et la valorisation de la diversité de ses élèves. Cette réponse renvoie effectivement à l'éducation inclusive déjà mentionnée plus haut, mais montre en même temps le rôle limité de l'enseignant.e. Pour elle, l'enseignant.e semble insignifiant lorsqu'il n'y a pas un état d'esprit qui promeut et favorise la diversité culturelle au sein de l'école.

*(...) je voudrais que nous respections toutes les personnes et cela montre le respect pour l'homme en général. Mais, malgré cela, je voudrais souligner que l'école doit toujours être prête à accepter, à être prête pour cela. L'enseignant tout seul n'est pas capable de tout faire. C'est un travail énorme. L'école doit favoriser la diversité culturelle (enseignante 4).*

#### 4.2. L'expérience comme outil face à la diversité linguistique et culturelle et la nécessité de la formation des enseignant.e.s

Les réponses des enseignant.e.s mettent en lumière deux aspects différents : d'un côté l'expérience éducative comme un outil précieux pour la gestion de la diversité linguistique et culturelle au sein de la classe et, d'un autre, la nécessité d'une formation adéquate comprenant des éléments pratiques applicables en classe. Plus précisément, l'enseignant 3 souligne que la formation qu'il a reçue à l'université lui donne un guide, une direction théorique qu'il adapte en fonction de chaque situation au sein de sa classe. Pour l'enseignante 2, l'expérience constitue un élément majeur pour d'une part, mieux comprendre la formation théorique reçue à l'université, et d'autre part, mieux apprécier la « valeur du contexte linguistique ».

*C'est l'expérience qui m'aide, mais la formation en général que j'avais fait auparavant... laissait ouvert le fait que je dois adapter selon chaque situation qui change d'un an à un autre, ou d'une époque à une autre... cela veut dire qu'auparavant j'ai eu des élèves d'autres nationalités et maintenant nous avons d'autres nationalités et une autre culture, d'autres connaissances... il faut les voir à chaque fois en fonction de chaque cas (enseignant 3).*

*Je pense que c'est surtout l'expérience... les cours à l'université je ne pouvais pas les comprendre et après des années d'expérience.... Maintenant je pense que je peux bouger dans un environnement et comprendre la valeur du contexte linguistique (enseignante 2).*



Cependant, l'expérience seule ne suffit pas. Le paysage linguistique de la classe doit être valorisé et exploité au travers de nouveaux outils et approches. Les extraits ci-dessous montrent les points de vues des enseignant.e.s, exerçant auprès d'élèves immigré.e.s et réfugié.e.s, qui expriment la nécessité de leur formation, nécessité déjà soulignée par certaines études précédentes (Paidá, Vitsou et Gkaintartzi, 2020 ; Maligkoudi & Tsaousidis, 2020). En particulier, l'enseignante 5 exprime le besoin d'une formation qui outillera les enseignant.e.s avec des solutions plus précises sur la gestion et la valorisation de l'hétérogénéité en classe, tandis que l'enseignant 6 souligne la nécessité de réalisation de formations gratuites par l'éducation nationale. Il y a donc bien une demande de formation structurée de la part des enseignant.e.s, mentionnée à plusieurs reprises, non seulement lors de nos entretiens, mais aussi lors de discussions informelles à l'école.

*J'ai fait beaucoup de cours sur la diversité et l'égalité mais à un niveau très théorique et parce que tu as tes propres tendances et perceptions, tu ne peux pas les appliquer en classe... nous avons besoin d'une formation qui nous donnera des réponses plus concrètes à la gestion et la valorisation de l'hétérogénéité en classe (enseignante 5).*

*Pour te dire la vérité sur le niveau d'élèves que j'ai actuellement... ok j'ai quelques connaissances mais une formation sur les sujets d'interculturalité pourrait nous aider forcément. Cela veut dire que cela serait très utile de suivre certains séminaires organisés au niveau central... je ne veux pas payer pour suivre un master ou un séminaire sur l'éducation interculturelle etc (enseignant 6).*

#### 4.3. Pratiques pédagogiques des enseignant.e.s visant à la promotion et la valorisation du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Voyons maintenant de plus près les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s concernant la promotion et la valorisation du pluriculturalisme et du pluriculturalisme à l'école. Tant les propos des enseignant.e.s, que les observations effectuées nous montrent que leurs pratiques pédagogiques sont très limitées, se focalisant principalement sur les éléments généraux de chaque culture. Ainsi, l'enseignante 5 nous informe qu'elle ne se réfère jamais à la langue de chaque pays et elle a recours principalement à ses « caractéristiques très basiques ». De façon similaire, l'enseignante 7, lors du cours de géographie, présente à ses élèves les drapeaux, les coutumes et la nourriture de chaque pays. Elle introduit également certains mots, sans toutefois préparer « quelque chose de compliqué ». Il en va de même pour l'enseignante 6 qui déclare honnêtement qu'elle n'a pas le temps de suivre des séminaires de formation et a recours à des pratiques simples, à savoir la recherche spontanée sur internet et la présentation des informations trouvées. D'un autre côté, les pratiques de l'enseignant 3 se concentrent sur l'instauration d'un climat de respect et de collaboration en classe, sans pour autant

se référer aux caractéristiques culturelles de ses élèves. Ces données se trouvent en convergence avec les recherches mentionnées plus haut (p.ex. Mitits, 2018).

*Je le fais presque chaque année pour la diversité. Nous ne parlons pas spécifiquement de la langue. On dira quelque chose, pour d'autres pays les caractéristiques très basiques, un peu les caractéristiques culturelles, un peu les caractéristiques physiques différentes, mais pour la langue jamais (enseignante 5).*

*Des pays comme nous l'avons fait en géographie avec des drapeaux et des coutumes et quelques mots, mais pas quelque chose de compliqué, quelque chose de facile. Nous l'avons fait en groupes... leur nourriture tout, un peu de tout pour qu'ils aient un peu de ces connaissances. Rien de plus (enseignante 7).*

*A faire ... J'essaie d'unir les éléments positifs de tous les enfants. J'essaie de cultiver un esprit de coopération, de développement et de bonnes manières, de respect, de bonne gestion des problèmes et de pédagogie et comme on dit... socialement (enseignant 3).*

*Maintenant, la seule chose que je fais maintenant, c'est via Internet si je peux utiliser quelque chose ... des séminaires qui nécessitent plus de temps, je ne peux pas, je ne peux pas, mais ce que je trouve sur Internet, je le montrerai aux enfants à ce moment-là (enseignante 6).*

## 5. Conclusion

La phase diagnostique de notre dispositif de formation présentée dans cet article, nous a permis non seulement d'avoir un regard plus précis sur les représentations et les pratiques des enseignant.e.s autour du plurilinguisme et du pluriculturalisme, mais nous a également procuré des pistes de réflexion pour la démarche de conception des ressources de formation. Les enseignant.e.s ont des représentations positives de la diversité linguistique et culturelle de leur classe, ce qui laisse entrevoir une évolution de l'esprit de ce groupe social par rapport aux études antérieures. Cependant, leurs pratiques pédagogiques montrent que les enseignant.e.s ont besoin de formations précises, comme cela a été mentionné par eux/elles-mêmes, leur offrant un cadre d'action et des solutions plutôt tangibles.

Nous rejoignons également ici ce qui a été mentionné par certain.e.s enseignant.e.s : d'un côté, le fait que la connaissance théorique oriente l'action pédagogique et, d'un autre, le fait que l'expérience permet la compréhension de la théorie. Ces deux éléments, ont orienté la conception de notre dispositif de formation hybride qui alterne la théorie et l'action sur le terrain tout comme la formation à distance et en présentiel.

Par ailleurs, de nombreux/euses chercheurs/euses (Perrenoud, 2000 ; Cadet, 2005 ; Altet, 2012) convergent sur la nécessité et la complémentarité de l'articulation entre théorie et action qui contribue, entre autres, au développement de la réflexivité et à l'appropriation de nouvelles connaissances.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In : Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 43-58). Bruxelles : Dr Boeck Supérieur.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In : P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 9-20). Paris : Editions des archives contemporaines.
- Cadet, L. (2005). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, No 2, pp. 36-51.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, 469-496. (Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>).
- Conseil de l'Europe (n.d). *Vision du Conseil de l'Europe pour une éducation de qualité et ses activités* (Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/education/vision-for-a-quality-education>)
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Εκδόσεις: Gutenberg/ Damanakis, M. (2005). *L'Enseignement des Elèves Rapatriés et Etrangers en Grèce – Approche Interculturelle*. Editions : Gutenberg.
- Εκμέ- Πουλοπούλου, Ή. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση/ Ekmè – Pouloupoulou, I. (2007). *Le défi de l'immigration*. Athènes : Papazisis.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ./ Gaïntartzi, A. (2012). *Questions de bilinguisme chez les enfants en âge préscolaire et scolaire : Dimensions sociales et éducatives*. Thèse de doctorat. Thessalonique : U.A.TH.
- Gkaintartzi, A. and Tsokalidou, R. (2011). She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43(2): 588–601.
- Govaris, C., Kaldi, S. and Lolakas, S. (2010). Exploring the relationship between self-esteem and school achievement of students with immigrant background and native students in the Greek primary

school. In C. Govaris, S. Kaldi (Eds). *The Educational Challenge of Cultural Diversity in the International Context* (pp. 91-208). Germany : Waxmann Verlag GmbH.

Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό τεύχος* 2005, 13-24./Kasimi, Ch. (2005). Élèves étrangers, difficultés linguistiques et acquisition de la langue grecque à l'école : Perceptions et représentations des enseignants. *Sciences de l'éducation, numéro thématique* 2005, 13-24.

Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'Acedle*, n° 4, 93–119.

Μαλιγκούδη, Χ. & Τσαουσίδης, Α. (2020). Στάσεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων μαθητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 22-34/ Maligkoudi, Ch. & Tsaousidis, A. (2020). Attitudes des enseignants qui enseignent dans les Structures d'Accueil et d'Education de Réfugiés (DYEP) à l'égard de l'éducation d'élèves réfugiés. *Ereuna stin ekpaideusi*, 9(1), 22-34.

Μάρκου, Γ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία, Αθήνα: Αφοί Ν. Παππά & ΣΙΑ ΑΕΒΒΕ / Markou, G. (2001). Introduction à l'Enseignement Interculturel. Expérience Grecque et Internationale, Athènes : Frères N. Pappa & Cie ΑΕΒΒΕ

Mitits, L. (2018). Multilingual Students in Greek Schools : Teachers' Views and Teaching Practices, *Journal of Education and e-Learning Research*, Vol. 5, No 1, 28-36, 2018.

Moore, D., & Sabatier, C. (2010). Pratiques de littératie à l'école. Pour une approche ethnographique de la classe en deuxième année d'immersion en Colombie-Britannique. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(5), 639-675.

Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation – Le français dans le monde – Recherches et applications, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, numéro spécial*, 44-58. (Disponible sur : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>).

Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et Formation*, No 35, pp. 9-22. (Disponible sur : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/Textes\\_2000.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/Textes_2000.html)).

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος* 2002, 11-20/ Skourtou, E. (2002). Elèves Bilingues dans l'Ecole Grecque. *Sciences de l'Education, Numéro Thématique* 2002, 11-20.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2003). *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους : εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη : Παρατηρητής/ Tressou, E. & Mitakidou, S. (2003). *Educateurs parlent aux éducateurs de leurs expériences : Education de minorités linguistiques : Éducation de minorités linguistiques*. Thessalonique : Paratiritis.

Tsokalidou, R., Gkaintartzi, A., Markou, E. (2013). Le bilinguisme se développe en Grèce : résultats de recherches et pratiques préscolaires alternatives du groupe « Polydromo ». Dans : Hélot, C. & Rubio, M.-N.(dir.). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse : Erès pp. 123-143.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός /Tsokalidou, R, (2012). *Espace pour deux*. Thessalonique : Zygos.

Tsokalidou, R. (2005). Raising “bilingual awareness” in Greek primary schools, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(1), pp. 48-61.

Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadaku, Y., Lagopoulou, V. (2019). *Democratic school governance for inclusion : a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

## De la création à la structuration d'un marché de la formation : le cas de l'animation

Bock Cyrille, CY – Cergy Paris Université, Laboratoire EMA  
cyrille.bock@cyu.fr // cyrille.bock@gmail.com

**Résumé :** L'animation socioculturelle est en construction depuis la fin de la seconde guerre mondiale (Tétard, 2000). Un processus de d'institutionnalisation est développé par l'État à la fin des années 1950, période durant laquelle, les acteurs de l'animation se professionnalisent. Les premiers diplômes sont mis en place et des acteurs de l'éducation populaire (Augustin et Ion, 2017) développent des formations en partenariat avec l'État. Les universités proposent également une offre de formation. C'est comme cela que le marché de la formation d'animateur voit le jour. Cette recherche a pour objectif d'analyser l'offre de formation dans l'animation socioculturelle. Pour cela, l'exemple du marché parisien est construit à partir de la notion de monde développée par Becker (1988). Les acteurs sont au centre de cette analyse, ainsi que leurs interactions, qui sont questionnées à travers l'approche de marché développée par François (2005). Enfin, le marché parisien permet une analyse plus générale des transformations dans le monde de l'animation.

**Mots-clés :** Marché, formation, animation, monde, socioculturel.

### 1. Le monde de l'animation

Les années 1950 marquent les débuts de l'animation socioculturelle (Tétard, 2000). La lente naissance de la profession d'animateur commence dans les années 1960 (Mignon, 1998), décennie durant laquelle le métier d'animateur a commencé à se professionnaliser (Lebon, 2018). Puis, a lieu une structuration du monde à travers les formations et des qualifications proposées par les associations – des mouvements d'éducation populaire essentiellement – et par les universités en particulier durant les années 1970 (Augustin et Ion, 2017, p. 103).

À partir des années 2000, une restructuration d'une partie de l'offre de formation est mise en place par le ministère de la Jeunesse et des Sports pour le secteur privé. Actuellement l'offre publique évolue avec le passage du DUT<sup>1</sup> au BUT<sup>2</sup> et création d'un Bac Pro Animation. Au moins un des points communs de ces nouveaux diplômes est l'intégration de la logique de compétence. Cette dynamique est impulsée par le processus de Bologne, qui sera qualifié ici de « bolognisation » (Štrajn, 2013, p. 139), et qui transforme l'approche des formations, structure l'offre en marché et facilite une ouverture à de nouveaux acteurs.

Cette communication s'appuie sur les résultats d'une recherche doctorale dont le but est de montrer que l'offre de formation telle qu'elle existe actuellement est un indicateur de la recomposition d'un marché. L'animation socioculturelle est appréhendée avec la notion de « monde » au sens développé par François (2005) lors de ses travaux sur la musique ancienne. Pour cela, il s'appuie sur les travaux de Becker (1988) sur l'étude des mondes de l'art. La notion de monde semble particulièrement adaptée pour traiter l'animation.

Becker (1988, p. 22) définit : « qu'un monde de l'art est constitué par ‘le réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la *production des œuvres* qui font précisément la notoriété du monde de l'art’ ». » (Becker, 1988, p. 22 cité par François, 2008, p. 10).

À partir de cette citation, il est possible de considérer : « Qu'un monde de l'animation est constitué par le réseau de tous ceux dont l'activité, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la *production d'animation* qui participent à la

---

<sup>1</sup>Diplôme Universitaire de Technologie

<sup>2</sup>Bachelor Universitaire de Technologie



**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins reconnaissance du monde de l'animation ». Cette approche permet de questionner les rapports et les interactions entre les acteurs de ce monde.

La recherche met en évidence le passage d'un marché de type monopolistique, c'est-à-dire dominé par les mouvements d'éducation populaire vers un type concurrentiel multi-actoriel, les universités et les entreprises privées ayant investi ce segment. L'analyse de cette recomposition par l'étude du marché, permet de comprendre un certain nombre de transformation du monde de l'animation résultant de processus à l'instar de l'institutionnalisation.

Le monde de l'animation connaît une structuration en marché à au moins deux niveaux : la formation et l'emploi. En effet, il est possible de constater un développement du marché de l'emploi ainsi qu'une diversité de champs d'actions et d'espaces d'interventions – 148 000 personnes selon les chiffres de l'ONISEP (2019) contre 110 000 en 2010 selon Lebon (Lebon, 2010), soit une augmentation de 38 000 animateurs en 10 ans.

Or cette transformation du marché de l'emploi n'est pas sans effets sur les formations, et par extension sur ce monde. Deux parties sont développées : la première propose une analyse de l'offre de formation en prenant en compte les interactions entre les acteurs présents sur le marché parisien ; la seconde partie se concentre sur l'analyse de l'impact des transformations sur le monde de l'animation.

### **Méthodologie**

L'enquête sur le marché de la formation des animateurs professionnels repose sur un dispositif méthodologique pluriel : une cartographie visant à faire un panorama national des formations ; trois monographies de ville visant à analyser les jeux d'acteurs sur le marché local ; un questionnaire national adressé à tous les acteurs de la formation visant à analyser l'offre de formation.

Cette communication propose une analyse de la monographie du territoire parisien. Elle est construite à partir de 25 entretiens semi-directifs réalisés avec les acteurs de la formation : formateurs, responsables de formation et directeurs de structure. Ces acteurs sont issus d'organismes de différents types : public, privé non-marchand et privé marchand.

## **2. Analyse de l'offre de formation dans le marché parisien**

Cette partie a pour objectif de saisir comment se structure le marché parisien. Une analyse est développée pour comprendre dans quelle mesure le processus d'institutionnalisation et les formations

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins émergentes influencent les formations du monde de l'animation. Un questionnement est développé autour de l'influence des formations par des éléments externes comme la « bolognisation ».

### 2.1. Contexte général du marché parisien

Afin d'appréhender le marché parisien, dans le monde de l'animation, l'environnement et le contexte des formations professionnelles sont analysés. L'accompagnement de la DRJSCS<sup>3</sup>, auprès des différents acteurs, se transforme. En effet, il semble qu'un retrait progressif de l'implication dans les formations s'opère depuis la RGPP<sup>4</sup> de 2007. Une part plus importante de l'organisation et de l'évaluation est confiée aux organismes de formation.

Premièrement, la dimension d'accompagnement proposée par les CEPJ<sup>5</sup> s'estompe progressivement pour laisser place à une dimension de contrôle. Ils sont mis en place une fois que les organismes de formation apportent les évaluations des participants. Les interventions des CEPJ diminuent et deviennent irrégulières durant les formations et les évaluations de stagiaires. Alors que le nombre de formations augmente, le nombre de CEPJ diminue. Ce qui les contraint à des tâches administratives aux dépens des interventions auprès des organismes de formation.

*« Ce n'est plus une préoccupation forte au niveau politique, l'éducation populaire aujourd'hui. Malheureusement parce que je pense qu'on en aurait diablement besoin. »  
(Responsable de formation, entreprise parisienne, 2019)*

Deuxièmement, leur champ d'intervention reste hypothétique. Des cas de litiges ont en effet montré que pour destituer à un organisme son habilitation à mettre en place des formations, les CEPJ devaient justifiées de fautes graves et répétées. En effet, la logique économique et les enjeux de suppression de postes qu'entraîne la perte d'habilitation n'est pas nécessairement acceptée par les structures, qui se développent avec une logique économique. Certains acteurs qui se sont vu retirer leur habilitation par l'inspection de la DRJSCS ont engagé des poursuites judiciaires ce qui a conduit à leur restitution pour raisons économiques.

Troisièmement, une nouvelle réforme influence la question du financement des participants : « la réforme de la formation professionnelle », dans laquelle les OPCA<sup>6</sup> deviennent des OPCO<sup>7</sup>. Ce qui

---

<sup>3</sup>Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

<sup>4</sup>Révision générale des politiques publiques

<sup>5</sup>Conseillers d'Éducation Populaire et de Jeunesse. Ils assurent la transition entre l'État et les organismes de formations privés.

<sup>6</sup>Organisme paritaire collecteur agréé

<sup>7</sup>Opérateur de compétence

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins est censé faciliter le financement des formations. Une autre réforme plus spécifique à l'animation percuté les acteurs du secteur privé : la création d'un Bac Pro Animation – ce qui amène les acteurs à modifier et à adapter leurs formations.

En région parisienne, le développement des appels d'offre a engendré une logique de marché et une mise en concurrence des acteurs. Afin de pouvoir répondre collectivement à des appels d'offre régionaux qui implique la formation d'un nombre élevé de stagiaires, les organismes de formations se sont structurés en créant un CFA<sup>8</sup> nommé l'ARFA<sup>9</sup>.

## 2.2. Les acteurs du marché

Trois types d'acteurs sont identifiés : les acteurs publics, les acteurs privés non marchands et les acteurs privés marchands.

Premièrement, les acteurs publics sont de plusieurs types : d'une part les Universités qui proposent des DUT en carrières sociales, option animation sociale et socioculturelle ainsi que des licences professionnelles dans l'animation. En outre, des masters proposent une continuité dans l'intervention sociale qui sera présenté ci-après. D'autre part, un nouvel acteur public arrive sur le marché de la formation professionnelle des animateurs, il s'agit d'un Greta. Initialement, l'organisme proposait des formations dans le champ social. Afin de répondre à des appels d'offres, cet acteur a développé des formations d'animateurs sociaux : BPJEPS<sup>10</sup> et DEJEPS<sup>11</sup>.

Deuxièmement, les acteurs privés non marchands sont pour la plupart des mouvements d'éducation populaire. Elles ont une activité diversifiée avec des formations BAFA pour l'animation occasionnelle ou des délégations de service public. Les autres associations ont une activité dans la formation depuis de nombreuses années. Certaines structures ont une spécialisation dans des domaines particuliers comme le handicap.

Le troisième type d'acteurs du marché de la formation correspond aux acteurs privés marchands à l'instar des entreprises. Une en particulier est issue du champ sportif et propose des formations allant

---

<sup>8</sup>Centre de formation des apprentis

<sup>9</sup>Association Régionale pour la Formation des Animateurs

<sup>10</sup>Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

<sup>11</sup>Diplôme d'État de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins du CPJEPS<sup>12</sup> au DESJEPS<sup>13</sup>. Depuis 2018, deux nouvelles entreprises sont entrées sur le marché de la formation. Ces entreprises proposent des formations à distance. Cela amène une nouvelle approche dans la transformation des participants en questionnant la « culture métier » et l'acquisition des notions induites par les formations au format présentiel. De plus, les formations à distance représentent un enjeu économique important pour les structures, cela leur permet de réduire leurs coûts et d'être plus compétitives.

La partie suivante permettra de préciser en quoi ce dernier type d'acteurs est représentatif de la transformation de l'offre de formations. Il semble toutefois important de noter que tous les acteurs proposent une ou deux formations par niveau. Il n'y a donc pas de question de monopole de l'activité pour le moment.

### 2.3. Liens inter-acteurs : entre coopération et concurrence

Bien que les acteurs soient en concurrence et que tous les mouvements présents au niveau national le soient également en région parisienne, trois dimensions sont notables : une première de coopération, une deuxième de concurrence, une troisième de retrait. La première dimension de coopération se voit à deux niveaux : les acteurs privés entre eux et les acteurs privés avec des acteurs publics.

Premièrement, l'ARFA est un exemple de la coopération entre les acteurs privés. En effet, cette structure regroupe de nombreux organismes de formations. Elle permet d'organiser des stages comme le PSC1<sup>14</sup> – qui est un des prérequis pour entrer en formation dans l'animation professionnelle – et de répondre à des appels d'offres entre plusieurs acteurs pour obtenir des marchés régionaux de formation. Il arrive aussi que pour des raisons du nombre insuffisant de stagiaires, les formations ne puissent ouvrir et que les stagiaires soient replacés dans d'autres organismes de formations. Les acteurs semblent se répartir sur le territoire en fonction des arrondissements et des villes limitrophes à Paris, la répartition se faisant d'une façon plus ou moins tacite. En effet, les acteurs ne semblent pas déployer de stratégie de communication sur les « territoires » de leurs concurrents. L'ARFA semble être un outil de régulation dans la répartition des stagiaires entre les acteurs privés.

Deuxièmement, une coopération se fait entre les acteurs privés et les universités. Un des enjeux majeurs du marché parisien est de proposer des formations doublement qualifiantes, ce qui développe

---

<sup>12</sup>Certificat professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. Diplôme niveau 3 (CAP)

<sup>13</sup>Diplôme d'État Supérieur de la Jeunesse, de l'éducation populaire et du sport. Diplôme niveau 6 (licence 3)

<sup>14</sup>Prévention et secours civiques de niveau 1

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins une offre originale. Depuis une dizaine d'années, certains organismes proposent des DEJEPS avec des licences professionnelles et des DESJEPS avec des masters. Une différence est notable entre le DEJEPS de niveau 5 et la Licence de niveau 6. Il semblerait que la combinaison d'une formation de deux niveaux différents soit justifiée par l'expérience demandée dans les diplômes JEP<sup>15</sup>. Ainsi, le niveau d'expertise serait suffisant pour pallier les carences universitaires. Il en est de même avec la double qualification DESJEPS et Master où il y a un niveau 6 d'une part et un niveau 7 d'autre part.

Actuellement, le nombre d'acteurs proposant ces doubles formations est en croissance. Les acteurs privés qui n'en proposent pas encore cherchent à développer des partenariats avec des universités. Les formations sont impactées par la concurrence et par une course au partenariat. Les formations JEP avancent dans le processus d'universitarisation par ces partenariats. Par ailleurs, le nombre d'universités pouvant proposer des formations compatibles avec les diplômes JEP est moins important que le nombre d'acteurs privés.

Derrière ces partenariats, un enjeu économique est présent. Pour survivre, les acteurs ont besoin de participants dans leurs formations. C'est pourquoi lorsqu'un acteur propose une double qualification DEJEPS-Licence, les autres acteurs ont tout intérêt à également proposer ces montages pour garder une offre similaire à leurs concurrents et ne pas se faire distancer dans l'offre de formation.

Troisièmement, la DRJSCS justifie le retrait des acteurs du marché de la formation des animateurs par un raisonnement économique. En effet, le secteur étant très concurrentiel, il n'est plus viable pour tous les acteurs privés. Dans une stratégie économique, il est préférable pour certains acteurs de quitter le marché et d'éviter une faillite. Cependant, le retrait des acteurs influence l'offre en permettant aux acteurs les plus imposants de se développer davantage.

#### 2.4. L'impact du marché sur les formations dans l'animation

Le marché parisien des formations d'animateurs professionnels met en avant une mutation de l'offre. Les partenariats qui se développent entre acteurs publics et acteurs privés permettent de proposer des doubles qualifications. Ce qui permet d'une part aux diplômés JEP d'avoir une plus-value universitaire et d'autre part aux universités de pouvoir toucher un public auquel elles n'ont pas forcément accès avec une offre classique. Cependant, si les diplômes sont proposés en partenariat, c'est en grande partie pour des raisons stratégiques.

---

<sup>15</sup>Jeunesse et éducation populaire

Premièrement, de nombreux acteurs privés ont un modèle économique qui repose en grande partie sur cette activité. L'injonction économique à laquelle sont confrontés ces acteurs questionne leurs intentions à proposer des formations. En effet, il semble intéressant de lier cette contrainte économique aux aides allouables proposées aux stagiaires pour l'intégration d'une formation.

Deuxièmement, la question financière va orienter les participants dans le choix de la formation. Les aides auxquelles le stagiaire peut prétendre en fonction du diplôme, les partenariats entre une structure d'alternance et un organisme de formation pouvant amener à une réduction ou à une prise en charge vont avoir une influence sur le choix de la formation.

Troisièmement, les réponses aux appels d'offres vont influencer le prix des formations, ce qui va directement influencer le chiffre d'affaires de la structure.

« Dans les négociations, sur le dernier appel d'offre j'ai accepté de baisser de 0,50 € / h /stagiaire pour qu'on obtienne le marché. On est raisonnable, ouvert à la négociation quand il le faut, ce n'est pas qu'on avait demandé trop cher, c'était sur une formation on avait demandé 9,50 € et puis après l'échange on nous a demandé de faire un effort financier, ça paraît comme ça anodin mais sur le volume, on lâche 60 000 €, c'est vraiment... l'effort il est réel, ce n'est pas 1 000 € de moins. »

(Directeur d'une association en Ile-de-France, 2019)

Le poids de la logique de marchés publics influence de manière considérable la stratégie financière des organismes de formation. Une baisse importante du prix comme celle relatée par le directeur de cette association laisse penser aux répercussions sur les investissements, les locaux, l'embauche de salariés, mais aussi de formateurs non-salariés (contractuels). La réduction des fonds précarise l'acteur en le rendant dépendant des appels d'offre. Cependant, l'obtention d'un marché de cette importance pour un organisme de formation va permettre un déploiement élargi de l'offre, comme le met en avant ce même directeur :

*« On peut regrouper différents statuts de stagiaires : un va être apprenti, l'autre va être de telle mairie, un d'une asso, un demandeur d'emploi, parfois on peut avoir 6 ou 7 statuts différents au sein d'un même groupe. Quand on a 10 places financées, on sait qu'on va pouvoir compléter le groupe avec d'autres statuts et ça nous permet d'ouvrir, c'est toujours mieux » (Ibid)*

La complexité de ce marché contraint certains acteurs à ne pas se positionner sur les formations JEP ce qui peut provoquer une concurrence encore plus importante entre les acteurs qui décident de

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins développer davantage leur offre de formation. Par ailleurs, les universités connaissent, elles aussi, la contrainte du nombre minimum de participants et se retrouvent également face à des injonctions économiques, ce qui influence les formations.

### 3. Les formations dans l'animation professionnelle

Cette analyse du marché parisien permet d'étudier de manière plus générale les transformations qui s'opèrent dans le monde de l'animation. Il semble que la question économique soit beaucoup plus présente dans la nouvelle formule de diplôme que dans les premières versions. Cependant, un certain nombre d'éléments perdurent dans les formations malgré les transformations et les processus qui percutent le monde de l'animation.

#### 3.1. Ce que dit le marché parisien sur les transformations des formations

Les formations dans l'animation ont été construites, en grande partie, à travers les mouvements d'éducation populaire, qui se sont appuyés sur les quatre « piliers » évoqués par Maurel (2010) : « la transformation sociale et politique, l'émancipation, la conscientisation et l'augmentation de la puissance d'agir ». Dans les formations, un certain nombre d'éléments peuvent se rattacher à ces finalités :

*« Il y a des vraies valeurs d'éducation populaire qui nous animent. Ces valeurs-là, on les retrouve au sein des formations : c'est-à-dire que les groupes vivent l'éducation populaire, ils vivent le lien social. C'est vraiment des formations où on est dans une démarche participative, dans de la recherche d'action, dans des allers retours théorique-pratique. Ce sont des praticiens-réflexifs. Et ça, ça se retrouve au sein du groupe de la formation de nos métiers. » (Responsable des formations, association parisienne, 2018)*

En questionnant les « valeurs » évoquées par le responsable des formations, d'autres sont apparues, plus larges que celles évoquées par Maurel (2010). L'accent est davantage mis sur les relations humaines du métier d'animateur que sur l'aspect technique qui est une part croissante de la formation depuis les années 1980.

*« Donc ce sont aussi des valeurs humaines, des valeurs humanistes, des valeurs d'engagement, parfois des militants, parfois des bénévoles qui œuvrent dans le secteur associatif. Ce sont des valeurs non lucratives, très peu de stagiaires travaillent dans le privé même s'il y a des groupes d'EHPAD privés mais la majorité des stagiaires sont plutôt dans des démarches non lucratives, de loisirs, d'accompagnement. » (Ibid)*

## **Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins

Il semble donc que, malgré les multiples injonctions auxquelles font face les formations, certaines valeurs de l'éducation populaire soient mises en avant – au moins par certains organismes. Par ailleurs, d'autres acteurs expliquent les transformations du monde de l'animation par le contexte économique :

*« Quand je suis arrivé dans le champ des colos en 1970, il commençait à être attaqué par le libéralisme, la méthodologie de projet, la branche commerciale, le marketing... Je me retrouve sans le comprendre à la confrontation avec ce monde et je vais butter. » (Responsable de formations, université, 2019)*

Les formations dans l'animation, comme les acteurs historiques, sont fortement bousculées par les transformations économiques. Si parfois des injonctions contraignent des acteurs à changer de stratégie par rapport à la formation, les formations dans l'animation, quant à elles, continuent de se développer et il semble qu'un certain nombre de valeurs – puisées dans l'éducation populaire – continue d'être véhiculées à travers l'animation.

### 3.2. L'avenir des formations dans le monde de l'animation

Le monde de l'animation se transforme. Les formations deviennent modulaires, plus courtes, de plus en plus contraignantes financièrement et sont de plus en plus délaissées par le ministère de tutelle.

*« Il y a tout le réseau existant autour des mouvements d'éduc pop mais qui a changé quand même un petit peu. La dimension économique est venue s'installer là-dedans. Pour survivre, il a fallu que ces organismes-là intègrent des notions de rentabilités à leurs activités donc qui développent des secteurs, notamment la formation professionnelle. » (Responsable de formation, entreprise parisienne, 2019)*

Il semble pertinent de questionner l'avenir de ces formations de l'animation : est-ce que l'universitarisation va les amener à disparaître ? Est-ce que les formations vont être absorbées par l'éducation nationale et/ou le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ou alors, le contraire ? Est-ce que les formations d'animateurs vont s'émanciper des tutelles ministérielles et développer un système endogène, à l'instar des CQP<sup>16</sup> et autres diplômes de branches où le métier formerait ses professionnels en ne reconnaissant officieusement que les diplômes qu'elle propose ?

---

<sup>16</sup>Certificat de qualification professionnelle. Développé par la branche animation CPNEF (Commission Paritaire Nationale Emploi Formation)



## **Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins

La période de pandémie due au Covid-19 renforce les stratégies de développement des formations à distance. Dans quelle mesure cela est applicable pour les métiers du social, développés dans une dynamique d'éducation populaire, et par certains acteurs se revendiquant de l'éducation nouvelle ? En outre, le présentiel et la dynamique de groupe constituent un levier pédagogique majeur. D'autres problématiques à l'instar de celles de l'occupation de l'espace sont enfin occultées dans une logique de formation à distance par des dispositifs de visio-conférence. De nombreuses questions restent en suspens concernant les formations dans l'animation qui sont en structuration continue depuis le siècle passé et qui semblent s'ouvrir à de nombreuses transformations.

**BIBLIOGRAPHIE**

Augustin, J.-P., & Ion, J. (2017). *Loisirs des jeunes : 120 ans d'activités éducatives et sportives* ([Nouvelle éd. revue et augmentée, Vol. 1-1). FONJEP, Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire.

Becker, H. (1988). *Les mondes de l'art*. Flammarion.

François, P. (2005). *Le monde de la musique ancienne : Sociologie économique d'une innovation esthétique* (ECONOMICA edition). Economica.

Lebon, F. (2010). *Les animateurs socioculturels*. La Découverte.

Lebon, F. (2018). *L'animation et l'éducation populaire en France : Action publique, professions et division du travail*. Université Paris X.

Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir Les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan. <https://livre.fnac.com/a2881456/Christian-Maurel-Education-populaire-et-puissance-d-agir>

Mignon, J.-M. (1998). *La lente naissance d'une profession : Les animateurs de 1944 à 1988* [Histoire, Université Michel-de-Montaigne Bordeaux III]. <http://www.theses.fr/02831722X>

ONISEP. (2019). *Les métiers de l'animation*. ONISEP. Repéré : <http://www.onisep.fr/Publications/Zoom/Les-metiers-de-l-animation>

Strajn, D. (2013). Zgaga, P., Teichler, U., & Brennan, J. (Eds.) (2012). *The globalisation challenge for European higher education / Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*. Frankfurt/M. : Peter Lang. *CEPS Journal*, 3(4), 139-143.

Tétard, F. (2000). Le « soixante-huit » des mouvements de jeunesse et d'éducation populaire. De l'occupation du FIAP à la création du CNAJEP. *Débats Jeunesses*, 6(1), 27-58.

## Co-construire des savoirs en ingénierie de formation : entre référentialisation et émancipation

Hédacq (Fayard) Pauline (Doctorante)<sup>1</sup>, Université Toulouse Jean Jaurès,  
UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs (EFTS)  
pauline.hedacq@gmail.com

**Résumé :** Notre proposition de communication, s'appuie sur une Recherche-Intervention (RI) contractualisée en avril 2019, entre l'UMR EFTS (Unité Mixte de Recherche, Éducation, Formation, Travail, Savoirs) de l'université Toulouse Jean Jaurès et l'équipe opérationnelle de la COMEDIMS (Commission du Médicament et des Dispositifs Médicaux Stériles) du CHU de Toulouse. La demande formulée par nos commanditaires « d'amélioration des dispositifs de formation », vise l'appropriation du savoir par les professionnels de santé, dans la situation de soins de l'administration médicamenteuse. L'enjeu de cette communication se centre sur le Tiers Espace Socio Scientifique (TESS) de la RI, comme un espace de médiation, d'émancipation et de co-construction de savoirs « hybrides », entre des professionnels porteurs d'un « savoir d'expert » et des professionnels porteurs d'un « savoir d'action ».

**Mots-clés :** Recherche-Intervention, co-construction, savoirs, participation, émancipation

---

<sup>1</sup>Thèse intitulée : « Co-construire des dispositifs de formation ou de diffusion du savoir : le cas des professionnels de santé et de la prise en charge médicamenteuse du patient ». Sous la co-direction de Dominique Broussal, Professeur des universités en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS et Blandine Juillard-Condat, Maître de Conférences et praticienne hospitalière au CHU de Toulouse, Université Toulouse III, UMR Épidémiologie et analyse en santé publique : Risques, maladies chroniques et handicaps

### 1. Introduction

Notre proposition de communication, s'appuie sur une Recherche-Intervention (RI), en cours depuis 2018, qui vise une mise en discussion des notions de « co-construction » de savoirs, de participation et d'émancipation pour des acteurs inscrits dans une démarche d'ingénierie de formation. Contractualisée en 2019, elle lie l'équipe opérationnelle de la COMEDIMS (Commission du Médicament et des Dispositifs Médicaux Stériles) du CHU de Toulouse, nos commanditaires et l'UMR EFTS. Cette contractualisation repose sur une demande formulée, « d'amélioration des dispositifs de formation ou de diffusion du savoir », mise en place par nos commanditaires, auprès des infirmiers dans le contexte plus large de la Prise En Charge Médicamenteuse du patient (PECM). Cette amélioration vise l'appropriation par les professionnels de santé d'un « savoir d'expert » transmis par l'équipe opérationnelle et sa mise en œuvre dans une pratique de soins : l'administration médicamenteuse. La démarche de RI a été largement conceptualisée par les Sciences de l'Éducation (Bedin, 2013, Marcel 2010, 2015, Broussal 2015), elle instaure une forme de collaboration entre le monde scientifique et les acteurs sociaux. Poursuivant deux visées, une heuristique « le sur », par le développement de connaissances sur l'objet étudié et une transformative, praxéologique, le « pour » s'appuyant sur la demande sociale, elle repose sur deux principes fondateurs le « avec », c'est-à-dire une dimension participative forte et le « par », l'émancipation des acteurs à laquelle la démarche de RI ambitionne de contribuer (Marcel, 2015). C'est plus particulièrement dans ce que Marcel nomme le Tiers Espace Socio Scientifique (TESS) de la RI, que nous avons co-construit, comme un espace de médiation, que des professionnels porteurs d'un savoir d'expert, des professionnels porteurs d'un savoir d'action et des universitaires « co-construisent » des savoirs guidant l'ingénierie de formation. Au travers des deux principes, le « avec » et le « par », que nous essayons de caractériser dans notre projet de recherche, cette co-construction, permet d'identifier un engagement fort des acteurs dans le projet. Nous aborderons la co-construction du TESS, dans une description du contexte de notre recherche et la contractualisation de notre RI, puis le cadre théorique sur les notions de co-construction, de participation et d'émancipation qui guide notre réflexion. Enfin, nous mettrons en discussion en quoi les dimensions participative et émancipatrice de la RI participent à la co-construction de savoirs « hybrides ».

### 2. Co-Construire un TESS : d'une demande à une commande contractualisée

« Le TESS, assume, porte, garantit et opérationnalise, concrétise et fait vivre la démarche de Recherche-Intervention » (Marcel, à paraître), en mettant en relation des chercheurs et des professionnels de santé pris dans un contexte celui de la PECM du patient. La démarche de RI, est

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins destinée à répondre à des demandes sociales, comme : l'amélioration des dispositifs de formation. C'est la phase de contractualisation qui permet le passage de la demande vers une commande dans une logique d'accompagnement du changement. Le TESS, devient alors un collectif qualifié « d'hybride » et s'inscrit dans un rapprochement possible entre la connaissance et l'action. C'est l'hypothèse d'une tierce voie (Marcel et Robert, 2019) que nous poursuivons, qui repose sur le « rapprochement possible et souhaitable entre la recherche (ses méthodologies, ses résultats) et l'action (les valeurs, les identités) ». Dans notre situation, l'amélioration des dispositifs de formation soulève plusieurs interrogations pour nos commanditaires : Comment transmettre un savoir d'expert sur la PECM du patient ? Comment améliorer, transformer les pratiques de soins des professionnels de santé et tendre vers une qualité et une sécurité des soins optimales ? Quels dispositifs de formation devons-nous mettre en place pour accompagner les pratiques professionnelles ?

### 2.1. Origine de la demande

Pour analyser le contexte de notre recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle de Stufflebeam (1980) qui met en relation un contexte (la PECM), une stratégie (dispositif de formation), et des produits (comportements et compétences). Trois niveaux sont en relation : le niveau macro, le CHU de Toulouse, qui est responsable du développement de la culture de la sécurité et de la qualité des soins. Le niveau méso, l'équipe opérationnelle de la COMEDIMS, qui doit procéder à une ingénierie de formation. Le niveau micro, représenté par les infirmiers qui doivent développer leurs compétences continûment face à une médecine en pleine évolution. La PECM décrite par la Haute Autorité de Santé en 2013 comme un processus complexe met en relation trois corps professionnels différents : les médecins, les pharmaciens et les infirmiers (figure 1 en annexe). Elle est composée de trois étapes distinctes : la prescription (issue de l'analyse d'une situation par le médecin, elle comporte l'orientation thérapeutique en regard du diagnostic formulé), la dispensation (également issue d'une analyse de l'ordonnance par les pharmaciens, elle permet de délivrer les médicaments dans les services de soins), l'administration (pratique de soins complexe, nécessitant des compétences de haut niveau, elle allie des « savoirs théoriques », des « savoirs faire » et « savoirs être »). Les trois niveaux du contexte sont liés par la question du « savoir », dans ce processus complexe de la PECM, comme « un ensemble de connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquise par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience » (CNRTL). Grize rajoute que « les savoirs sont les acquis d'un individu et lui appartiennent. Ils sont ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui » (1996). Suite au rapport *To err is human : building a safer health system*, la prise de conscience nationale et internationale sur la qualité et la sécurité des systèmes de santé s'est accélérée. La PECM comme tout système complexe, expose le patient à des risques : la iatrogénie

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins médicamenteuse. Les Enquêtes Nationales sur les Événements Indésirables liés aux Soins (ENEIS, 2004, 2009), menées par le ministère de la santé, ont identifiées qu'un événement indésirable grave se produit tous les cinq jours dans un service de 30 lits, 32.9% sont liés au médicament et 51.2% sont considérés comme évitables. La valeur du « soin », comme « prévenir, diagnostiquer, guérir, accompagner toute personne qui se présente pour accéder aux meilleurs soins possibles » est bousculée. En effet, les Erreurs Médicamenteuses (EM) définies par « l'omission ou la réalisation non intentionnelle d'un acte relatif à un médicament qui peut être à l'origine d'un risque ou d'un Événement Indésirable Médicamenteux (EIM) pour le patient » (SFPC, 2006), se produisent de 25 à 57% dans l'étape d'administration (Mahé, 2014). Cette étape ultime du processus en plus d'être génératrice d'erreurs en soi, récupère les erreurs des étapes de prescription et de dispensation non arrêtées en amont. Les causes identifiées selon la méthode de Revue des Erreurs liées aux Médicaments et aux Dispositifs Médicaux associés, méthode de référence (SFPC, 2013) pour l'analyse des Événements Indésirables Médicamenteux (EIM), sont majoritairement liées aux pratiques professionnelles (non-respect des bonnes pratiques) et aux professionnels de santé (manque de savoir, savoir-faire). Pour le CHU, le « savoir » repose sur le développement d'une culture partagée sur la sécurité et la qualité de soins, pour l'équipe opérationnelle il s'agit de transmettre un « savoir » d'expert pour modifier les pratiques professionnelles, et pour les infirmiers, le savoir est centré sur le développement de leurs compétences : acquérir un « savoir », « savoir-faire », « savoir-être ». La formation est donc vue comme une barrière organisationnelle permettant de limiter les EM (HAS, 2013). Cette situation d'ingénierie de formation interroge à la fois :

- La typologie des savoirs à transmettre par l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'actions :

Pour Barbier, les savoirs théoriques sont « traditionnellement assimilés à des savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines de recherche ou d'enseignement, ou même de disciplines professionnelles ». Les savoirs d'actions sont « traditionnellement assimilés aux compétence pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action » (1996). Barbier questionne, cette articulation entre savoirs théoriques et savoirs d'actions, en recherchant les interactions qui existent entre les deux types de savoirs dans différentes situations, mais également sur le rôle des acteurs dans la production de ces derniers. Dans notre situation, pour lutter contre les EM, en 1999, la règle des 5B (Bon patient, Bon médicament, Bon dosage, Bon moment et Bonne Voie) a été proposée comme procédure ultime de vérification. Cependant, l'analyse des EIM en groupe pluridisciplinaire, montre que le contexte, la charge de travail, des facteurs comme l'interruption de tâches, l'expérience, empêchent les soignants de mettre

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins en œuvre cette règle. L'analyse systémique des EIM montre l'importance d'inclure à la fois les savoirs théoriques mais également les savoirs d'actions pour proposer un plan d'action aux professionnels en tenant compte de l'ensemble des facteurs conduisant à l'erreur. Cette analyse des EIM est-elle génératrice de « savoirs hybrides » (théorique/action) qui peuvent guider l'ingénierie de formation ?

- Le rapport savoirs/pratiques qui peut être différent pour les acteurs concernés :

Les histoires des professions des acteurs engagés dans notre recherche sont différentes, la médecine s'appuie sur un savoir théorique fort (Bernadou, 1996), alors que pour les infirmiers le savoir s'est construit autour de la pratique professionnelle de soins pour devenir un savoir disciplinaire (théorique), par l'apparition des Sciences infirmières (Journal Officiel du 31/10/19). Ce rapport savoirs/pratiques, peut conduire à des représentations différentes d'une situation, comme par exemple les erreurs de calculs de doses sont liées à un manque de savoir théorique en mathématiques.

- Le besoin en formation qui repose sur un « écart de compétences entre le professionnel requis et le professionnel réel » (Le Boterf, 1990) :

La première phase de l'ingénierie de formation repose sur l'analyse des besoins (Ardouin, 2017). Meignant (1991) nous invite à questionner les besoins en formation autour de quatre notions : dysfonctionnement, manque, attente, demande. Il précise que les notions de dysfonctionnement et de manque sont représentatives de l'analyse des besoins de l'organisation, contrairement aux attentes et demandes qui sont le reflet des besoins des professionnels. Nous pouvons nous interroger sur les besoins en formation dans notre situation d'ingénierie, comment les acteurs vont-ils les définir en tenant compte des besoins de l'organisation et ceux des professionnels ?

Enfin, l'ingénierie de formation interroge la transmission de ce savoir, qui peut reposer sur une vision applicationniste (la transmission du savoir suffit à modifier les pratiques) ou sur une vision socioconstructiviste (Gosselin, Viau-Guay, Bourassa, 2014).

## 2.2. La commande

Le projet de la COMEDIMS de 2019, suite aux dysfonctionnements représentés par les EIM, est la mise en place de groupes pluridisciplinaires avec le « besoin d'une participation médicale et soignante représentative des différents pôles sur les thématiques transversales liées au processus de la PECM ». Suite à notre premier questionnement : comment peuvent se rencontrer une sphère porteuse d'un

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins savoir d'expert et une sphère porteuse d'un savoir d'action ? nous avons proposé, la mise en place d'une RI d'une durée de trois ans. Le TESS, est identifié comme un espace favorisant la médiation de ces deux sphères, en s'appuyant sur une dimension participative et émancipatrice forte. Nous avons proposé d'accompagner deux groupes de travail pluridisciplinaires, composés de médecins, pharmaciens, ingénieur qualité, infirmiers, cadres de santé, préparateurs en pharmacie, en charge respectivement de la mise en place d'un dispositif de formation des nouveaux-arrivants et de l'amélioration de la procédure de rangement des armoires à pharmacie. Par l'intermédiaire de focus groupe et d'entretiens semi-directifs, avec les acteurs engagés dans notre recherche, nous procédons à la mise en œuvre de la démarche de référentialisation (Figari, 2014), qui « consiste fondamentalement à aider les acteurs concernés par une mesure politique, une action, un dispositif, à être partie prenante de l'enquête évaluative et à tirer, pour eux-mêmes et leurs actions à venir, les conséquences de ce qu'ils auront compris par la participation à l'enquête. Il y a aussi là quelque chose de démocratique dans la référentialisation. ». Nous nous appuyons sur cette méthodologie pour construire les dispositifs de formation ou de diffusion du savoir, le référentiel d'ingénierie de formation (Ardouin, 2017) que nous élaborons doit permettre une « aide à la décision » (Bedin, 1999) pour nos commanditaires pour la mise en place des dispositifs. Les groupes de travail co-construisent des référents, des indicateurs, des critères, sur le contexte (la PECM), la stratégie (les dispositifs) et les produits (compétences et comportements).

### 3. « Co-construction » des savoirs : participation, référentialisation et émancipation

La co-construction « sert à mettre en valeur l'implication d'une pluralité d'acteurs dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet ou d'une action » (Akrich, 2013). Notre recherche s'appuie sur cette pluridisciplinarité décrite par les acteurs des groupes de travail comme le reflet de « *l'intelligence collective* » face à leurs situations problématiques. Akrich précise que nous pouvons retrouver cette notion de co-construction dans un contexte s'appuyant sur la participation d'acteurs « inhabituels » dans un projet. Cette notion de co-construction en Sciences de l'Éducation, « dénote la volonté de sortir d'une transmission verticale des savoirs en associant activement et de manière collaborative les apprenants à la production des contenus de l'apprentissage » (Akrich, 2013), nous rejoignons cette vision par la mise en place de la démarche de référentialisation dans chacun des groupes de travail. En quoi les dimensions participative et émancipatrice de la RI favorisent la co-construction d'un savoir qualifié d'hybride ?

Pour nous, « co-construction » et « participation » vont de pair. Le savoir « co-construit » permet des choix techniques par l'ensemble des acteurs concernés dans la conception des dispositifs de formation,



**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins permettant une définition nouvelle du « monde qui les entoure » et se rapproche d'une conception de la sociologie technique portés par Akrich, 1989, Bijker, Hugues et al, 1989, Callon, 1981 et Latour, 1992. Il existe une redéfinition des rôles de chacun à travers l'intégration des connaissances des acteurs dans la co-construction de savoirs scientifiques et utiles à l'action (Anadon, 2007), comme le précise un des acteurs

*« pour pouvoir faire avancer notre outil de travail, qu'on perde le moins de temps possible, qu'on fasse le moins d'erreurs possibles, mais pour ça je pense que voilà c'est bien que nous les infirmiers qui sommes dans le circuit, qu'on participe, qu'on arrive à travailler ensemble et qu'on fasse évoluer les choses ».*

Les différents professionnels deviennent des partenaires de la RI, bien que chacun garde son rôle et ses missions, la dimension participative permet alors d'envisager de « faire ensemble » (Gurnade, 2017) :

*« Et justement, que nous on soit inclus les infirmiers, sur le terrain, moi je n'ai jamais vu ça, et je trouve ça génial, parce que du coup on peut peut-être essayer de prendre en compte nos difficultés et de proposer quelque chose qui va être adapté à nous avec l'accord des experts, et ça c'est énorme, moi je trouve ça, quand ma chef m'a dit « est-ce que tu veux participer » mais bien sûr, j'ai jamais vu ça moi ».*

La dimension participative permet un engagement fort dans le projet par les acteurs, ouvrant un espace rendant possible l'expression de leurs attentes, qu'elles soient en termes de résultats (efficacité du dispositif sur les pratiques), de compréhension de la situation, d'expression de leurs besoins. La mise en circulation des savoirs tend à bousculer la notion « d'expertise » de la situation et à fluidifier l'articulation savoirs théoriques/savoirs d'actions pour permettre la construction d'un nouveau savoir que nous pourrions qualifier « d'hybride ». La dimension « participative », offre à chacun la possibilité de prendre part à l'ensemble du travail (Marcel, à paraître), nous devons être vigilants au fait qu'« il n'y a pas de hiérarchie entre les connaissances et les savoirs des acteurs, qu'ils soient scientifiques (théoriques et méthodologiques principalement), professionnels, expérimentiels ou d'usage ». Cette dimension est très présente dans les groupes, car quel que soit la situation des acteurs, tous recherchent dans ce travail collaboratif le partage de leurs expériences, de leurs connaissances sur la situation.

La RI, contient « une dimension axiologique qui cherche à améliorer la position du sujet, ou à réduire les inégalités » (Mérini et Ponté, 2008), A ce stade de notre recherche, les données recueillies permettent l'identification d'un déplacement des acteurs qui donne du jeu dans le système des représentations (Charbonnier, 2013) de la situation. Le déplacement, c'est-à-dire « s'extraire du

**Politiques éducatives** Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins positionnement auquel il se trouve assigné au départ et à conquérir un positionnement plus conforme à ses aspirations », est une des dimensions du processus d'émancipation (Marcel, 2017). Pour cela, il faut impulser une rupture de la hiérarchisation entre « savoirs savants » et savoirs « profanes », Perrenoud précise que « les savoirs savants ne s'opposent pas aux savoirs de sens commun par leur rapport à l'expérience, à l'action, ni par leur objet, mais par leur degré de légitimité, de formalisation et de diffusion » (1999). Cette notion de rupture est retrouvée dans le discours d'un des pilotes du groupe, expert de par sa spécialité au sein du CHU,

*« sur la transmission du savoir [...] on avait vraiment la fâcheuse idée de travailler en silo, chacun dans sa corporation, et d'être toujours sur de la transmission descendante [...] et force est de constater depuis des années que ça ne fonctionne pas, qu'on n'y arrive pas, donc franchement pour moi c'était vraiment une opportunité d'expérimenter autre chose et je pense que c'est la bonne méthode »*

et reliée au déplacement social (nouveaux engagements). Le processus d'émancipation pour ce professionnel « expert » entraîne un déplacement par la prise de recul par rapport à ses pratiques et lui permet d'envisager de co-construire un savoir commun

*« Et bien d'arriver à se sortir de notre routine, et de notre truc « je fonce, je fonce, je fonce », ne serait-ce que ça, de se réunir et de se dégager, de prendre le temps, de se réunir ensemble et d'échanger, je pense que ça va créer du liant, petit à petit, on va apprendre les uns des autres, et j'espère arriver à trouver un langage commun ».*

Il n'est donc pas question d'uniformiser les savoirs, mais de valoriser l'émergence d'un « savoir hybride », composé de celui des experts et de celui des professionnels de santé.

#### 4. Conclusion

« 2020, quels enjeux pour l'éducation et la formation ? », à ce stade de notre recherche, nous pouvons identifier que les dimensions participative et émancipatrice de la RI, favorisent la mise en circulation des savoirs dans une situation d'ingénierie de formation. C'est plus particulièrement par le déplacement des acteurs que la co-construction de savoir « hybrides » devient possible. Cependant, il reste encore difficile d'identifier les différentes formes d'émancipation que la RI ambitionne de provoquer, entre l'émancipation individuelle, sociale, culturelle et collective.

**BIBLIOGRAPHIE**

Akrich M., 1989, La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques, *Anthropologie et Sociétés*, vol. 13, no 2, p. 31-54.

Akrich, M. (2013). Co-construction. Dans I. Castillo et al. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*. Paris : GIS Démocratie et Participation.

Anadón, M. (2007). *La recherche participative. Multiples regards*. Québec : Presses Universitaires du Québec

Ardouin, T. (2017). *Ingénierie de Formation : Intégrez les nouveaux modes de formation dans votre pédagogie*. Paris, France : Dunod

Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

Bedin, V. (1999). Le statut des demandes sociales dans l'aide à la décision politique. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 2, 89-104.

Bedin, V. (2013). *Conduite et accompagnement du changement, Contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan

Bernadou, A. (1996). Savoirs théoriques et savoirs pratiques : l'exemple médical. Dans J-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-130). Paris : PUF.

Bijker W.E., Hughes T.P., et al. (dir.), 1989, *The Social Construction of Technological Systems*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press.

Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris, France : L'Harmattan.

Broussal, D., Marcel, J-F., Thievenaz, J. (2016). *Soigner et Former, contribution des sciences de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan

Callon M., 1981, « Pour une sociologie des controverses technologiques », *Fundamenta Scientiae*, vol. 12, no 4, p. 381-399.

Callon, M., Lascoumes P., et al., 2001, *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*, Paris, Seuil.

Castot, A. (2010). Le guichet des erreurs médicamenteuses. Bilan des activités de l'année 2009. Saint-Denis : Afssaps.

Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, 2(25), 83-101.

## Politiques éducatives Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins

DREES. (2011). Enquête Nationale sur les Événements Indésirables graves associés aux Soins - Description des résultats 2009. Document de travail, DREES, *Série Études et Recherche*, n° 110, septembre.

DREES. (2011). Enquêtes Nationales sur les Événements Indésirables graves associés aux Soins - Comparaison des deux études ENEIS 2004 et 2009, Document de travail, DREES, *Série Études et Recherche*, n° 109, septembre.

Figari, G., & Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Figari, G., & Tourmen, C. (2006). La référentialisation : une façon de modéliser l'évaluation de programme, entre théorie et pratique. Vers une comparaison des approches au Québec et en France. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(3), 5-25.

Gosselin, M., Viau-Guay, A., Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16 (3), 1-22.

Grize, J-B. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action : Point de vue logico-discursif. Dans J-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 119-130). Paris : PUF.

Gurnade, M.M. (2017). L'observatoire « vivre sa jeunesse » un dispositif socio-scientifique émancipateur. Dans J.-F. Marcel & D. Broussal (Eds.), *Émancipation et recherche en éducation. Conditions de la rencontre entre science et militance* (p. 239-259). Paris, France : Éditions du Croquant.

Haute autorité de Santé. (2013). Outils de sécurisation et d'auto-évaluation de l'administration des médicaments. Repéré à <https://www.has-sante.fr/>

Haute autorité de santé. (2013). Prise en charge médicamenteuse. Repéré à <https://www.has-sante.fr/>

Kohn, T., Corrigan, JM., Donaldson, MS. (1999). To err is human: building a safer health system. *Washington DC : Institute of medicine*, 2-8

Latour B., 1992, *Aramis, ou l'amour des techniques*, Paris, La Découverte.

Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris, France : Les éditions d'organisation.

Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*. Paris, France : Eyrolles éditions d'organisation.

## Politiques éducatives Mise en place d'une formation : entre enjeux politiques et besoins

Mahé, J., (2014). Erreurs médicamenteuses : définition, fréquence et gestion du risque. *La lettre du Pharmacologue*, 28 (1), 21-27.

Marcel, J. & Bedin, V. (2018). Contribution à l'élaboration d'un dispositif d'évaluation de la Recherche-Intervention. *Phronesis*, vol. 7(1), 79-91.

Marcel, J.F. (2015). Préface : Quand la Recherche-Intervention interprète le changement. Dans Broussal, D. (dir), *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation* (p. 7-18). Paris, France : L'Harmattan.

Marcel, J.F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, 27 (28), 41-64.

Marcel, J.F. (A paraître). Un dispositif, un tiers-espace et des médiations. Le tiers-espace socio-scientifique dans la recherche-intervention. *Sciences de la société*.

Meignant, A. (1991). *Manager la formation*. Paris, France : éditions liaisons

Mérini, C. & Ponté, P. (2008). La Recherche-Intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 16, (1), 77-95.

Michel, P., Lathelize, M., Domecq, S., Kret, M., Bru-Sonnet, R., Quenon, J.-L., Minodier, C., Moty-Monnereau, C., Chaleix, M., Olier, L., Roberts, T., Nitardo, L., Quintard, B. (2011). Les événements indésirables graves dans les établissements de santé : fréquence, évitabilité et acceptabilité. *Études et résultats, DREES*, n° 761.

Michel, P., Minodier, C., Lathelize, M., Moty-Monnereau, C., Domecq, S., Chaleix, M., Izotte-kret, M., Bru-Sonnet, R., Quenon, J.-L., Olier, L. (2010). Les événements indésirables graves associés aux soins observés dans les établissements de santé, *Dossiers Solidarité et santé, DREES*, n° 17.

Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence de décider dans l'incertitude* (2ème éd.). Paris : ESF.

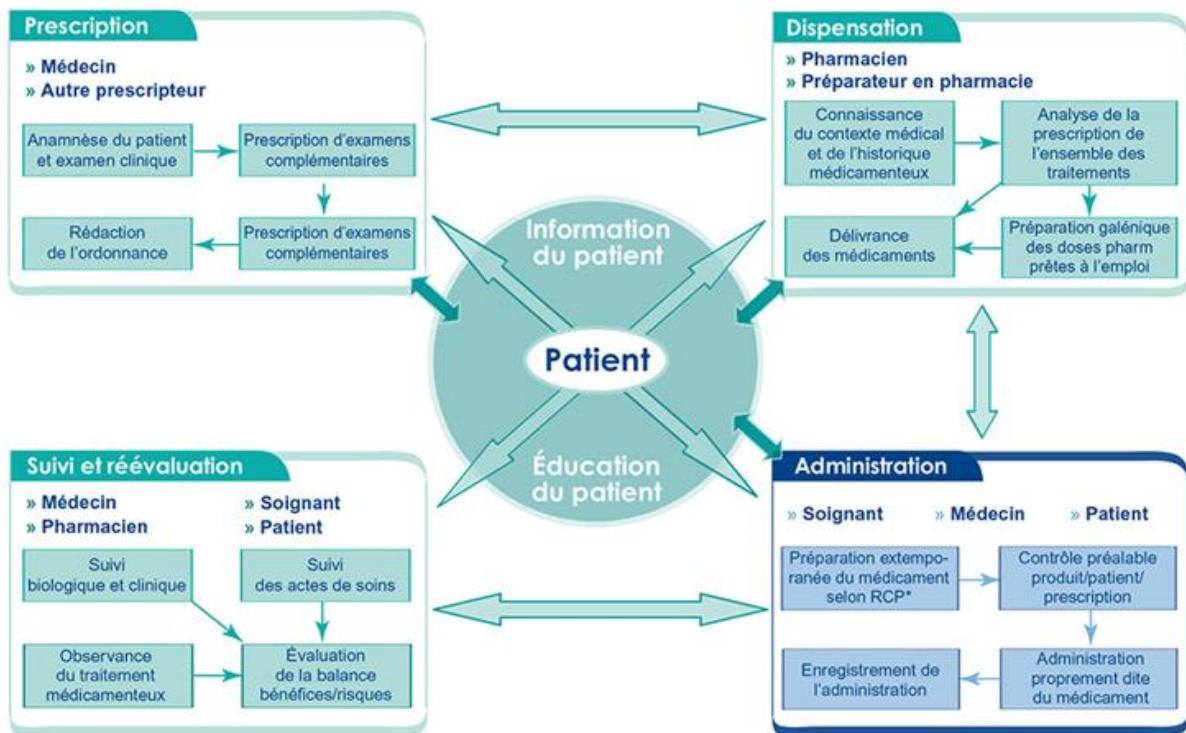
Robert, A. D., et Marcel J-F. (2019). Des relations entre recherches en éducation et engagements militants : éléments pour un débat. In V. Bordes, L. Lescouarch, et J.-F. Marcel (Eds.), *Recherches en éducation et engagements militants. Vers une tierce approche*. p. 25-42, Toulouse : PUM.

Société Française de Pharmacie Clinique. (2006). Dictionnaire français de l'erreur médicamenteuse.

Société Française de Pharmacie Clinique. (2013). La REMED. Repéré à : <http://sfpc.eu>

Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R. L., Merriman, H. O. & Provus, M. M. (1980). *L'évaluation et la prise de décision en éducation*. Ottawa : NHP.

ANNEXE 1 : Schéma du macro-processus du médicament (HAS, 2010)



\* RCP : Résumé des caractéristiques du produit - © Société française de pharmacie clinique 2005

## **Analyser la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire au prisme de la sociologie des organisations**

Napoli Julia, Université de Genève, GGAPÉ  
Julia.napoli@unige.ch

**Résumé :** L'éducation compensatoire se définit comme une politique ayant pour but de réduire les inégalités scolaires via un principe d'équité. Les études sur l'éducation compensatoire ont démontré l'échec de ces politiques. La recherche s'est surtout intéressée à la conception et aux effets de ces politiques ou encore aux pratiques enseignantes. Nous avons choisi d'orienter notre thèse vers une analyse de la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire. Dans cet article, nous essayons de démontrer en quoi l'approche de la sociologie des organisations est pertinente pour étudier la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire. Le point de vue sociologique choisi permettra de comprendre la structure des relations des acteurs et son impact sur la mise en œuvre de l'éducation compensatoire. Nos résultats pourraient dégager une typologie des différents types de pratiques en éducation compensatoire (renforcement des apprentissages et collaboration entre acteurs).

**Mots-clés :** Éducation compensatoire, mise en œuvre, sociologie des organisations, politiques publiques, acteurs de terrain



Introduction

À partir des années 1960 et suite à la démocratisation de l'éducation apparaissent les premières politiques d'éducation compensatoire. L'école, jusqu'alors réservée principalement à l'élite, s'ouvre à toutes les classes sociales et la durée de scolarisation obligatoire s'étend jusqu'à la fin du secondaire I (Defresnes & Krop, 2016 ; Rochex, 2011). Face à l'afflux d'élèves de différents niveaux sociaux et scolaires, l'école doit faire face à une massification du système et à la gestion de parcours hétérogènes. Rapidement, on constate de fortes disparités entre les élèves. La recherche démontrera que ces inégalités scolaires résultent des inégalités socio-économiques, culturelles ou ethniques (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008).

C'est dans ce contexte que s'inscrit l'éducation compensatoire, fondée sur une volonté de justice sociale (Rawls, 1971) qui postule que les individus ne doivent plus être désavantagé du fait de leurs caractéristiques économiques, sociales ou culturelles. « L'égalité des chances permet de créer des hiérarchies sociales, qui ne soient pas héritées, mais reconstituées à chaque génération » (Robert, 2009, p.1). L'éducation compensatoire se définit comme une politique ayant pour but de réduire les inégalités scolaires via un principe d'équité (Duru-Bellat, 2003). Il s'agit d'une rupture avec le concept d'égalité. L'équité implique de distribuer les ressources de façon inégalitaire en vertu de réalités contextuelles pour donner plus à ceux qui ont moins (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008 ; Felouzis, 2014).

Les études sur l'éducation compensatoire ont démontré l'échec de ces politiques en terme de réduction des inégalités et l'apparition d'effets pervers tels que la stigmatisation des établissements concernés, les stratégies d'évitement... (Bongrand & Rochex 2016 ; Demeuse et al., 2008 ; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot & Imperiale-Arfaine, 2016 ; Meuret 1994 ; Prost, 2012). La recherche s'est surtout intéressée à la conception des politiques, aux pratiques enseignantes (observations, entretiens) ou encore aux effets des politiques sur les résultats scolaires (recherches quantitatives). Peu de recherches ont travaillé sur la mise en œuvre et moins encore de manière comparative (Demeuse, Frandji, Greger et Rochex, 2008).

Suite à ce constat, nous avons choisi d'orienter notre thèse vers une étude comparative de la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire dans trois espaces contrastés : la France, l'Angleterre et le canton de Genève. Dans cet article, nous essayons de démontrer en quoi l'approche de la sociologie des organisations est pertinente pour étudier la mise en œuvre des politiques d'éducation



compensatoire. Notre communication se base essentiellement sur notre cadre théorique<sup>1</sup> en discutant la pertinence et les particularités de l'approche de la sociologie des organisations pour analyser les politiques d'éducation prioritaire. Nous présenterons également notre méthodologie et la façon dont nous l'avons pensée dans une approche comparative.

## 1. Retour sur les concepts : qu'est-ce que la mise en œuvre ? en quoi consiste la sociologie des organisations ?

### 1.1. Étudier la mise en œuvre des politiques publiques

D'après Thoening (2014), les politiques publiques sont séquencées et se définissent en trois temps : la conception, la mise en œuvre et les effets. Cette vision linéaire a été remise en cause par d'autres auteurs comme Hassenteufel (2014) qui envisage les politiques publiques comme un processus itératif. Les analyses de la mise en œuvre que nous allons présenter démontrent les liens réciproques entre l'implémentation et la décision.

L'analyse de la mise en œuvre des politiques peut être menée selon deux approches opposées : les analyses par le haut et les analyses par le bas. Les analyses par le haut étudient une politique en partant de la prise de décision et observe comment elle est mise en œuvre par les acteurs. Les analyses par le bas estiment que la politique est avant tout mise en œuvre par les acteurs de terrain qui interprètent les décisions au regard des situations qu'ils rencontrent auprès des bénéficiaires des politiques (Hassenteufel, 2014).

Les recherches menées sur la mise en œuvre des politiques publiques ont mis en évidence deux mécanismes : la cohérence entre la décision et la mise en œuvre appelé couplage et la déconnexion entre la décision et la mise en œuvre appelé découplage. Pressman et Wildavsky (1973) ont été les premiers à étudier une politique publique en analysant le fonctionnement de l'administration dans leur ouvrage *Implementation* via une approche par le haut. Ils définissent d'ailleurs la mise en œuvre comme « l'accomplissement d'un objectif fixé dans le cadre de la décision publique » (Hassenteufel, 2014, p.94). Ils ont cherché à comprendre les facteurs d'exécution ou non de la politique en partant de la décision initiale : une politique de subventions fédérales pour le retour à l'emploi des minorités qui avait soulevé un fort consensus lors de son élaboration. Leur recherche a démontré que la multiplicité des acteurs et de leurs interactions n'avait pas permis la réalisation des objectifs initiaux.

---

<sup>1</sup>À cette heure, les terrains n'ont pas pu être menés dû à la crise du covid 19.

Pour les analystes par le bas, la mise en œuvre se définit notamment par l'interprétation des décisions par les acteurs de terrain. Certains auteurs ont démontré la marge de manœuvre dont dispose les agents administratifs pour implémenter une politique. Dans son ouvrage sur la *Street level bureaucracy*, Lipsky (1980) a étudié différents corps de métiers administratifs (police, éducation, services sociaux) et il a montré que les acteurs de terrain, malgré des professions différentes, disposent d'un même pouvoir discrétionnaire dans leur prise de décision à l'égard des usagers. De même, Spire (2007) a analysé le comportement des agents de guichet d'un service préfectoral chargé de recevoir les demandeurs d'asile et il a démontré que leurs comportements n'étaient pas encadrés par des décisions mais guidé par des pratiques et une régulation imposée par des agents en poste depuis de longues années au sein de l'organisation.

L'analyse de la mise en œuvre implique donc de s'intéresser aux acteurs au travers des actions et des relations qu'ils développent au sein d'une organisation.

### 1.2. La sociologie des organisations ou l'analyse stratégique des organisations

L'avènement du travail à la chaîne portée par le monde industriel moderne a entraîné une volonté de rationaliser la production sur la base des activités des employés. Dans le cadre de la sociologie du travail, les chercheurs vont s'intéresser à l'étude des « facteurs explicatifs du comportement humain » (Friedberg, 1988, p.14). On distingue trois phases essentielles, chronologiques, distinctes mais complémentaires. Les premières approches ont été remises en cause puis complétées par les suivantes. Le mouvement pour l'organisation scientifique du travail porté par Taylor (centré sur la rationalisation des tâches), le mouvement des relations humaines par Elton Mayo (postulant que les individus sont des êtres sociaux dont les relations formelles et informelles influent sur leur travail) et l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (considérant que l'individu est un acteur libre qui possède une rationalité limitée pour mettre en œuvre ses propres stratégies).

La sociologie des organisations dérive de la sociologie du travail et se base sur l'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (1977). Elle ne s'intéresse plus seulement à la tâche mais surtout aux « ensembles humains » et aux interactions des individus, à leur stratégie face aux règles en place dans l'organisation (Lafaye, 1996).

L'analyse stratégique entend optimiser la production en comprenant les contraintes des acteurs. Le cadre d'analyse dominant est celui de la rationalité limitée qui intègre dans le même temps le cadre formel et le système de relations informelles. En effet, le concept de rationalité limitée développé par

H. Simon considère que l'individu prend des décisions et agit en fonction des ressources dont il dispose dans une organisation donnée et en choisissant non pas la meilleure solution mais la première solution qui répond de manière satisfaisante à son problème. Crozier et Friedberg (1977) considèrent que l'individu au sein d'une organisation est un acteur libre qui possède des objectifs propres et une stratégie propre. Il mobilise les ressources dont il dispose en fonction des contraintes dans lequel il évolue.

## 2. En quoi la sociologie des organisations est-elle pertinente pour étudier la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire ?

### 2.1. L'analyse de la mise en œuvre des politiques d'éducation compensatoire : quels enjeux ?

Ce travail de recherche s'intéresse à la mise en œuvre de l'éducation compensatoire en France, en Angleterre et dans le canton de Genève. Bien que présentant des systèmes éducatifs différents, les trois terrains ont développé des politiques aux objectifs similaires. La dimension comparative de notre recherche implique de rechercher les caractéristiques principales de ces politiques éducatives dont nous avons dégagé les priorités de chaque pays en analysant les documents officiels.

En Suisse, la directive<sup>2</sup> de 2012 appelle à un « développement des compétences langagières », à « la collaboration avec les familles » et indique que « l'école doit pouvoir compter sur l'appui et l'implication de ses partenaires les plus proches (communes, offices et services de l'Etat, associations...) ». En France, la circulaire<sup>3</sup> de refondation de l'éducation prioritaire de 2014 s'articule autour de trois axes : l'apprentissage des élèves au cœur de l'éducation prioritaire (1) et notamment « une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires » ; accompagner, reconnaître et former les personnels (2) notamment en favorisant « le travail collectif de l'équipe éducative » et enfin ; le pilotage de l'éducation prioritaire (3) par le renforcement de « l'animation des réseaux ». Enfin en Angleterre, le plan d'amélioration de la mobilité sociale par l'éducation<sup>4</sup> de 2017 sur la base duquel ont été mises en œuvre les *Opportunity areas* présente deux grands objectifs : identifier et

---

<sup>2</sup> République et Canton de Genève, Département de l'instruction publique, de la culture et du sport, Enseignement primaire (2006), Réseau d'enseignement prioritaire, directive D.DGEP-06\_01 entrée en vigueur au 27 août 2012.

<sup>3</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2014), Refondation de l'éducation prioritaire, circulaire n°2014-077 du 4 juin 2014, BO.

<sup>4</sup> Department for Education (2017). Unlocking Talent, Fulfilling Potential: A plan for improving social mobility through education. London: DfE [online]. Available: <https://www.gov.uk/government/publications/improving-social-mobility-through-education>

partager/diffuser les bonnes pratiques (1) (*what works*) et assurer un succès durable via un partenariat (2).

Les trois politiques ont pour objectifs de lutter contre les inégalités sociales et scolaires et placent les apprentissages au cœur des dispositifs. Il ressort par ailleurs que l'éducation compensatoire se caractérise par la mise en réseau des établissements en difficulté, objectif présent dans les trois contextes étudiés. Dans ces politiques, le partenariat est défini à différents niveaux : un partenariat au sein du système scolaire (administration, pairs), un partenariat avec les familles et un partenariat avec l'environnement local (public et privé).

Les dernières évaluations de l'éducation compensatoire mettent en lumière les problèmes de mise en œuvre. En France, dans un rapport de 2006, Armand et Gilles (cités par Demeuse et al., 2008) mettent en évidence les défaillances des politiques d'éducation compensatoire en France en termes de performances académiques, d'efficacité et de mise en œuvre en signalant « l'absence ou la faiblesse de ciblage et de pilotage de la politique » (Demeuse et al., 2008, p.164). Plus récemment, le rapport du CNESE (2016) souligne les difficultés de mise en œuvre toujours visibles de ces mêmes politiques. En Angleterre, un rapport indépendant d'évaluation des Opportunity areas a relevé qu'il existait un écart entre le plan d'action et son implémentation du fait de différents facteurs : durée du projet, plan d'action pas assez adapté au terrain, problème de communication des objectifs aux acteurs de terrain etc... (Easton, McCrone, Smith, Harland & Sims, 2018).

## 2.2. La sociologie des organisations : une méthodologie centrée sur les acteurs, leurs stratégies et leurs interactions

La sociologie des organisations permet de travailler de manière concrète sur les stratégies et les interactions des acteurs. La méthodologie de la sociologie des organisations entend étudier des situations de travail en interrogeant les acteurs sur trois axes : le travail, les relations et leur représentation du « rôle » de leur poste (Friedberg, 1988). Il s'agit de comprendre comment « un dispositif est déployé », quels sont les acteurs mobilisés et quelles sont la nature et l'objet de leurs interactions (Musselin, 2005). La sociologie de l'action organisée implique une approche inductive basée sur des postulats de départ forts : l'acteur est au centre de l'analyse (1), le principe de rationalité limitée permet de comprendre son comportement (2) et les actions et interactions des acteurs constituent autant d'éléments de compréhension des structures de pouvoir et de légitimité (3). Toute la stratégie de l'acteur s'articule autour de l'équilibre à trouver entre sa liberté, son choix rationnel et ses intérêts propres et la structure dans laquelle il évolue, la réglementation et les sanctions y afférentes (Friedberg, 1988).

Le terrain constitue le point de départ de la recherche. Le processus heuristique est initié par la compréhension du fonctionnement concret de l'organisation par les données de terrain, « on attend du terrain qu'il révèle et infère les problématiques à poursuivre et les analyses théoriques à mobiliser » (Musselin, 2005, p.61).

Comme nous l'avons vu l'éducation compensatoire est mise en œuvre au travers de deux axes majeurs : le renforcement des apprentissages et le travail en réseau. La méthodologie de la sociologie des organisations permettra d'analyser les représentations des acteurs et les processus en cours (mobilisations, coalitions, conflits) de mise en œuvre à l'aune des intérêts stratégiques et des ressources des acteurs et des normes institutionnelles dans lesquelles ils évoluent (Lascoumes & Le Galès, 2012). Friedberg (1988) propose des entretiens en trois temps : des questions relatives au travail (en quoi consiste votre travail ? quels en sont les aspects importants ? difficiles ?), des questions relatives aux relations (avec qui travaillez-vous ? quels types de relations ? fréquence ? conflits ?) et enfin des questions sur les représentations (quel est votre rôle ? comment être plus utile ? efficace ? comment améliorer le fonctionnement de l'organisation ?).

Appliquées au contexte de notre recherche, l'enquête sociologique permettra d'étudier la situation de travail des acteurs de l'éducation compensatoire. Les entretiens de terrain cibleront le renforcement des apprentissages et la dynamique de travail en collaboration pour comprendre d'une part, le travail des différents agents mobilisés pour l'éducation compensatoire et, d'autres part, les relations de pouvoir et de légitimité des acteurs en présence. Quel est le travail concret des enseignants et autres acteurs de l'éducation compensatoire ? concrètement le renforcement des apprentissages dans les établissements bénéficiaires de ces politiques ? Qu'est-ce que veut dire enseigner en éducation compensatoire ? Quel rôle pour les directions d'établissement d'éducation compensatoire ? Sur le travail en réseau, Comment s'incarne le réseau ? quelles sont les relations de pouvoir en place entre les différents acteurs ? entre l'institutionnel et les établissements ? entre les directions et les équipes enseignantes ? avec les partenaires extérieurs (ville, associations, parents) ?

Les données collectées apporteront des informations sur la mise en œuvre concrète des politiques d'éducation compensatoire et pourront être mises en perspective avec les décisions initiales telles qu'étudiées dans les documents officiels des trois terrains. Les notions de couplage et de découplage seront mobilisées pour caractériser les liens entre ces deux phases.

Conclusion

Le point de vue sociologique choisi permettra de comprendre la structure des relations des acteurs de l'éducation compensatoire et leur impact sur le travail quotidien. Mais en termes de résultats, à quoi s'attendre ? A l'aune du cadre théorique et méthodologique présenté, deux types de résultats pourraient émerger de cette recherche, correspondant aux deux grands axes des politiques compensatoires : des pratiques de mise en œuvre des apprentissages renforcés et une explicitation des structures de travail en réseau.

Nos résultats pourraient dégager une typologie des différents types de pratiques en éducation compensatoire (renforcement des apprentissages et collaboration entre acteurs) comparables aux typologies de Coburn (2004) ou de Spire (2007).

L'enquête de Coburn (2004) a étudié comment une nouvelle politique d'apprentissage de la lecture aux Etats-Unis avait été mise en œuvre dans les écoles par les enseignants. Elle dégage quatre types de réponse possible : l'assimilation (le couplage), le rejet, le découplage et l'accommodation. Autrement dit les enseignants ont adapté la mise en œuvre du changement de pratique en fonction de leur degré d'adhésion à la réforme. Par ailleurs Coburn (2004) explique que les directrices ont joué un rôle important dans l'adhésion des enseignantes (55% d'assimilation) en transformant le message institutionnel de la réforme de manière compatible avec les croyances enseignantes. Ses résultats informent sur le travail enseignant et sur les enjeux de la relation entre direction et équipes enseignantes.

Spire (2007), comme nous l'avons déjà évoqué, a analysé sur les pratiques dans un centre préfectoral qui traite les demandes d'asile. Il a observé et travaillé avec les acteurs de terrain de l'intérieur pendant de nombreux mois. Sur cette base, il a montré comment les fonctionnaires en poste depuis le plus longtemps ont réinterprété le rôle et les règles de cette administration en fonction de considération techniques et sociales et comment ils imposent leur vision aux agents nouvellement en poste. Il a pu identifier trois types de comportement illustrant la marge d'interprétation des acteurs dans l'accomplissement de leur tâche : compassion, indifférence et intransigeance envers les demandeurs d'asile. De la même manière, Spire (2007) apporte un éclairage sur le travail des agents au guichet (trois types de réactions) et sur les interactions entre acteurs (influence des agents les plus expérimentés).

## BIBLIOGRAPHIE

- Bongrand, P., & Rochex, J. Y. (2016). La politique française d'éducation prioritaire (1981-2005): les ambivalences d'un consensus. contribution préparatoire au rapport Inégalités sociales et migratoires. *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités*.
- CNESCO (2016). Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ? Rapport scientifique. Repéré à <http://www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales/>
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling: Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of education*, 77(3), 211-244.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris : Seuil.
- Defresne, F., & Krop, J. (2016). La massification scolaire sous la Ve république : Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014). *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 5-20.
- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., et Rochex, J. Y. (Eds.). (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Tome I : Conceptions, mises en œuvre, débats* (Vol. 1). Lyon : ENS Éditions.
- Duru-Bellat, M. (2003). Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives. *Principes de la planification de l'éducation* (78). Paris : UNESCO, IIEP.
- Easton, C., McCrone, T., Smith R., Harland J. and Sims, D. (2018) Implementation of Opportunity Areas : An independent evaluation. Slough : National Foundation for Educational Research (NFER)
- Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris : PUF, coll. « Que-sais-je ».
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S., et Imperiale-Arfaine, L. (2016). Inégalités scolaires et politiques d'éducation. Contribution au rapport du Cnesco Les Inégalités scolaires d'origines sociales et ethnoculturelles. Paris : Cnesco.
- Friedberg, E. (1988). *L'analyse sociologique des organisations*. L'Harmattan.
- Hassenteufel, P., (2014). *Sociologie politique : L'action publique* (U. Sociologie). Paris : A. Colin.
- Lascombes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique: domaines et approches*. Armand Colin.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level Bureaucracy : dilemmas of the individual in Public Services*, New York : Sage.

Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue Française De Pédagogie*, (109), 41-64.

Musselin, C. (2005). Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet?. *Revue française de science politique*, 55(1), 51-71.

Pressman, J., & Wildavsky, A. (1973). *Implementation : How great expectations in Washington are dashed in Oakland : Or, why it's amazing that federal programs work at all : This being a saga of the economic development administration as told by two sympathetic observers who seek to build morals on a foundation of ruined hopes* (The Oakland Project [2]). Berkeley ; Los Angeles etc.: University of California Press.

Prost, C. (2012). 7. La politique d'éducation prioritaire : quel bilan ? Regards croisés sur l'économie, (2), 114-126.

Rawls, J. (1971) *A Theory of Justice [TJ]*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Robert, B. (2009). Les politiques d'éducation prioritaire : les défis de la réforme. Paris : Presses universitaires de France.

Rochex, J-Y. (2011). Les trois « âges » des politiques d'éducation prioritaire : une convergence européenne? *Propuesta Educativa*, (35), 75-84.

Spire, A. (2007). L'asile au guichet. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (4), 4-21.

Thoenig, J. C. (2014). Dictionnaire des politiques publiques. *Paris: Sciences Po*.



## Motivations et choix d'orientation en lycées agricoles

Favergeat Ghislain, Université Jean Monnet St Etienne,  
Laboratoire Éducation, Cultures et Politiques  
ghislain.favergeat@univ-st-etienne.fr

**Résumé :** La construction du choix d'orientation des élèves en formation professionnelle reste un processus complexe à appréhender. L'objectif de cette étude est de caractériser les déterminants motivationnels qui déterminent ces comportements. A partir du courant théorique de la motivation à satisfaire des besoins psychologiques (Fenouillet & Lieury 2013 ; Deci & Ryan, 1985, 2000), et de la psychologie du conseil en orientation (Olry, et al., 2013) qui souligne la pertinence de la théorie sociale cognitive appliquée aux choix de carrière (Bandura et al. 2008), nous avons réalisés des entretiens exploratoires, et la passation d'un questionnaire sur plus de deux cents apprenants. L'analyse des résultats montre l'importance de prendre en compte le niveau d'intégration au soi (Deci & Flaste, 2018) et l'objet (Fenouillet, 2013) des motivations, si l'on souhaite expliciter les processus de construction des choix d'orientation.

**Mots-clés :** Enseignement professionnel agricole, motivation, orientation.

## 1. Processus motivationnels et orientation

### 1.1. Concept de motivation et besoins psychologiques.

L'espoir de comprendre ce qui *pousse* ou *tire* les individus vers l'engagement ou la réussite reste encore aujourd'hui une intense motivation pour l'Homme. Selon Fenouillet (2006), il existe plus de *101 théories de la motivation*. Pour Vallerand (2003, n°41/42, pp. 99-114), la motivation est « un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes, produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Fenouillet souligne que même si la motivation couvre l'ensemble des activités humaines, la pertinence d'une théorie motivationnelle se situe au niveau de l'individu et de la situation. Aujourd'hui, un consensus scientifique semble émerger « autour de l'idée que ce sont des besoins cognitifs simples mais essentiels qui régissent les motivations » (Fenouillet & Lieury, 2013, p. 172). Pour Fenouillet & Lieury (2013, p. 5), « la motivation désigne une force intra individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action ». Dans cette approche la satisfaction des *motifs primaires* (besoins psychologiques de compétence, d'autodétermination et d'affiliation sociale), médiée par des *motifs secondaires* (motivations in et extrinsèque et amotivation) déterminent les comportements. La potentielle prédiction des comportements passe par l'éclairage de ces *motifs secondaires*. Pour rappel, les motivations intrinsèques (relatifs à la connaissance, l'accomplissement, ou la stimulation) infèrent chez les individus la recherche de défis, une grande créativité, de l'engagement, et une meilleure compréhension conceptuelle. Face à des choix importants, telles les décisions d'orientation, la motivation intrinsèque rapproche l'individu de ses intérêts propres. Elle permet aux individus d'identifier les domaines dans lesquels ils prennent du plaisir à faire ce qu'ils font, se sentent bien ajustés, et moins anxieux (Ryan, 2001). En ce qui concerne les motivations extrinsèques (externe, introjectée, identifiée et intégrée) elles correspondent à une activité guidée par une conséquence extérieure à cette dernière. L'activité permet à l'individu d'obtenir ou d'éviter quelque chose s'il s'engage. Mais les récompenses ou punitions, sources de motivation extrinsèque, contrecarre le développement potentiel intrinsèque des individus. Vallerand et al. (2016), soulignent qu'il n'y a pas d'effet cumulatif des motivations in et extrinsèques, qu'elles apparaissent tout au mieux de façon indépendante et la plupart du temps en contradiction. Fenouillet et Lieury (2013) proposent d'intégrer la perception de compétence (Deci & Ryan) et le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP, Bandura), au sein d'un modèle intégratif des ressorts de la motivation. Ces deux concepts d'équivalence identique en terrain scolaire (Fenouillet & Lieury, 2013), ont été corrélés aux *motifs secondaires* du *continuum d'autodétermination* (Vallerand, 2016). Le *Modèle Hiérarchique* des motivations proposé par Vallerand (2016), fait en effet apparaître un schème causal qui situe le

niveau de satisfaction des besoins psychologiques comme déterminant des types de régulations des motivations.

## 1.2. Motivation et orientation

En parallèle, Olry-Louis et al. (2013) soulignent que Betz (2008) identifie, à partir d'une recension d'article consacrés à l'orientation scolaire et professionnelle, trois courants théoriques majeurs au sein de la psychologie du conseil en orientation : la théorie de Holland (RIASEC), les théories développementales (ADVP, Savickas), ainsi que la théorie sociale cognitive (Bandura) appliquée aux choix de carrière (TSCCC) et à l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) relatif à la décision. Cette dernière situe les deux dimensions de l'auto-efficacité (le SEP et les attentes de résultats), comme des déterminants du choix d'actions ou d'objectifs relatifs au choix du domaine professionnel. Les attentes de résultats, soulignées comme particulièrement utiles à la pratique du conseil en orientation par Lent (2008), replacent cette approche au sein des théories motivationnelles des attentes-valeurs. L'étude des motivations au sein du courant théorique de l'autodétermination (Vallerand, 2013) cherche à expliquer, comprendre voire prédire « Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? D'où viennent nos comportements ? » (Deci & Laste, 2018). En soumettant l'expression du choix d'orientation, en tant que comportement, à cette grille d'analyse, c'est une meilleure compréhension de la construction de ce choix que nous visons.

## 2. Opérationnalisation et Résultats de la recherche

### 2.1. Cadre opérationnel et méthodologique de l'étude

En ce qui concerne l'accompagnement des apprenants de l'enseignement agricole à cette transition, on observe des niveaux de réussite relativement élevés aux différents diplômes des filières agricoles (bac pro et BTS), en tout cas pour les filières dites de production (DGER et MAA, 2017). Ces résultats positifs, parfois médiés par un *effet établissement*, incluent les étudiants issus de baccalauréats professionnels. On observe aussi des élèves de bac pro aux profils hétérogènes qui expriment le souhait de poursuivre leurs études, des abandons sur les premiers mois du cursus de formation en STS, ou encore des regrets exprimés, a posteriori, par les diplômés du baccalauréat professionnel qui ont fait le choix de l'insertion professionnelle. En outre, les responsables de ces formations soulignent des difficultés à la fois dans le recrutement et dans la gestion des élèves issus de bac pro. L'évaluation académique de ces profils ne préjuge pas de la sérénité de leurs parcours scolaires ou professionnels. Face à cela, les enseignants posent le niveau de motivation des apprenants comme le déterminant principal du choix d'orientation.

## 2.2. Hypothèses, variables et indicateurs

La littérature scientifique identifie le concept de motivation comme un déterminant essentiel du processus décisionnel (Grimmond, 1972 ; Cadet & Chasseigne, 2009). Cependant, les dimensions de ce concept imposent une approche différenciée des types de motivations. Nous nous sommes donc fixés comme objectif de recherche de répondre à la question suivante : les différentes régulations des motivations sont-elles des déterminants du choix des élèves de bac pro de s'orienter vers la poursuite d'études supérieures ou vers l'insertion professionnelle, à l'issue de leur formation de niveau IV ? En accord avec l'axiome globalement partagé qu'un élève qui poursuit sa scolarité est un élève motivé, nous avons avancé l'hypothèse suivante : la motivation intrinsèque est un déterminant essentiel du choix des élèves de bac pro de poursuivre ses études. A contrario, les élèves qui expriment de la motivation extrinsèque, font le choix de l'insertion. Afin de confirmer l'implication de la motivation intrinsèque dans ces processus, on devrait relever la présence des deux ressorts principaux de la motivation : le Sentiment d'Auto-Détermination (SAD), et le SEP.

## 2.3. Population

Un accès privilégié aux filières de formation en agroéquipements et une bonne connaissance de ce public nous ont incité à fixer ce dernier comme population mère de cette étude. Elle représente environ un millier d'élèves pour le niveau IV, et environ trois cents étudiants pour le niveau III (DGER, MAA 2017). La population test de cette étude est donc scolarisé soit en bac pro trois ans (9 classes), soit en STS (6 promotions). L'échantillon est réparti sur trois établissements et deux régions. La population test représente in fine 220 individus. La répartition des PCS est uniforme sur l'ensemble de la population test, et représentative de la population mère : prédominance des catégories 1 et 6 pour le secondaire, et 1 et 4 pour le supérieur (DGER, 2017). La surreprésentation des garçons, caractéristique des filières de production de l'enseignement professionnel s'exprime ici fortement : moins de 0,5% d'effectif féminin.

## 2.4. Protocole et outils

### 2.4.1. Entretiens exploratoires de la population

Des entretiens centrés ont été réalisés auprès de deux promotions de STS d'un des trois établissements. La notion du libre choix a tout d'abord été exprimée par les étudiants. Ensuite, la notion de compétences a été soulignée, ce choix d'orientation leur permettant d'augmenter leurs niveaux de compétence afin de légitimer leur place en entreprise. La maturité gagnée au travers du statut de

technicien supérieur leur permet de devenir adulte aux yeux des adultes. Elle semble autoriser l'intégration des valeurs des modèles (parents, tuteurs), et symbolise le déclenchement d'un processus développemental. Enfin, la thématique de l'affiliation sociale a été soulignée par les étudiants qui encouragent les pairs à participer à ce projet, de sorte qu'il devienne un objectif communautaire, et participe à l'accroissement de leur Sentiment d'Appartenance Sociale (SAS). Les rencontres avec les responsables des filières des établissements ont permis de confirmer un discours partagé par les acteurs de l'institution autour du rôle primordial de la motivation. L'envie d'*apprendre pour apprendre* est vue comme un déterminant majeur à la fois du souhait exprimé de poursuivre ses études, mais aussi de la persévérance et de la réussite des étudiants.

#### 2.4.2. Échelles

Nous avons utilisé trois échelles afin de réaliser l'évaluation des motivations, du SEP et du SAD des élèves. L'Échelle des Motivations en Éducation (ÉMÉ ; Vallerand, Blais, Briere, et Pelletier, 1989) qui permet de situer la motivation individuelle des sujets sur le continuum d'autodétermination. Nous avons utilisé cet outil pour recueillir les motivations orientées vers l'objet « poursuite d'étude », mais nous avons aussi procédé à une adaptation a minima des items pour établir une autre échelle permettant de recueillir leurs motivations envers l'objet « insertion professionnelle ». Tous les individus de l'échantillon ont cependant réalisé la passation des deux questionnaires de façon identique, et ont été invités à exprimer leur choix d'orientation. La seconde échelle utilisée permet d'évaluer le SEP (Dumont, Scharzer, et Jérusalem, 2000), et la troisième le SAD (Vallerand & Blais, 1991).

#### 2.5. Résultats et analyses

En termes de résultats, nous retenons deux types de régulations des motivations (intrinsèque et extrinsèque), deux objets d'orientation des motivations (poursuite d'étude et insertion professionnelle), et enfin deux besoins déterminants des motivations exprimées (le SEP et le SAD). L'objectif étant de caractériser les liens qui unissent ces différentes variables aux choix d'orientation. L'étude statistique montre un alpha de Cronbach élevé ( $\alpha = 0,941$ ) pour l'ensemble des items, et confirme la stabilité du questionnaire. Concernant les construits relatifs aux *motifs secondaires*, composés de 4 items chacun, il est jugé comme acceptable ( $\alpha = 0,695$ ), et peu devenir bon ( $\alpha = 0,797$ ) en cas de retrait des construits évaluant l'amotivation et une dimension du concept de l'autodétermination.

### 2.5.1. Processus motivationnels et orientation

L'annexe jointe présente les résultats principaux des études statistiques réalisées.

### 2.5.2. Synthèse des résultats

A un niveau global de la motivation (intrinsèque versus extrinsèque), tous les groupes expriment au moins une motivation intrinsèque (MI) d'intensité élevée. La motivation intrinsèque ne peut donc être considérée comme un déterminant essentiel du choix des élèves de bac pro de poursuivre ou de s'orienter (hypothèse fausse). De la même manière, tous les groupes expriment au moins une motivation extrinsèque (ME) d'intensité élevée. La motivation extrinsèque ne peut être considérée comme un déterminant essentiel du choix d'orientation (hypothèse fausse). Mais les groupes distincts par leur choix d'orientation n'expriment pas tous de la motivation intrinsèque orientée vers les études (MIE : hypothèse vraie), alors qu'à contrario, tous les groupes expriment une motivation intrinsèque orientée vers l'insertion (MII : hypothèse fausse). La motivation intrinsèque envers la poursuite d'étude (MIE) peut être considérée comme un déterminant du choix d'orientation, et de la même manière la motivation extrinsèque orientée vers les études (MEE) apparaît comme une variable indépendante du choix d'orientation exprimé. En outre, et concernant la satisfaction des besoins psychologiques, les corrélations sont confirmées entre le SEP (corrélations positives) et les motivations intrinsèques (MI), qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion (MIE ou MII). Les résultats montrent aussi que le SEP apparaît positivement corrélé à la Motivation Extrinsèque (ME) et avec la même intensité que pour la Motivation Intrinsèque (MI). Les amotivations (AmE ; AmI), sont corrélées comme attendu, négativement au SEP. Le SEP apparaît alors comme un prédicteur significatif de la motivation intrinsèque (MI), mais aussi de la motivation extrinsèque (ME). Corrélations positives sont confirmées aussi entre le SAD et les motivations intrinsèques, qu'elles soient orientées vers les études ou vers l'insertion (MIE ou MII). Les corrélations observées sont cependant moins saillantes quantitativement et qualitativement (fréquences d'apparition et intensités de corrélation) que pour le SEP. L'amotivation lorsqu'elle est évaluée comme significative, apparaît là encore corrélée négativement avec le SAD, ce qui confirme aussi les résultats attendus. Le SAD n'apparaît cependant qu'occasionnellement comme un prédicteur significatif de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque (mais il faut rappeler la faible stabilité de ce construit).

### 3. Discussion et poursuites

#### 3.1. Précisions et extensions envisagées

Soulignons tout d'abord le caractère exploratoire de cette recherche. Elle demande à être étendue à une population plus importante, probablement plus représentative du public des formations professionnelles (genre, types de formation). Les critères choisis concernant les scores retenus pour l'analyse des résultats peuvent encore être affinés. Enfin, le besoin (sentiment) d'affiliation sociale mérite d'être intégré aux études à venir, à l'image des propositions de Heutte (2019), dans son étude du *collectif individuellement motivé*. Ce travail de recherche qui porte sur des objets différents des motivations, demande aussi beaucoup de précaution dans l'analyse comparative des résultats obtenus. Enfin, même si la stabilité des questionnaires a été soulignée, une étude des qualités psychométriques du questionnaire adapté nous permettrait de disposer d'une échelle d'« évaluation de la motivation à l'insertion professionnelle » des jeunes au sortir de leurs formations.

#### 3.2. Des profils « élevés-élevés » à éclaircir

Pour Fenouillet (2019), « la motivation doit être envisagée non comme un phénomène singulier mais multiple, et il apparaît bien que les motivations intrinsèques et extrinsèques autodéterminées sont présentes en même temps chez les meilleurs élèves ». Gillet, Rosnet et Vallerand (2009), précisent aussi que, selon la Self Théorie of Auto Détermination (Deci et Ryan, 1985, p.59) : « on aurait pu prévoir que les personnes les plus performantes feraient état de hauts niveaux de motivation autonome et de faibles niveaux de motivation contrôlée. De façon inattendue, ce n'était pas le cas dans nos recherches : les meilleures performances [sportives] en clôture ont été obtenues par le cluster à haute concentration d'A-C [d'autodétermination et de contrôle, c.à.d. de profils élevés-élevés relatifs aux MI et ME] ». Les auteurs précisent aussi que « Chantal et al. (1996) ont également constaté que les athlètes les plus performants (c'est-à-dire les détenteurs de titres et de médailles dans les épreuves nationales et internationales) présentaient un niveau élevé de motivations à la fois autonomes et contrôlées », et que « ces résultats suggèrent que les performances sportives peuvent être liées à des niveaux élevés de motivations à la fois autonomes et contrôlées ». La co-présence de ces types de régulations des motivations identifiée en contexte académique nous invite à approcher de plus près le processus d'intériorisation et d'intégration organismique (Vallerand et al., 2013), afin notamment de mieux comprendre la part de soi et des autres dans ce choix d'orientation. Au regard de notre analyse, la motivation extrinsèque est fortement impliquée dans la détermination du choix d'orientation. A ce titre, Heutte (2019), par un *continuum d'autodétermination* revisité, souligne la nécessité de la congruence entre les visions allo et égocentrées des comportements et des objectifs qui mènent à

l'action. Il précise même que pour lui, la motivation extrinsèque intégrée, semble la plus à même de permettre aux individus d'évoluer dans le monde académique. La présence et l'intensité de la motivation extrinsèque semble en tout cas tout autant impacter le processus décisionnel que la motivation intrinsèque au sein de notre étude. Reeve (2017, p.7) précise que « L'étude de la motivation se concentre sur ce qui fournit les meilleures réponses possibles à deux questions fondamentales : Qu'est-ce qui provoque le comportement ? Pourquoi le comportement varie-t-il en intensité ? » (Reeve, 2017, p.7). Pour Fenouillet (2016), le déclenchement et l'orientation du comportement restent les enjeux majeurs de la compréhension des processus motivationnels. Cette étude, en tant que travail de recherche exploratoire, souligne l'importance de la prise en compte de l'objet sur lequel se porte les motivations individuelles (l'orientation du flux intra-individuel motivationnel), si l'on souhaite améliorer le niveau de compréhension du réel, et éclairer les processus qui déterminent les comportements individuels et sociaux. Il permet aussi de dépasser une nouvelle fois la vision binaire et réductrice souvent envisagée entre les motivations in et extrinsèques qui s'organisent le long du continuum d'autodétermination. En effet, la motivation extrinsèque, qui résulte des incitations et des conséquences environnementales extérieures à l'activité elle-même, reste cependant une source d'engagement. Même si les données empiriques mènent globalement à la conclusion d'un *effet sapan* de la motivation extrinsèque sur la motivation intrinsèque (Reeve, 2017, p.146), elle peut être identifiée, selon les environnements, comme un déterminant causal des situations d'engagement. La régulation extrinsèque, et en particulier celle des motivations identifiée et intégrée, en ce qu'elle impose d'autoévaluation dans son processus d'intégration, peut apparaître une source d'engagement pour l'individu. De par son niveau d'autodétermination élevé elle peut être associée aux conséquences les plus positives, telles que le développement prosocial et le bien être psychologique (Deci & Ryan, 2000, 2011). Le choix peut alors être guidé par des dimensions psychologiques d'autodétermination qui sont médiées à la fois par la motivation intrinsèque, mais aussi par la motivation extrinsèque. De plus, l'expérience du choix est à son tour soulignée comme intégrative : « avoir l'occasion de faire des choix qui reflètent leurs valeurs, leurs objectifs et leurs intérêts personnels profonds augmente le sentiment d'autonomie des gens. Une telle expérience d'autonomie mène à un fonctionnement positif en termes de motivation intrinsèque » Reeve (2017, p.174).

#### 4. Conclusion

Pour une approche compréhensive des processus de construction des choix d'orientation, il nous semble nécessaire de caractériser les types de motivations qui dynamisent l'engagement des apprenants. Leurs choix d'orientation se différencient selon leurs niveaux d'intégration au soi, ainsi



que par leurs directions. La qualité de la motivation orientée vers l'insertion professionnelle semble être fortement autodéterminée, mais tout autant ex qu'intrinsèque. Les résultats traduisent que les élèves ont identifiés puis intégrés des objectifs (pour soi ou pour autrui), et des comportements (nécessaires ou sources d'affects positifs), qui apparaissent comme des déterminants significatifs des choix d'orientation exprimés.

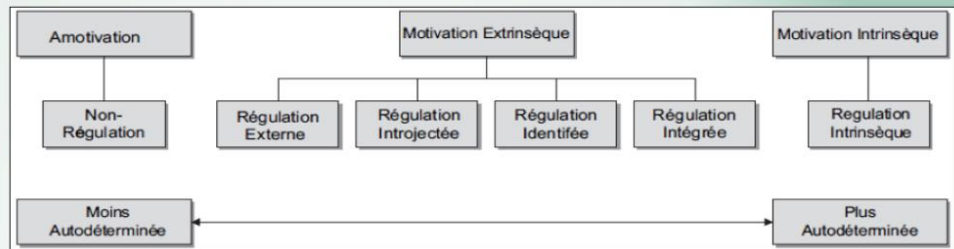
**BIBLIOGRAPHIE :**

- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bandura, A., Betz, N., Brown, S., Lent, R. et Pajares, F. (2008). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Septembre éditeur.
- Cadet, B. et Chasseigne G. (2009). *Psychologie du jugement et de la décision des modèles aux applications*. Bruxelles. De Boeck.
- Deci, E.-L. et Flaste, R. (2018). *Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons ? Motivation, autodétermination et autonomie*. Interéditions.
- Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur. 2010.
- DGER. (2017). *Statistiques Enseignement Agricole*. Rapport DGER. MAAF.
- DGER. (2017). *Statea 2009-2017 : publication, extraction statistiques* DGER. MAAF.
- Fenouillet, F. et Lieury, A. (2013). *Motivation et réussite sociale*. Dunod
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation - 2e éd.* DUNOD.
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation*. 3ème éd. DUNOD.
- Heute, J. (2019). *Les fondements de l'éducation positive*. Dunod.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Presses universitaires du Mirail, Toulouse.
- Marcel, J.-F. et Orly. P. (2014). *Recherches en éducation, Pratiques et apprentissages professionnels*. Educagri Editions.
- Olry-Louis, I., Guillon, V. et Loarer, E. (2013). *Psychologie du conseil en orientation*. Deboeck
- Poisson, Y. (1991). *La Recherche Qualitative en Éducation*. PUF.
- Reeve, J. (2017). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Traduction Kaelen R. Deboeck Supérieur.
- De Singly, F. (2012). *Le questionnaire : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Vallerand, R. J. et E. Thill. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Études Vivantes.
- Vallerand, R., J., Carbonneau, N. & Paquet, Y. (2016). *La théorie de l'autodétermination*. Deboeck.

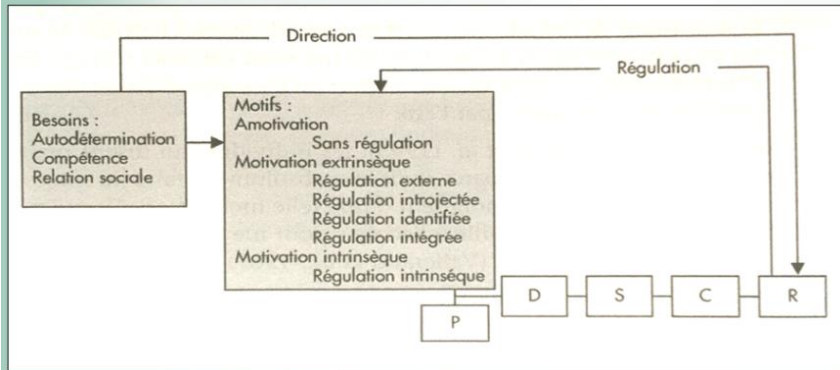
ANNEXES

La théorie de l'autodétermination : (Deci et Ryan 1985, 2000, 2004)

Une théorie motivationnelle du self.

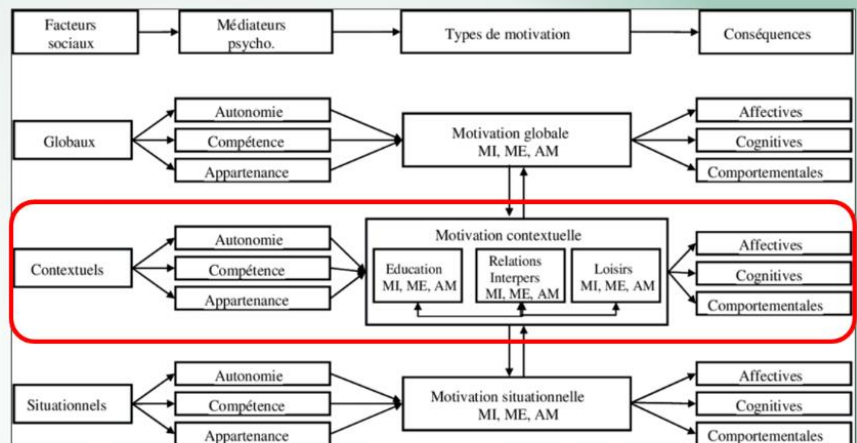


Continuum d'autodétermination Deci & Ryan, 2000

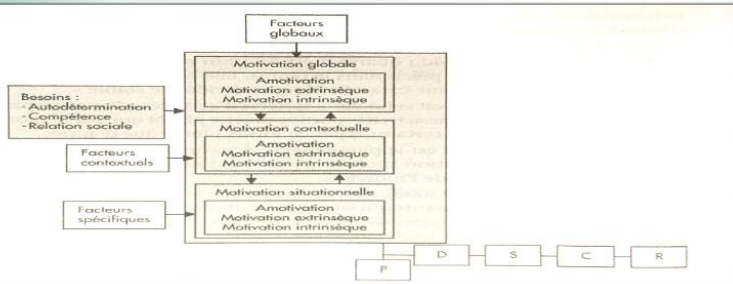


Modèle intégratif de la motivation appliqué à la théorie de l'autodétermination. Fenouillet 2016.

Environnement soutenant  
= l'individu se sent à l'origine de sa compétence  
= Lieu de perception interne  
= Sentiment d'autodétermination élevé  
= Régulation interne de la motivation  
= Choix d'engagement



Modèle hiérarchique des motivations. Vallerand, 2016.



Modèle intégratif de la motivation appliqué au modèle hiérarchique de Vallerand. Fenouillet 2016.

- Résultats et analyse :



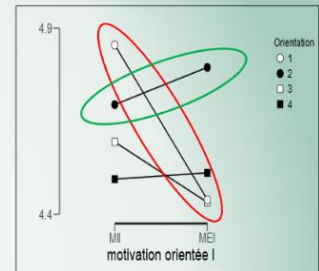
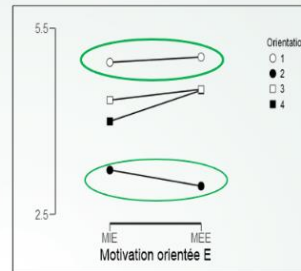
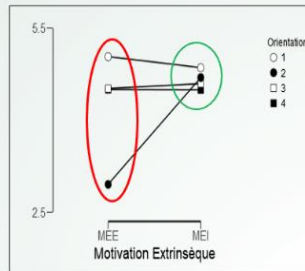
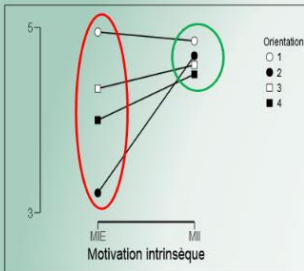
- Alpha de Cronbach :

Items	α de Ch.	α de Ch.	α de Ch.	α de Ch.
α ts items	0,941			
α ttes MOY		0,876		
MIE			0,884	
MI conn E		0,864	0,841	0,871

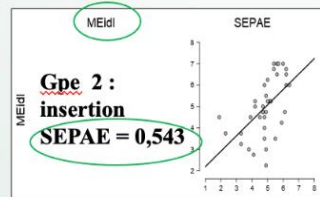
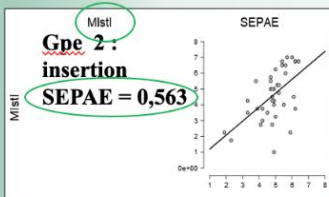
- Moyennes et écarts-types :

		Pop tot	1		2		
MI	MIE	4,13	1,33	4,95	0,86	3,21	1,59
	MII	4,62	1,23	4,86	1,47	4,70	1,47
ME	MEE	4,31	1,40	5,04	0,96	2,96	1,50
	MEI	4,53	1,16	4,44	1,15	4,80	1,41

- ANOVA (F) de Fischer :



- Corrélations (R) de Pearson :



- Régressions (R<sup>2</sup>) linéaires multiples :

MII :

Model	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	RMSE
1	0.526	0.276	0.269	1.054

ANOVA

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
1 Regression	91.946	2	45.973	41.397	<.001
Residual	240.985	217	1.111		
Total	332.931	219			

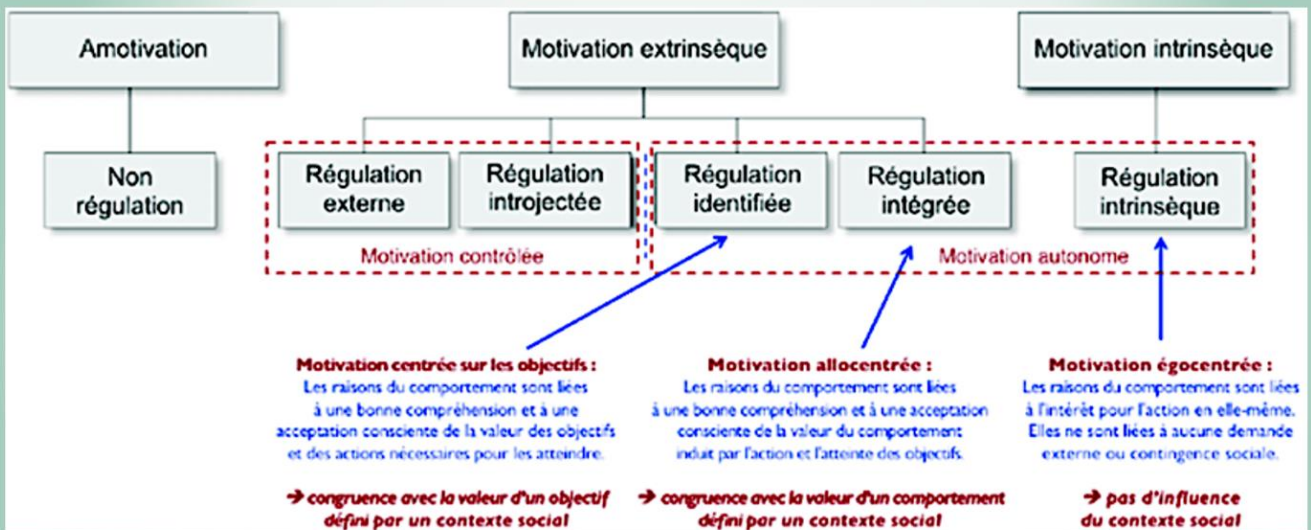
Coefficients

Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	t	p
1 (Intercept)	0.950	0.612		1.552	0.122
SEPAE	0.622	0.074	0.502	8.378	<.001
SAD	0.143	0.123	0.070	1.162	0.247

**Tableau 1 Taxonomie de la motivation et de la régularisation de soi selon la théorie de l'autodétermination**

Types de motivation	Types de régularisation	Locus de causalité perçu	Processus impliqués
MOTIVATION INTRINSÈQUE	Intrinsèque	Interne	- Intérêt - Plaisir
	Intégration	Interne	- Congruence - Conscience - Unité du soi
	Identification	Plutôt interne	- Importance personnelle - Valorisation personnelle
MOTIVATION EXTRINSÈQUE	Introjection	Plutôt externe	- Autocontrôle - Implication du soi - Récompenses et punitions internes
	Externe	Externe	- Conformité - Récompenses et punitions externes
AMOTIVATION	Sans régularisation	Impersonnelle	- Non intentionnelle - Non valorisant - Incompétence - Manque de contrôle - Sans satisfaction

*La Guardia et Ryan, 2000*



*Heutte, 2019. L'individu collectivement motivé.*

## **Les effets du dispositif Garantie jeunes : une analyse des parcours d'insertion professionnelle et sociale**

Vilches Océane, Université de Bourgogne, IREDU  
vilches.oceane@yahoo.fr

**Résumé :** En tenant compte du concept de compétences sociales, ce papier propose des pistes de réflexion quant aux effets du dispositif Garantie jeunes sur l'insertion professionnelle et sociale. D'abord, nos résultats montrent que les jeunes interrogés correspondent à la cible visée. Ensuite, l'expérience des six premiers mois dans le dispositif traduit des situations variées entre les jeunes. Le vécu durant le collectif ainsi que la période de « *work first* » diffèrent. Enfin, l'acquisition de nouvelles compétences sociales n'est pas homogène pour l'ensemble des bénéficiaires. En effet, certains jeunes n'ont pas eu de nouvelles expériences professionnelles significatives.

**Mots-clés :** Garantie jeunes, mission locale, insertion, compétences sociales



## 1. Introduction

Depuis 2005, nous observons la création de nombreux dispositifs pour prévenir la pauvreté et le chômage des jeunes qui ne peuvent prétendre au revenu de solidarité active (RSA). L'instauration du dispositif Garantie jeunes s'inscrit dans ce contexte. Il a été généralisé sur l'ensemble du territoire en janvier 2017. Son objectif principal consiste à accompagner de manière intensive les jeunes vers l'emploi ou la formation. La cible de la GJ sont les jeunes NEET « *Not in Education, Employment or Training* » âgés de seize à vingt-cinq ans qui ne peuvent bénéficier du RSA. Plus précisément, il s'agit d'une catégorie spécifique des NEET : les jeunes en situation de grande vulnérabilité, qu'elle soit financière, familiale ou sociale (Farvaque, 2016). La Garantie jeunes, en comparaison aux autres dispositifs, apparaît comme innovante sur plusieurs points. En effet, elle propose un accompagnement à la fois individuel et collectif par les conseillers en mission locale, elle suppose le critère de vulnérabilité des jeunes et adopte une logique de work first et de médiation active (Erhel et Gautié, 2018 ; Farvaque et al., 2018).

Puisque récent, peu d'études ont été menées sur la Garantie jeunes. Notre problématique s'inscrit dans un contexte où plusieurs travaux ont démontré que les employeurs s'intéressent de plus en plus aux compétences sociales (Almlund et al., 2011 ; Robles, 2012). Ainsi, il s'agira d'observer s'il existe un effet direct de la Garantie jeunes sur les compétences sociales, et si ces compétences sociales jouent sur l'insertion professionnelle et sociale.

Notre travail de thèse repose sur trois hypothèses de recherche :

1. Le dispositif Garantie jeunes a un effet sur les compétences non académiques.
2. Les compétences non académiques ont une influence sur l'emploi ou l'insertion.
3. Le dispositif Garantie jeunes a un effet sur l'emploi ou l'insertion.

L'avancée de notre recherche ne nous permet pas de présenter l'ensemble de nos résultats. C'est pourquoi nous apporterons des éléments de réponses concernant la première et la troisième hypothèse.

## 2. Contextualisation

### 2.1. La place des « compétences » dans le dispositif Garantie jeunes

L'intérêt porté aux compétences non académiques repose sur plusieurs constats. D'abord, le dispositif GJ a la volonté d'amener les jeunes vers l'autonomie (Loison-Leruste, 2016). L'autonomie est donc clairement identifiée comme une compétence à atteindre. Selon le guide relatif à la Garantie jeunes,

accéder à l'autonomie peut s'apprécier de façon différente : que ce soit en matière de santé, de mobilité, de ressources, de logement, d'accès à l'emploi ou à une formation, qu'en matière de citoyenneté, loisirs et culture mais aussi de compétences clefs. Atteindre l'autonomie est un objectif commun à plusieurs politiques sociales et il est omniprésent lorsque l'on parle de la jeunesse (Cicchelli, 2013). On parle souvent d'injonction à l'autonomie.

Ensuite, afin de mesurer l'effet de l'accompagnement sur le jeune, le conseiller référent s'appuie sur les trois fiches de progression mises à sa disposition. Ces fiches concernent les compétences clefs, sociales et professionnelles. Elles sont remplies à l'entrée dans le dispositif (*à la fin du collectif*), à six mois et à douze mois. Concernant les compétences sociales, on cherche à connaître la situation du jeune en termes de mobilité, de logement, de santé, de finance, de citoyenneté mais aussi de loisirs et cultures. Les compétences clefs renvoient à des acquisitions de base telles que communiquer, lire, écrire, effectuer des opérations élémentaires, des raisonnements logiques et maîtriser les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Quant aux compétences professionnelles, il est inscrit par exemple que le jeune doit savoir valoriser ses compétences transversales et avoir effectué des périodes de mises en situation professionnelle.

Enfin, lors de nombreux ateliers, les conseillers amènent les jeunes à valoriser leurs compétences. C'est le cas notamment de l'atelier « *compétences fortes* » qui permet d'identifier ses aptitudes et ensuite savoir les transférer dans le monde professionnel. Cette démarche amène les jeunes à s'interroger sur un ensemble de compétences génériques telles que la persévérance, la minutie, l'esprit d'équipe, la confiance en soi ou encore le sens de l'organisation.

## 2.2. Compétences non académiques et insertion

La notion de compétence non académique ou sociale est traditionnellement opposée aux compétences dites « *techniques* » ou « *disciplinaires* » (Giret et Morlaix, 2016). Même si la notion fait consensus, nous tiendrons compte de la définition de Guillain et Pry (2007) qui définissent la compétence sociale comme

*« l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes. (...) Ce serait alors l'ensemble des comportements qui permettent la réalisation d'objectifs socialement pertinents dans des contextes sociaux spécifiques. » (p.59).*

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à l'influence de ces compétences sur l'insertion professionnelle. En effet, la littérature tend à montrer que les employeurs ne s'intéressent



plus seulement aux *hard skills* mais aussi aux *soft skills*. Les *hard skills* ne sont donc plus les seules compétences déterminantes pour s'insérer sur le marché du travail comme en témoigne la théorie du capital humain. Effectivement, des auteurs comme Klaus (2010) ont constaté que le succès à long terme en emploi était dû à 75% aux *soft skills* contre 25% expliqué par les *hard skills*. Les travaux d'Almlund et al. (2011) vont dans ce sens en montrant que les employeurs considèrent comme plus importantes les compétences sociales en comparaison aux performances. L'étude de Robles (2012) a permis d'aller plus loin puisqu'il a déterminé les dix compétences sociales les plus attendues par les employeurs. Celles-ci sont la communication, la politesse, les « *compétences interpersonnelles* » (la sympathie, la patience, la sociabilité etc.), le travail d'équipe, l'intégrité, la responsabilité, le professionnalisme, l'attitude positive, la flexibilité et l'éthique professionnelle. Enfin, l'auteur a constaté que l'intégrité et la communication étaient les compétences les plus déterminantes selon les employeurs. Plus récemment, une enquête de Pôle emploi (2018) a démontré que les principales compétences sociales appréciées par les employeurs sont la capacité à s'organiser, le fait de prioriser les tâches, la capacité d'adaptation et l'autonomie. Par ailleurs, des travaux comme ceux de Hamermesh et Biddle (1994) ont prouvé le lien entre les compétences sociales et les salaires.

### 3. Méthodologie

Notre enquête de terrain a débuté en septembre 2019 et est encore en cours de réalisation. L'ensemble de nos données provient de la Mission locale Nevers Sud-Nivernais située dans le département de la Nièvre. Cette Mission locale a mis en place la Garantie jeunes depuis septembre 2016 et accueille en moyenne une quinzaine de jeunes chaque mois dans le dispositif.

Dans le cadre de cette communication, nous présenterons les résultats issus de notre méthode longitudinale qualitative. En effet, vingt-trois jeunes se sont portés volontaires pour participer à des entretiens semi-directifs à trois reprises. D'abord, au début du programme lors des quatre semaines de collectif, six mois après et enfin à leur sortie du dispositif. Le choix de cet outil s'est fait en tenant compte des caractéristiques de la population interrogée et s'inscrit dans une démarche de compréhension des expériences personnelles. Ces entretiens reposent sur un « *guide d'entretien* » testé au préalable auprès de deux jeunes. Uniquement les entretiens de la phase 1 et 2 seront exploités. Les premiers entretiens ont duré en moyenne 41 minutes et ont été réalisés en face à face dans les locaux de la Mission locale ou au téléphone pour des raisons pratiques. Ils avaient lieu la plupart du temps après une journée de collectif. Ces entretiens avaient pour but de retracer les parcours de vie des jeunes mais aussi les interroger sur l'acquisition de compétences sociales. Ensuite, les deuxièmes entretiens avaient surtout vocation à ne pas perdre contact avec les jeunes engagés dans le dispositif

mais aussi les questionner sur leurs premiers mois au sein de la GJ. Ces entretiens ont majoritairement été téléphoniques en raison du contexte de pandémie.

Comme expliqué précédemment, notre recherche s'intéresse à l'effet du dispositif Garantie jeunes sur les compétences sociales. Afin de mesurer cet effet, nous devons évaluer les compétences sociales des jeunes au début du dispositif puis à la fin de celui-ci. Pour ce faire, nous proposons une méthodologie d'appariement entre les expériences professionnelles des jeunes et les compétences non académiques. On suppose alors que le développement des compétences sociales passe par l'acquisition d'une nouvelle expérience. Ce travail d'appariement s'appuie sur les fiches métier de Pôle emploi qui nous renseignent sur les savoir-faire et les savoirs que chaque métier suppose. Deux types de compétences ont été distingués. Dans un premier temps, nous nous sommes concentrés sur les compétences développées à travers les expériences professionnelles appelées compétences officielles (*méthodologie d'appariement*). Pour chaque expérience, nous avons associé entre trois et cinq compétences. Pour affiner celles-ci, nous avons déterminé des niveaux de compétences (1, 2 ou 3) en fonction de la durée du stage ou de l'emploi. Le niveau 1 correspond à une durée inférieure ou égale à un mois. Le niveau 2 a une durée comprise entre plus d'un mois et un an. Enfin, le niveau 3 correspond à une durée d'un an et plus. Dans un second temps, nous avons porté notre attention sur les compétences déclarées par le jeune lors de l'entretien semi-directif. En effet, nous avons interrogé chaque jeune sur ce qu'il pensait être ses qualités pour s'insérer sur le marché du travail. Nous avons fait le choix de retenir trois compétences déclarées.

Tableau 1 : illustration de la méthode d'appariement

<i>Intitulé de l'expérience</i>	<i>Tâches effectuées</i>	<i>Durée</i>	<i>Compétences officielles</i>
Stage aide à domicile	Ménage, aide pour les soins	3 mois <u>Niveau 2</u>	Ecoute, sens de l'observation, capacité d'organisation

4. Résultats

4.1. Profil des jeunes bénéficiaires

Tout d'abord, les jeunes qui ont intégré le dispositif Garantie jeunes ont été majoritairement orientés par leur conseiller en Mission locale. Les autres ont connu le dispositif grâce à leur entourage, par le biais de membres de la famille ou d'amis qui ont déjà bénéficié d'un suivi. Ils ont alors eu des retours positifs qui les ont motivés à s'inscrire. Parmi les jeunes interrogés, quatre ont déjà bénéficié d'un dispositif d'insertion que ce soit l'école de la deuxième chance ou la Garantie jeunes. Ensuite, comme

l'ont montré notamment les travaux de Gaini et al. (2018), les jeunes bénéficiaires du dispositif sont pour la majorité issue des classes populaires et sont confrontés à des difficultés d'ordre économique importante. Parmi les jeunes interrogés, 65% d'entre eux ont une mère qui est sans emploi. La majorité des pères sont en emploi avec une surreprésentation des métiers peu qualifiés. De plus, nos entretiens ont aussi mis en avant les différentes ruptures vécues par les jeunes et notamment au sein de la sphère familiale. Nous faisons ici allusion aux divorces, aux décès ou encore aux pertes de contact. Par ailleurs, à l'instar de Loison-Leruste (2016), nous constatons une institutionnalisation des parcours des jeunes. Ils sont plusieurs à avoir été suivis en famille d'accueil, foyer éducatif, centre éducatif, ITEP (*Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique*) ou encore par le SPIP (*Service pénitentiaire d'insertion et de probation*).

Nous avons constaté que, parmi les jeunes interrogés, dix d'entre eux peuvent être considérés comme des décrocheurs scolaires. Parmi eux, sept sont sans diplôme et trois détiennent uniquement le diplôme national du brevet. Les bénéficiaires ne sont pas uniquement des décrocheurs scolaires. En effet, ils sont cinq à détenir un diplôme de niveau V (*CAP ou BEP*) et huit un diplôme de niveau IV (*Bac ou BP*). Outre le niveau de diplôme, le rapport à l'école est complexe pour la majorité d'entre eux. Pour l'illustrer, plusieurs jeunes nous ont fait part de situations d'humiliation scolaire de la part des enseignants ce qui a conduit quatre d'entre eux à abandonner leur scolarité. D'autres ont subi du harcèlement scolaire ce qui a eu un impact sur leur trajectoire scolaire.

Enfin, concernant leur parcours professionnel, les jeunes interrogés ont déjà eu plusieurs expériences professionnelles. Ainsi, la catégorie « *NEET vulnérable* » ne regroupe pas uniquement des jeunes sans expérience (Couronné et Sarfati, 2018). Il s'agit pour beaucoup de stages dans le cadre de leurs études. La période en tant que NEET varie d'un jeune à l'autre. Nous pouvons distinguer une majorité des jeunes pour lesquels la période en tant que NEET a duré entre deux et six mois environ. Ensuite, une partie des jeunes n'a pas connu de longues périodes sans emploi ni en formation. Cette période s'est résumée à quelques semaines seulement. En effet, ils ont intégré rapidement le dispositif après un emploi, un service civique ou un autre accompagnement vers l'emploi. Enfin, d'autres jeunes sont restés isolés au minimum un an. Par ailleurs, les projets professionnels des jeunes sont très variés. En effet, ils concernent différents secteurs d'activités, que ce soit le domaine de l'administration, du sport, du transport, du service à la personne ou encore de la vente. La majorité des projets professionnels sont en adéquation avec la scolarité et/ou l'expérience du jeune. Mais, de nombreux jeunes ont un projet professionnel qui n'est ni en lien avec leurs expériences professionnelles ni leurs diplômes. Enfin, quelques-uns n'ont pas de projets professionnels encore définis et attendent du dispositif une aide dans leur orientation.

4.2. L'expérience de six mois au sein du dispositif

La Garantie jeunes débute par quatre à six semaines d'accompagnement collectif avec un groupe d'environ dix à vingt jeunes. Durant celui-ci, divers ateliers sont animés par les conseillers et/ou intervenants. Ces ateliers portent sur des thématiques relatives aux compétences professionnelles, aux techniques relatives à la recherche d'emploi ou encore à la vie quotidienne. Cette période est considérée comme « *intensive* » en comparaison à l'accompagnement individuel qui suit. Ainsi, nous avons d'abord tenu à savoir comment les jeunes ont perçu ces premières semaines en collectivité. Nous constatons que la majorité des bénéficiaires sont satisfaits des quatre semaines de collectif. Cependant, certains jeunes ont émis des réserves. Par exemple, deux jeunes nous ont confié ne pas se sentir à leur place. C'est le cas de Maxime (22 ans) qui a expliqué lors de l'entretien ne pas être à l'aise dans le groupe. Ce jeune ne souhaitait pas intégrer le dispositif et regrette fortement de ne pas avoir poursuivi ses études de psychologie.

*« Moi j'avais l'impression en fait de tu vois, j'suis en changement d'orientation, j'avais l'impression d'être avec des gars qui en avaient rien à faire en fait. (...) Ils en avaient rien à faire, ils avaient quitté l'école à seize ans limite et puis voilà c'est tout ! Après ils essayent de s'en sortir voilà, j'le respecte aussi, mais j'me sentais pas à ma place dans le collectif. Après voilà on va pas s'mentir, la Mission locale c'est comme une assistante sociale. »  
(Maxime, 22 ans).*

La majorité des bénéficiaires ont jugé les ateliers proposés utiles même si pour plusieurs d'entre eux il s'agissait de rappels. Les ateliers relatifs à la recherche d'emploi ont d'avantage plu ainsi que ceux dans lesquels les jeunes s'exerçaient sur la prise de confiance en soi.

Par rapport aux relations entre pairs, les jeunes ont intégré le dispositif sans connaître beaucoup de personnes si ce n'est de vue lors de leur scolarité. Pour la plupart, ils ont gardé contact avec certains jeunes du groupe par messages principalement. Pour certains jeunes, la GJ leur a permis de se retrouver avec des personnes de leur âge :

*« C'est bien je pense de se retrouver avec plusieurs personnes d'un coup alors que j'avais quitté ... parce que même si j'ai fait ... j'suis allée au lycée mais c'était à domicile. (...) Donc ça faisait longtemps que j'étais pas, à part ma famille, mes amis ... que j'étais pas avec d'autres personnes. » (Mégane, 21 ans)*

Ensuite, nous avons interrogé les bénéficiaires sur leurs expériences professionnelles durant les six premiers mois dans le dispositif. Nous pouvons distinguer trois catégories de jeunes. D'abord, ceux qui n'ont effectué aucune PMSMP (*Période de mise en situation professionnelle*). Certains d'entre eux avaient trouvé une structure mais le stage a été retardé en raison de la période de confinement

liée au Covid. D'autres n'avaient aucune piste malgré leurs démarches. Ensuite, des jeunes ont été en stage plusieurs semaines. Cette expérience n'est pas toujours en lien avec leur projet professionnel. Enfin, des jeunes se sont engagés vers une formation ou ont trouvé un emploi. Notre phase de collecte n'étant pas terminée, nous ne sommes pas en mesure d'identifier quelle catégorie regroupe la majorité des jeunes.

#### 4.3. Mesure des compétences sociales

Si l'on tient compte de la méthode appariement (*cf méthodologie*), il est encore difficile d'évaluer le développement des compétences sociales. En effet, nos résultats concernent uniquement les six premiers mois au sein du dispositif et la période de confinement a reconduit plusieurs stages. Cependant, nos premières analyses laissent apparaître différents points. Nous distinguons une majorité de jeunes qui ont développé de nouvelles compétences. Contrairement aux autres, leurs stages est souvent plus long et ils en ont parfois fait plusieurs. Pour certains, il s'agit de leur première expérience en lien avec leur projet professionnel alors que d'autres ont eu une nouvelle expérience bien distincte de leur projet. Ensuite, plusieurs jeunes ne semblent pas avoir acquis de nouvelles compétences car leur stage était de trop courte durée ou parce qu'ils avaient déjà eu des expériences similaires avec les mêmes tâches attribuées. Enfin, les autres n'ont développé aucune compétence car ils n'ont effectué aucune période de mise en situation en milieu professionnel, soit en raison du confinement soit car ils n'ont trouvé aucun lieu de stage.

Par ailleurs, sans tenir compte de la méthode d'appariement, nous constatons une évolution concernant l'autonomie des jeunes. A l'entrée dans le dispositif, les bénéficiaires ne semblent pas avoir atteint le même stade en termes d'autonomie, que ce soit concernant le logement, la mobilité ou les finances. Ainsi, les six premiers mois ont permis à certains jeunes d'entreprendre des démarches pour le permis. Un jeune a mentionné avoir déménagé dans son propre logement. Enfin, l'allocation a une fonction différente chez les bénéficiaires. Alors que pour certains elle permet de régler des dépenses courantes, pour d'autres elle les amène à s'émanciper de leurs parents.

#### 5. Conclusion

Dans un premier temps, nos résultats laissent penser que l'effet du dispositif Garantie jeunes sur les compétences non académiques n'est pas homogène. Effectivement, durant les six premiers mois, les jeunes n'ont pas eu les mêmes expériences professionnelles. Nous n'avons pas encore le recul nécessaire pour construire une typologie des bénéficiaires mais il serait intéressant d'identifier les jeunes qui parviennent à développer de nouvelles compétences. Dans un second temps, l'effet de la

GJ sur l'emploi ou l'insertion n'est pas encore mesurable. Cependant, nos premiers résultats laissent penser qu'il existe des « *parcours empêchés* », c'est-à-dire des jeunes dont la situation n'évolue pas voire se dégrade du fait de leur précarité (Loison-Leruste, 2016).

**BIBLIOGRAPHIE**

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics* (254 p.). University of Chicago.
- Cicchelli, V. (2013). L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants, *La Documentation française*, coll. « Panorama des savoirs », 216 p.
- Couronné, J. & Sarfati, F. (2018). Une jeunesse (in)visible : les « Neets vulnérables » de la Garantie jeunes. *Travail et emploi*, 153, (1), 41-66.
- Erhel, C. & Gautié, J. (2018). La Garantie jeunes : éléments d'évaluation et de comparaison internationale », *Travail et Emploi*, 153 | 5-14.
- Farvaque N. (coord.), Kramme C., Tuchsirer C. (2016). La Garantie jeunes du point de vue des missions locales : un modèle d'accompagnement innovant, mais source de bouleversements organisationnels, rapport pour le Comité scientifique d'évaluation de la Garantie jeunes, mai.
- Farvaque, N. & Tuchsirer, C. (2018).
- Gaini M., Guillerm M., Hilary S., Valat E., Zamora P. (2018). Résultats d'évaluation statistique de l'impact de la Garantie jeunes, février.
- Giret, J.-F., & Morlaix, S. (Éd.). (2016). Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels. Dijon : EUD.
- Guillain, A., & Pry, R. (2007). L'adaptation scolaire et la réorganisation des compétences sociocognitives chez les enfants entre trois et quatre ans : stabilité et changement de styles pédagogiques. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 59-69.
- Hamermesh, D. S., & Biddle, J. E. (1994). Beauty and the Labor Market. *American Economic Review*, 84, 1174-1194.
- Klaus, P. (2010). Communication Breakdown. *California Job Journal*, 28, 1-9.
- Loison-Leruste M. (coord.), Couronné J., Sarfati F. (2016). La Garantie jeunes en action. Usages du dispositif et parcours de jeunes la Garantie jeunes, mai.
- Pôle emploi (2018). Diplômes, compétences techniques ou comportementales : quelles sont les principales attentes des entreprises ?
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

## **Analyses multi-niveaux des relations professionnelles dans l'Éducation nationale : contribution à la compréhension du couplage entre politique et pratiques**

Delavergne Christophe, Univ. Bordeaux, CeDS, EA7440  
christophe.delavergne@u-bordeaux.fr

**Résumé :** Les dispositifs pédagogiques semblent constituer la forme privilégiée par l'Institution scolaire pour favoriser le développement des approches collaboratives. Or, une partie des enseignants s'en détourne. De manière générale, le constat selon lequel les directives ministérielles atterrissent mal sur le terrain des pratiques est récurrent. À partir d'une étude par entretiens, l'article rend compte de l'intérêt d'une analyse multi-niveaux des relations professionnelles dans l'Éducation nationale afin d'éclairer les liens entre impulsions politiques et pratiques collectives des acteurs. L'analyse des interactions entre les logiques pratiques des personnels impliqués au sein des différentes sphères de l'action éducative (politique, encadrement intermédiaire et enseignante) permet d'envisager de nouvelles pistes de réflexion au moment d'interpréter l'efficacité modérée des politiques œuvrant à l'évolution des pratiques enseignantes.

**Mots-clés :** Collaboration enseignante, culture professionnelle, changement, politique éducative, analyse systémique



**La visée prospective des formations professionnelles. Apprendre à devenir des  
« professionnels de demain »**

Lermusiaux Alice, Université de Nantes, CENS  
alice.lermusiaux@univ-nantes.fr

**Résumé :** Cette communication, qui repose sur un travail de thèse, se propose de mettre en évidence la double injonction qui traverse la formation en soins infirmiers et d'en comprendre les enjeux. Elle montrera que ce cursus promulgue à la fois une professionnalisation tout en insistant sur la recherche et le lien avec l'Université, puis elle s'attachera à révéler que cette double perspective prépare en fait les étudiants à être « des professionnels de demain ».

**Mots-clés :** Professionnalisation, universitarisation, enseignement supérieur, socialisation professionnelle, formation en soins infirmiers

La communication qui suit repose sur mon travail de thèse. Elle porte sur la question de la socialisation professionnelle des étudiants à partir de l'étude d'une formation universitaire et professionnalisante : la formation en soins infirmiers. Elle sera l'occasion de mettre en avant le rôle de l'institution scolaire dans la production de ce que je vais appeler les « professionnels de demain », c'est-à-dire que tout l'enjeu de cette communication sera de montrer que cette formation qui prépare à devenir infirmière, prépare les étudiantes à entrer dans cette profession telle qu'elle sera dans quelques années, ou plutôt telles que les élites infirmières veulent qu'elle soit.

D'ordinaire, les travaux de recherches qui appréhendent ce type de formation (c'est-à-dire les formations professionnelles définies dans cette communication dans une acception large incluant l'enseignement professionnel par voie scolaire et par apprentissage, ainsi que les dispositifs de formation continue et supérieure) prennent le parti d'observer la socialisation professionnelle pour voir comment elles préparent les étudiants à entrer dans une profession en leur transmettant un certain nombre de dispositions qui sont en adéquation avec les attendus du métier (Grignon, 1971). Or, il me semble qu'une telle focale manque une partie des finalités des formations professionnelles, finalité que je me propose d'exposer ici.

L'analyse qui suit repose sur mon travail de thèse mené depuis 2016. Elle s'appuie principalement sur une étude du référentiel de formation et sur des observations conduites en 2017 dans un IFSI<sup>1</sup> d'une ville de taille moyenne de l'Ouest de la France et dans plusieurs lieux de stages (SSR<sup>2</sup>, hôpital services réanimation, gériatrie, chirurgie, mais aussi EHPAD<sup>3</sup> ou FAM<sup>4</sup>). Ces observations ont été menées durant le premier mois de chaque début d'année de formation et dans les stages de début et fin de cursus. Elles ont été complétées par des entretiens longitudinaux avec les étudiantes et une passation de questionnaires aux quatre IFSI du département. Bien évidemment, étant donné l'aspect fortement monographique de mes données, les résultats proposés ici ne sont pas forcément extensibles à toutes les formations professionnelles, mais le but est de tester ici mon hypothèse et d'en débattre avec vous.

Pour cela, je vais tout d'abord commencer par revenir sur la formation sur laquelle va porter ma communication afin de vous la présenter à grands traits : recrutement, situation dans le champ des études supérieures, mais également fonctionnement. Dans un deuxième temps, je montrerai que le

---

<sup>1</sup>Institut de formation en soins infirmiers

<sup>2</sup>Soins de suite et de réadaptation.

<sup>3</sup>Établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes.

<sup>4</sup>Foyer d'accueil médicalisé.

rapport au savoir et la logique d'apprentissage en œuvre dans cette formation participent en fait à la création de « professionnels de demain ». Ainsi cette seconde partie tentera de révéler les « fonctions sociales » (Grignon, 1971) de la double injonction *a priori* contradictoire à la professionnalisation et à l'universitarisation.

### 1. Portrait de la formation en soins infirmiers

Je vais donc commencer par vous parler de la formation en soins infirmiers. Celle-ci est aujourd'hui dispensée dans des IFSI, instituts de formations en soins infirmiers. C'est une formation paramédicale qui dure trois ans.

#### 1.1. Une situation extrême dans le champ des études supérieures

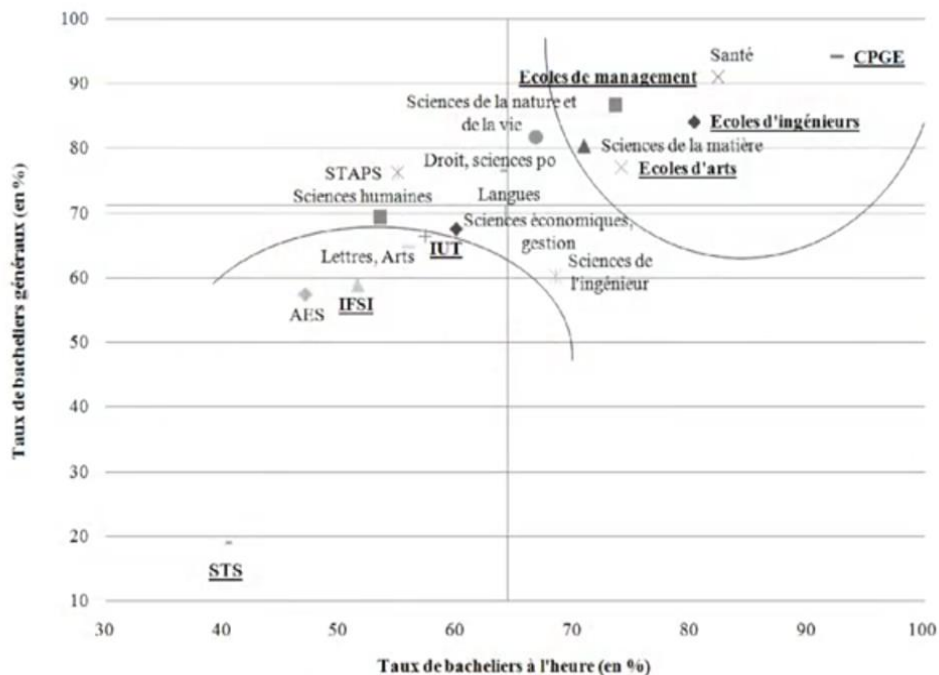
Afin de mieux saisir son positionnement dans le champ des études supérieures, je vais présenter son recrutement scolaire, social et genré.

Cette formation se caractérise tout d'abord par un public éloigné de l'excellence scolaire. Elle est, selon l'Observatoire de vie étudiante, la formation du supérieur qui recrute le moins d'étudiantes avec mention et qui en accueille le plus grand nombre avec retard scolaire, juste derrière les STS<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup>Section de technicien supérieur

Graphique 1 : Espace de l'enseignement supérieur selon la composition scolaire des formations.



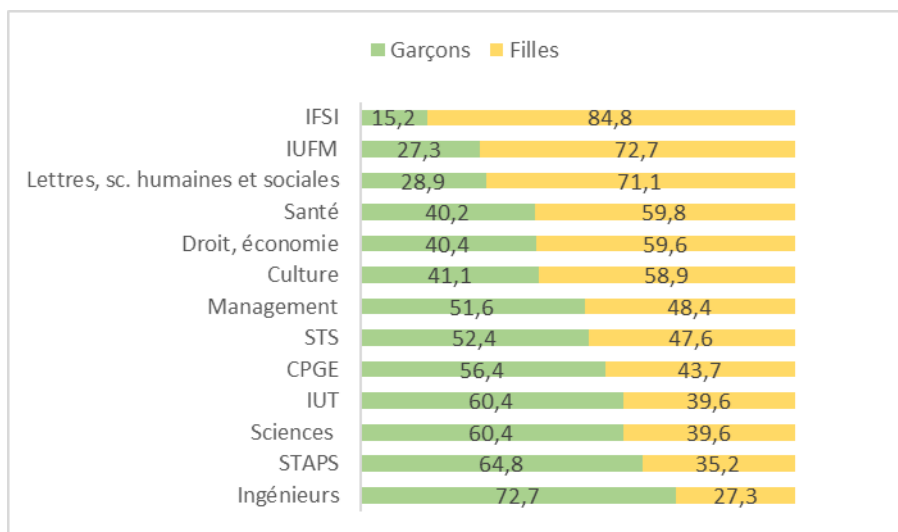
Sources : Bodin, R., et Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise : les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges (Savoie) : Ed. du Croquant.

Les IFSI appartiennent à un pôle sélectif de l'enseignement supérieur, puisque l'entrée se fait sur dossier et sur entretien, pôle sélectif donc, mais qui peut être qualifié de « non élitiste » puisqu'ils accueillent, au même titre que les écoles de travail social, les IUT et les STS, une faible part de bacheliers générales et d'étudiantes à l'heure scolairement. Près de la moitié des étudiantes ont un retard scolaire (48,5 %) et elles sont seulement 55 % à avoir un baccalauréat général. Les IFSI ont donc un recrutement plus faible scolairement que les filières universitaires qui accueillent un public intermédiaire du point de vue scolaire ou encore que le pôle sélectif et élitiste de l'enseignement supérieur qui est composé des CPGE, écoles de management, d'ingénieur et d'art qui, quant à elles, recrutent en grande majorité des bacheliers généraux et d'étudiants à l'heure scolairement.

Cette sélection scolaire masque une sélection sociale. Dans cette formation, les étudiantes sont majoritairement issues de classes populaires. En 2016, elles étaient 47 % à avoir un père employé ou ouvrier et 53 % à avoir une mère appartenant à l'une ou l'autre de ces catégories. En comparaison avec les autres formations du supérieur, cette formation a donc un recrutement social plutôt modeste. Si près de la moitié sont des bacheliers d'origine populaire en IFSI, c'est le cas de moins d'un étudiant sur cinq en CPGE (17,9 %) et d'un quart à l'université (26,9 %). Même en STS, les bacheliers d'origine populaire représentent 42,3 % des effectifs.

Enfin, la formation en soins infirmiers se révèle être une formation du supérieur très peu mixte et extrêmement féminisée.

Graphique 2 : Répartition genrée en fonction du type d'études (en %)



Sources : Enquête *Conditions de vie 2010* de l'OVE.

Note de lecture : En 2010, il y avait 15,2 % des garçons en IFSI.

Elle arrive en tête de la non-mixité de ces formations avec une avance de 12 points sur les écoles d'ingénieurs et les IUFM<sup>6</sup>. En 2010, les IFSI accueillent 84,8 % de femmes. En 2016, la situation n'a pas beaucoup évolué. Les filles représentent toujours 4 étudiants sur 5, c'est pourquoi depuis le début je parle plutôt d'étudiantes.

La formation en soins infirmiers occupe donc une place relativement dominée dans le champ des études supérieures du point de vue du recrutement et le profil majoritaire de son public est plutôt féminin, relativement jeune, issu des classes populaires et d'un baccalauréat général avec un profil scolaire moyen.

### 1.2. Fonctionnement de l'institution d'enseignement

Évoquons maintenant le fonctionnement institutionnel de cette formation. Comme d'autres, les études en soins infirmiers fonctionnent selon un principe d'alternance entre lieux de stage et institut de formation (IFSI), c'est-à-dire qu'il existe des allers-retours entre ces différents espaces. Ce type d'organisation, autrefois caractéristique des formations professionnelles, tend aujourd'hui à gagner

<sup>6</sup>Aujourd'hui INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

l'université et d'autres formations professionnalisantes de niveau II et III (Iori, 2018 ; Pentecouteau, 2012 ; Qribi, 2008). La formation en soins infirmiers se réclame plus précisément du modèle de « l'alternance intégrative » qui appréhende les deux espaces comme des lieux de formations, c'est-à-dire des lieux d'acquisition et d'intégration de nouveaux savoirs<sup>7</sup> (Bachelard, 1994 ; Jorro, 2007 ; Malglaive, 1990 ; Perrenoud, 2001).

*« Chaque expérience, chaque situation de soin vont être des situations apprenantes »  
(Discours tenu par Gwenaëlle Azemar, formatrice, lors de la présentation de la compétence  
3, le 12/09/20)*

Selon cette conception, les deux espaces sont en interaction l'un avec l'autre pour transmettre le savoir aux étudiantes.

### 1.3. L'universitarisation de la formation

Comme pour plusieurs formations professionnelles qui préparent à des postes appartenant aux catégories intermédiaires, une universitarisation de la formation se développe. Depuis 2009, le diplôme d'infirmière donne droit à une équivalence licence. Une telle équivalence signifie que les étudiantes peuvent ensuite poursuivre leurs études. Même si à l'heure actuelle aucun doctorat n'existe en France, il existe plusieurs masters délivrant une spécialisation : l'école de cadre et la spécialisation IBOD (Infirmière de bloc opératoire). Depuis 2018, une nouvelle branche a d'ailleurs été créée : celles des infirmières en pratiques avancées. En 2020, la formation a fait un nouveau pas vers l'Université en alignant ses modalités de recrutement sur les procédures universitaires. L'admission se fait désormais via la plateforme *Parcoursup*.

Cette tendance à l'universitarisation est venue bouleverser les exigences de la formation. Les étudiantes se doivent à la fin de leur cursus de rendre un MFE (mémoire de fin d'études) qui s'apparente aux mémoires professionnels que l'on peut retrouver dans plusieurs formations professionnelles (Barbier et Demailly, 1994), notamment celles des enseignants (Cros, 2007 ; Gonnin-Bolo, 2002) ou des travailleurs sociaux (Iori, 2017 ; Molina, 2016). Il s'agit d'un mémoire « *centré sur l'étude d'une question professionnelle* »<sup>8</sup>. Les étudiantes doivent problématiser une situation de soins, faire des recherches bibliographiques, mener une enquête et restituer leurs résultats dans un écrit qui fait l'objet d'une soutenance. Elles sont ainsi formées à la « praxis scientifique » (Bedin et

---

<sup>7</sup>Le terme savoir est entendu dans les paragraphes suivants au sens large et couvre l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

<sup>8</sup>Berger-Levrault 2015, p90.

Fournet, 1998). Leur cursus de formation prévoit d'ailleurs un certain nombre de cours destinés à les familiariser au monde de la recherche. Elles bénéficient d'une UE « *Méthode de travail et utilisation des TIC.* » (UE6.1s1) et le référentiel comporte trois unités d'enseignement centrées sur l'initiation à la démarche de recherche qui permettent « *aux étudiants de développer des compétences dans le domaine de la veille professionnelle et de la recherche* »<sup>9</sup>. Il s'agit de deux UE la 3.4s4 et la 3.4s6 intitulées « *Initiation à la démarche de recherche* » ainsi que de l'UI 5.6s6 « *Analyse de la qualité et traitement des données scientifiques et professionnelles* ». Au total 40 heures CM, 65h TD et 35h TP sont consacrées à ces trois enseignements.

Les formateurs mettent en avant cette injonction. Ils insistent sur le rapprochement avec l'université et invitent les étudiantes à s'inscrire dans une démarche de recherche, mais aussi à poursuivre des études universitaires.

*Le directeur fait une remarque, il dit qu'il espère que pour ceux qui le voudront ils pourront continuer jusqu'à des masters et en doctorat. Il souligne cependant que les sciences infirmières n'ont pas encore de doctorat, mais qu'il y a possibilité d'aller ailleurs. (Observation 5<sup>e</sup> jour de la semaine d'intégration, 1<sup>re</sup> année, le 8/09/17)*

La formation en soins infirmiers et les formateurs promeuvent donc l'universitarisation et la recherche.

## 2. La visée prospective de la formation

### 2.1. Une formation à visée professionnalisante

J'aimerais maintenant rendre compte de la visée explicite de cette formation. Le premier élément mis en avant dans le « référentiel de formation » est sa vocation professionnalisante. Cette finalité est explicitement et directement inscrite dans le référentiel :

*« Le référentiel de formation a pour objet de professionnaliser le parcours de l'étudiant, lequel construit progressivement les éléments de sa compétence à travers l'acquisition des savoirs et savoir-faire, attitude et comportement.*

*L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome responsable et réflexif, c'est-à-dire un professionnel » (Formations des professions de santé : profession infirmière, Berger Levraut, 15/03/15, p44.)*

Cette fin professionnalisante est apparue encore plus fortement dans le « nouveau » référentiel datant de 2009 qui est toujours en application actuellement. Historiquement associée à l'enseignement

---

<sup>9</sup>Extrait du guide de l'étudiant initiation à la démarche de recherche distribué dans le cadre de la présentation de l'UE *Initiation à la recherche* à la promo 2015-2018.

professionnel (Wittorski, 2008), cette visée est aujourd'hui présente dans bon nombre de formations de niveau II et III et tend même à s'étendre aux formations universitaires : sections de techniciens supérieurs (STS) (Orange, 2013), diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) (Champy-Remoussenard, 2008), formation des enseignants (Holmes Group, 1986; Peyronie, 1998), des travailleurs sociaux (Wittorski, 2008), ou encore des éducateurs (Cadet et al., 2000). De surcroît ce « nouveau référentiel » est venu renforcer son lien avec le monde professionnel en introduisant une logique de compétences dans la formation. Une telle construction est une marque de la volonté d'adapter la formation à la demande professionnelle. (Tanguy, 2000, p. 111).

L'objectif de professionnalisation, entendue ici au sens de Merton (1957) comme une socialisation à la maîtrise du rôle de professionnel, n'est pas uniquement porté par les textes officiels. Il l'est également par l'intermédiaire du discours professoral :

*Anyssa [formatrice] rappelle que la formation vise à les faire devenir des professionnels débutants [...] Gwenaelle [formatrice] souligne que c'est « une formation que l'on dit professionnalisante ». Elle évoque ensuite le second concept important : la compétence. Elle explique que la compétence se révèle à travers l'activité, aussi bien dans le savoir que le savoir-faire et savoirs comportementaux. Elle insiste sur la pratique. (Propos tenus par des formatrices au cours de la présentation du projet de formation, le 11/09/17)*

Les formateurs se font le relais de cette entreprise de socialisation professionnelle. Ils donnent à voir explicitement aux étudiantes l'orientation de leur formation, aiguillant ainsi ces dernières sur la « direction » à donner à leurs efforts (Becker et al., 1961). La formation est présentée comme un apprentissage de l'activité d'infirmière, comme l'ont montré de nombreux travaux (Barraud, 2013 ; Girard, 2018; Piret, 2003; Rick, 2008; Thouvenin, 2004). L'objectif étant d'amener les étudiantes à devenir des « praticiennes ».

Cet objectif paraît *a priori* en contradiction avec le rapprochement que cette formation a opéré avec l'université et la volonté de former les étudiantes à la recherche. Comment alors comprendre la coexistence de ces deux éléments dans la formation ? Nous allons voir que cette double injonction a une fonction : elle est en faveur de la constitution d'une « profession ».

## 2.2. Un horizon de professionnalisation pour la profession infirmière ?

Pour mieux comprendre cette affirmation, il nous faut rapidement revenir sur la définition du terme « profession ». Les professions sont des formes particulières de « métiers » qui bénéficient d'un certain prestige. Il s'agit d'un type d'activité à laquelle on accède par formation longue et prestigieuse,



essentiellement théorique et dont l'identité professionnelle est reconnue, valorisée et fondée sur le désintéressement (Wittorski, 2013). Les professions sont donc étroitement liées à l'Université, car le parcours pour y accéder est plutôt long et théorique. Le processus qui permet de passer du métier à la profession peut être désigné par le terme de « professionnalisation » (Barraud, 2013 ; Wittorski, 2008). Une des acceptions de cette notion désigne donc la recherche de constitution en groupe « professionnel ».

En ce qui concerne, la profession d'infirmière, la situation est proche de ce que l'on peut voir dans le secteur social (Fourdrignier, 2009) : le processus de professionnalisation demeure inachevé (Barraud, 2013 ; Fourdrignier, 2009; Wittorski, 2008) malgré les évolutions récentes et notamment le rapprochement avec l'université. Le groupe des infirmières peut être qualifié de « quasi-profession » ou de « semi-profession » (Fourdrignier, 2009), en référence à l'idéal type de la « profession ».

### 2.3. Former des « professionnels de demain »

L'injonction à devenir des « professionnelles » mises en évidence précédemment peut donc aussi être appréhendée comme une rhétorique qui incite les étudiantes à prendre conscience du processus de professionnalisation qui traverse actuellement la profession qu'elles s'appêtent à intégrer et une invitation à la défendre. D'ailleurs, les formateurs demandent aux étudiantes de s'engager dans une démarche de développement de la profession.

*Gwenaëlle [formatrice] souligne que les représentations de la discipline, des sciences infirmières ont besoin d'évoluer et qu'elles vont le faire à travers eux. (Observation, cours de présentation d'une UI, le 14/09/17)*

Comme le laisse transparaître ce discours qui leur est tenu constamment, elles doivent être les porteuses et les actrices de cette évolution.

*« Vous êtes des professionnels de demain, et on compte sur vous pour publier. » (Propos tenus par Christelle Bernier, formatrice lors d'un cours de « Législation, éthique et déontologie », le 26/09/17)*

Les injonctions à la poursuite d'étude et à l'inscription dans la démarche de recherche sont nombreuses et sous-tendent en fait une injonction à être des défenseurs de leur discipline et de leur future profession.

*« Si on vous forme comme ça, c'est qu'on veut former des professionnels qui soient sensibilisés à la démarche de recherche puisqu'il n'y a pas de profession qui évolue sans recherche... pour faire avancer la profession. » (Propos tenu par Eugène Ganichot, formateur à l'IFSI, lors du cours de la présentation des UE 6.1 méthode de travail et 1.1 sciences humaines et sociales, le 13/09/17)*

Il s'agit pour les étudiantes d'entrer pleinement dans ce processus et de devenir des vectrices du développement professionnel. Dans ce contexte de professionnalisation inachevée et de lutte pour la reconnaissance, la formation, et plus encore son contenu, sont aux yeux des formateurs un moyen de créer une nouvelle génération d'infirmières, prêtes à endosser le rôle auquel ils aspirent pour la profession.

*Patricia [formatrice] termine son cours en évoquant le fait que la formation qu'ils suivent vise à les préparer à être des « professionnels de demain », mais pas du présent. « Sinon vous serez inadaptés ». (Compte-rendu d'observation, cours d'initiation à la recherche le 7/02/17)*

Cette expression de « professionnel de demain » qui vient des formateurs traduit bien la volonté de créer à travers leurs enseignements des futurs infirmiers autonomes. L'objectif de professionnalisation qui traverse la formation des infirmiers, comme d'autres formations du secteur sanitaire et social, confère à cette dernière une « fonction performative ». Elle vise la conception des professionnels qu'elle décrit.

Ainsi, cette formation professionnalisante est porteuse, ou plutôt se veut porteuse d'évolutions. Elle permet de fabriquer des « professionnels » et participe à un « modelage idéologique » (Tanguy, 1980). Contre l'idée que les formations professionnelles ne feraient que préparer à l'exercice d'une activité professionnelle. L'étude du discours institutionnel de cette formation couplée à une prise en compte de l'Histoire de la profession permet de révéler le façonnement de « professionnels du futur ».

### Conclusion

La formation en soins infirmiers formerait donc à deux rôles. Elle préparerait tout d'abord les étudiants au « rôle pragmatique » qui correspond au rôle des infirmières actuelles, mais aussi au rôle de « scientifique du care » qui correspond au rôle prospectif de l'infirmière, autrement dit « au professionnel de demain ». Comme P. Astier le souligne à propos de la professionnalisation, la rhétorique institutionnelle qui couple universitarisation et professionnalisation pourrait bien répondre à ce double enjeu de reproduction et de conservation de l'identité propre au groupe professionnel d'une part et à une perspective d'évolution d'autre part. « *Chaque groupe social est confronté à la nécessité de préserver son identité tout en permettant son évolution.* » (Astier, 2008)

Finalement il apparaît que ce que propose la formation en soins infirmiers c'est la construction de « professionnels de demain » autant que la socialisation à l'exercice d'une activité professionnelle.

## BIBLIOGRAPHIE

Astier, P. (2008). La professionnalisation comme intention, comme processus et comme légitimation. *Savoirs*, n° 17(2), 63-69.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. L'Harmattan.

Barbier, J.-M., et Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le réseau « Recherche et Professionnalisation ». *Recherche & formation*, 17(1), 65-75. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1230>

Barraud, C. (2013). *Professionnalisation des ESI et construction identitaire : Une approche par les représentations du métier et sous l'angle de la catégorisation sociale inter IFSI* [Sciences de l'éducation]. Bordeaux.

Becker, H. S., Geer, B., Hughes, E. C., et Strauss, A. L. (1961). *Boys in white : Student culture in medical school* (University of Chicago Press).

Bedin, V., et Fournet, M. (1998). Le mémoire professionnel, un discours-objet médiateur entre pratiques et praxis professionnelles et scientifiques. *Recherche et formation*, 27, 123-138.

Bodin, R., et Orange, S. (2013). *L'université n'est pas en crise : Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Ed. du Croquant.

Cadet, J.-P., Diederichs-Diop, L., Fournie, D., et Guitton, C. (2000). Intégration, professionnalisation, mobilité : La valse à trois temps des aides éducateurs. *BrefCéreq*, 1(67), 1-4.

Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0051>

Cros, F. (2007). Le mémoire professionnel dans la formation initiale des enseignants : De quelle interdisciplinarité s'agit-il ? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 115-136. <https://doi.org/10.7202/031964ar>

Fourdrignier, M. (2009). Professionnaliser les métiers du sanitaire et du social à l'université : Une mission impossible ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 108, 67-81.

Girard, L. (2018). *Des femmes en blanc. La « fabrication » des infirmières*. Université de Bourgogne Franche-Comté.

Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM. « Traduction » des savoirs, « médiation » des formateurs. *Recherche et Formation*, 40, 59-74.

- Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses : Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Éditions de Minuit.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers, East Lansing*.
- Iori, R. (2017). Entre universitarisation et « professionnalisation » : La formation des assistant-e-s de service social, en France et en Italie. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 138, 39-58.
- Iori, R. (2018). *À l'école du travail social. Une sociologie comparée des formations d'assistantes sociales en France et en Italie* [These de doctorat, Université Paris-Saclay (ComUE)]. <http://www.theses.fr/2018SACLV028>
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche—Formation—Terrain professionnel. *Recherche & formation*, 54, 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.938>
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes : Travail et pédagogie*. Presses universitaires de France.
- Merton, R. K., Columbia University, et Bureau of Applied Social Research. (1957). *The student-physician introductory studies in the sociology of medical education*, Published for the Commonwealth Fund by Harvard University Press. <http://books.google.com/books?id=VTYYAAAIAAJ>
- Molina, Y. (2016). La pratique réflexive dans la formation en travail social. Le parcours de professionnalisation et le mémoire de recherche. *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 68-90. <https://doi.org/10.7202/1035195ar>
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur : Les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Presses universitaires de France.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(28(1)), Article 1. <http://journals.openedition.org/ripes/605>
- Perrenoud, P. (2001). Fondements de l'éducation scolaire : Enjeux de socialisation et de formation. In *Entre culture, compétence et contenu : La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (Edition Logique, p. 55-84).
- Peyronie, H. (1998). *Instituteur : Des maîtres aux professeurs d'école : formation, socialisation et manière d'être au métier*. FeniXX.
- Piret, A. (2003). *Description et analyse des processus de socialisation corporelle en contexte de formation professionnelle : Le cas de la formation en Soins infirmiers*. Faculté Notre-Dame de la Paix.

- Qribi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. *Empan*, 70, 123-128. <https://doi.org/10.3917/empa.070.0123>
- Rick, O. (2008). Le travail social de (di) vision du corps en soins infirmiers. *Regards sociologiques*, 35, 65-92.
- Tanguy, L. (1980). Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école. *Sociologie et sociétés*, 12(1), 53-67. <https://doi.org/10.7202/001784ar>
- Tanguy, L. (2000). Note de synthèse [Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : Un siècle en perspective] : Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France : un siècle en perspective. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 97-127. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1048>
- Thouvenin, P. (2004). Ethnographie de la formation des infirmières françaises. *Regards sociologiques*, 29, 35-53.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : Enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 105-117.
- Wittorski, R. (Éd.). (2013). *Formation, travail et professionnalisation*.

## La place de l'idéologie professionnelle dans le cadre de l'analyse d'une réforme structurelle en éducation

Winz-Wirth Kilian, Université de Genève, Groupe genevoise d'analyse des politiques éducatives  
Kilian.wirth@unige.ch

**Résumé :** Le gouvernement du canton de Neuchâtel (Suisse) a entamé une profonde réforme structurelle du secondaire 1 ; réforme entrée en vigueur en 2015. Les politiques ont adopté un système de classes hétérogènes avec des groupes de niveau dans certaines disciplines au profit d'un système filiarisé. Cette réforme vient interroger différentes dimensions : comment les enseignants perçoivent-ils la fonction du secondaire 1 ? Plus globalement, quels sont le rôle et la fonction de l'école pour les enseignants ? Afin de répondre à ces questions, une cinquantaine d'entretiens ont été menés avec des enseignants. La cohorte regroupe des enseignants de divers établissements aux profils socioéconomiques variés. Alors que dans son essence la réforme voulait lutter contre les inégalités et proposer un système *de facto* moins inégalitaire, nous verrons qu'une large majorité des enseignants tient un discours méritocratique. Aussi, nous verrons que la perception et la finalité du secondaire 1 ne sont pas les mêmes pour le politique et les enseignants.

**Mots-clés :** Politiques éducatives, réforme structurelle, enseignants, idéologie professionnelle, Neuchâtel (Suisse)

1. Introduction

Dès les années 2000, Neuchâtel (Suisse) a entrepris une large réflexion quant à la structure de son cycle 3<sup>1</sup>. Depuis les années 60, le secondaire 1 était organisé selon un schéma classique appelé système filiarisé : filière maturité (exigences élevées), filière moderne (exigences moyennes) et filière préprofessionnelle (exigences basses). Les raisons évoquées par le politique pour entreprendre un tel changement sont multiples :

- Le système de filière n'est plus adapté à la réalité sociale et professionnelle
- Les filières ne sont pas en phase avec les réalités pédagogiques
- Ce changement s'inscrit dans une rénovation globale au niveau inter cantonal

Dès lors, l'objectif est des autorités est pluriel. Il s'agit notamment de 1) valoriser les élèves de l'ensemble des sections 2) renforcer les compétences de l'ensemble des élèves du cycle 3 3) améliorer la motivation des élèves, notamment par la constitution de profils plus individualisés. Pour atteindre ces objectifs, les autorités ont adopté une refonte du système avec un système de classes hétérogènes avec des niveaux.<sup>2</sup>

<b>9<sup>e</sup></b>	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT		
<b>10<sup>e</sup></b>	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT • ALL • ANG • SCN		
<b>11<sup>e</sup></b>	DISCIPLINES COMMUNES	DISCIPLINES À NIVEAUX FRA • MAT • ALL • ANG • SCN	DISCIPLINES À OPTION	DISCIPLINES À CHOIX

Tableau 1 : Vue d'ensemble du cycle 3

Après le palier d'orientation qui a lieu en 8<sup>ème</sup> année, les élèves suivent des cours dans la même classe indépendamment de leur niveau scolaire. Toutefois, lorsqu'il s'agit de disciplines à niveaux (eg. Français et mathématiques en 9<sup>ème</sup> année), les élèves sont divisés en deux niveaux : niveau 1 (exigences basses) et niveau 2 (exigences élevées).

Cette réforme systémique ou structurelle (Levin & Fullan, 2008) représente un changement considérable à tous les niveaux, tant pédagogique qu'organisationnel. Si la recherche a montré des découplages importants entre la conception d'une réforme et ses effets (Lessard et Carpentier ; 2015)

<sup>1</sup>Aussi appelé secondaire 1, le cycle 3 regroupe des élèves âgés de 13 à 15 ans.

<sup>2</sup>[https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3\\_InfoParents.pdf](https://portail.rpn.ch/parents/eco-fam/Documents/RenovCycle3_InfoParents.pdf), consulté le 14.09.2020.

nous venons ici interroger la perception des enseignants quant aux rôles et à la fonction du secondaire 1. Sous-jacentes à ce questionnement, nous faisons l'hypothèse que l'idéologie promulguée par la réforme et l'idéologie professionnelle des enseignants ne sont pas identiques.

Dans les lignes qui suivent, nous travaillerons à poser certaines considérations théoriques avant de développer certains aspects méthodologiques. Nous proposerons ensuite quelques résultats exploratoires avant de clore ce papier par une discussion.

## 2. Considérations théoriques

La définition de la réforme n'a que peu évolué. En réalité, c'est davantage la manière de mettre en œuvre ces réformes qui s'est transformée de manière significative (Dupriez, 2015). Levin et Fullan (2008) qui ont travaillé sur une recension des réformes à large échelle entre les années 1980 et 2000 proposent cette définition :

*« Large-scale, sustained improvement in student outcomes requires a sustained effort to change school and classroom practices, not just structures such as governance and accountability. The heart of improvement lies in changing teaching and learning practices in thousands and thousands of classrooms, and this requires focused and sustained effort by all parts of the education system and its partners » (p. 291).*

En résumé, nous pouvons retenir que la terminologie « réforme » s'utilise lorsqu'il y a une volonté de transformer profondément et de manière durable un système. Par ailleurs une réforme – éducative présentement – puise son ancrage dans le cadre juridique et est initiée par une forme d'autorité investie qui désire y promouvoir certaines valeurs. Enfin, une réforme éducative concerne un ensemble d'acteurs extrêmement importants aux rôles et fonctions différentes et s'inscrit dans une temporalité longue.

Les travaux de Lipsky (2010) ont montré depuis des dizaines d'années déjà que les acteurs de terrain étaient pris dans certaines dynamiques qui entraînaient une mise en œuvre des réformes structurelles souvent difficiles, loin des préceptes top-down imaginés dans les années 60 (Carpentier, 2010; Datnow & Park, 2009; Lascoumes & Le Galès, 2012) Si les raisons de ce découplage peuvent être nombreuses, nous nous intéressons ici à la place de l'idéologie professionnelle couplée à la conception du rôle et de la fonction du cycle 3 qu'ont les enseignants.

Comme le rappellent Lessard, Kamanzi et Larochelle (2008), « l'idéologie professionnelle renvoie aux représentations et aux croyances qui caractérisent un groupe d'individus appartenant à une même profession. L'idéologie est fondée sur les intérêts d'un groupe » (p. 97). L'analyse de la mise en œuvre



d'une réforme structurelle en éducation doit aussi intégrer le prisme de l'idéologie professionnelle du groupe qui est amené à l'implanter, *a fortiori* lorsque l'étude porte notamment sur le corps enseignant. Ces croyances peuvent présider aux succès d'une réforme si elles sont globalement en adéquation avec l'idéologie de cette dernière. Inversement, dans une perspective d'analyse de mise en œuvre, proposer un projet sans intégrer les croyances et valeurs du groupe dit de terrain peut s'avérer être un exercice périlleux, tant il est vrai que les formes de résistances peuvent être multiples.

Quelles sont les caractéristiques de l'idéologie professionnelle des enseignants ? Répondre à cette question ici serait illusoire, car, comme le révèlent Blanchard et Cayouette-Remblière (2016), le monde enseignant regroupe un grand nombre de personnes aux fonctions, aux visions et aux aspirations différentes. Les auteurs parlent même de « nébuleuse ». La valeur qui regroupe peut-être l'ensemble de ces professionnels est peut-être celle de l'autonomie (Lessard, Kamanzi et Larochelle, 2008). Bien qu'il s'agisse d'une profession et d'une corporation avec certaines activités collectives, l'enseignement est avant tout individualiste. Comme dit précédemment, répondre à l'entier de cette question est illusoire néanmoins, nous mobilisons ici la typologie de Dubet (2014) et Van Zanten (2009) à propos des fonctions et visées du secondaire 1.

<b>Fonctions et visées de l'école et du secondaire 1</b> (Dubet, 2014; Van Zanten, 2009)	Fonction intégrative, visée réflexive	L'école sert avant tout à intégrer l'ensemble des individus dans un modèle culturel partagé, une ouverture au monde.
	Fonction éducative, visée réflexive	L'école est un lieu d'apprentissage indépendant des emplois.
	Fonction distributive, visée instrumentaliste	L'école a d'abord la fonction de distribuer les individus dans une hiérarchie en fonction de compétences évaluées et le mérite des individus.
	Fonction de préparation au monde professionnelle, visée instrumentaliste	L'école a pour objectif principal de préparer les élèves au monde professionnel. Son organisation doit être pensée en fonction de l'économie.
	Fonction équitable, visée épanouissante	L'école tient sur le principe d'égalité de traitement entre les individus sans pour autant admettre que tous les individus sont égaux.

Tableau 2 : Fonctions et visées de l'école

Le tableau ci-dessus vient résumer les différentes fonctions et visées du secondaire 1. Précisons d'emblée que cette typologie est pensée pour les parents d'élèves toutefois, nous pouvons faire de

nombreux parallèles avec le monde enseignant. Si la fonction intégrative sert avant tout à l'inclusion de l'ensemble des élèves dans une culture commune, la fonction éducative renvoie avant tout à une conception selon laquelle l'école est un lieu d'apprentissage. La visée instrumentaliste regroupe des individus qui perçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage qui doit être orienté vers la vie professionnelle, autrement dit une fonction de préparation au monde mais aussi une fonction distributive, c'est-à-dire l'élaboration d'une hiérarchisation entre les individus. Enfin, la visée épanouissante pense l'école comme un lieu dans lequel l'individu se développe avec une priorité marquée sur son bien-être.

Ces considérations théoriques et classifications pensées par Dubet (2014) et Van Zanten (2009) nous serviront pour répondre à ces questions : comment les enseignants conçoivent la fonction du cycle 3 ? Selon les enseignants du cycle 3, quelle est la fonction de l'école ? En aval de ces questions découlent une hypothèse :

- Une majorité des enseignants du cycle 3 perçoit le secondaire 1 comme un passage qui sert avant tout à orienter les élèves en fonction de leurs compétences scolaires.

### 3. Aspects méthodologiques

Pour répondre à nos interrogations, nous avons mobilisé une approche qualitative. Comme le révèle Deslauriers (1991),

*« la recherche qualitative se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (p. 6).*

Si l'approche qualitative offre une multitude d'outils, nous avons utilisé l'entretien semi-directif (Van der Maren, 1996 ; Combessie, 2007). Nous avons mené 60 entretiens auprès d'enseignants entre janvier et juin 2019. Les enseignants étaient âgés d'une vingtaine d'années à 67 ans et provenaient de cinq établissements au profil socio-économique varié.

Quant à l'analyse des résultats, nous avons procédé à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2012) avec le logiciel AtlasTi. Pour rappel, l'analyse thématique

*« consiste à procéder systématiquement au repérage, au regroupement et à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 232).*

### 4. Résultats

Selon les enseignants du cycle 3 interrogés, l'école doit avant tout être un lieu de développement réflexif. Selon Van Zanten (2009), la priorité est mise sur le développement de la connaissance. En accord avec Dubet (2014), nous pouvons ajouter que l'école, dans cette perspective, a aussi pour fonction de développer un modèle et une culture partagés. Contrairement au secondaire 1 dont les enseignants perçoivent une forte visée instrumentale peu d'entre eux conçoivent le cursus scolaire dans sa globalité comme une préparation à la vie professionnelle ou à la classification des individus. Fait plus surprenant, nous avons repéré une occurrence qui promeut une école à visée épanouissante ; appeler « moratoire expressif » qui se définit comme « la perception de l'école comme un espace et un temps d'épanouissement en valorisant notamment le bien-être, le plaisir et le bonheur » (Van Zanten, 2009, p. 26). Ce résultat est sans doute à mettre en lien avec le choix du métier, nous y reviendrons.

#### 4.1. Le secondaire 1 : très peu d'épanouissement, de la réflexivité et surtout une visée instrumentale

Comme pour l'école, une enseignante fait référence à ce que nous nommons ici la visée épanouissante (Van Zanten, 2009). Lola, enseignante expérimentée et médiatrice de l'établissement trouve l'orientation à 15 ans prématurée. Quand nous lui demandons à quoi doit servir le secondaire 1, elle répond :

*Ouvrir les élèves à différentes connaissances, les motiver à aller plus loin puis à trouver peut-être un petit bout de leur chemin parce que c'est tôt je trouve. A 15 ans de dire je veux faire ça, c'est tôt. Mais c'est comme ça depuis bien des années, en fait c'était la même chose. On n'avait pas...et puis les entourer et les amener à quelque chose. Quelque chose qui leur plaît.*

*Donc les amener à quelque chose ?*

*A avoir des connaissances scolaires et puis en même temps à avoir du plaisir parce que si c'est que pour apprendre.*

Quand nous parcourons le fil de notre entretien, Lola nous confie apprécier les classes terminales qui accueillent les élèves en grandes difficultés scolaires. Elle peut « faire un bout de chemin avec eux, apprendre à les connaître » contrairement aux élèves qui sont en niveau 2 et là uniquement pour apprendre et se destiner au lycée, « qui plus est avec la pression des parents derrière ».

Cette vision, largement minorée au sein du corps enseignant, est supplantée par la fonction éducative et la fonction intégrative (Dubet, 2014) se juxtaposant dans une visée réflexive. Beaucoup intègrent l'apprentissage dans une perspective de formation post-grade néanmoins, Baptiste, jeune enseignant

dans un autre établissement remet partiellement en doute le rôle de « tri » qui est le leur et insiste davantage sur la nécessité d'une connaissance commune :

*Au début, on ne sait pas ce qu'on veut faire qu'il faut qu'on ouvre un panel le plus grand possible, qu'on apporte le plus de connaissances de bases à tout le monde pour pouvoir éviter aussi les mauvais jugements qui sont basés sur des préjugés, des présupposés. Travail très difficile, mais globalement, on devrait former les élèves à une forme de réflexion, à utiliser des outils, à entrer par la suite dans leurs apprentissages, dans leur lycée ou autre et à partir du lycée, dans les uni ou dans leur école spécialisée. Mais on doit amener un bagage de base. Ce n'est pas vraiment à nous de faire un tri comme certains le pensent.*

Si Baptiste insiste sur les connaissances fondamentales, Constance, toujours dans une visée réflexive, évoque l'importance du développement de l'esprit critique et de la pluralité des disciplines et le poids de sa formation dans sa vision du cycle 3 :

*Quelle est la mission du secondaire 1 ?*

*D'accompagner le plus d'élèves possible, le plus loin possible. De manière générale, dans toutes les branches, dans la réflexion, dans le fait de grandir.*

*Vous avez plutôt un discours de généraliste, comment vous l'expliquez ?*

*Oui, je sais. Je ne sais pas, je pense que c'est une sensibilité personnelle. C'est peut-être mon parcours en école normale, où j'ai formé des généralistes, qui fait ça. J'ai quand même l'impression que les élèves qui nous sont confiés, ce sont des enfants jeunes et que les spécialistes sont plutôt après pour moi, plutôt au secondaire 2. Alors oui, j'ai une entrée de spécialiste par le français et l'histoire, mais je ne vise pas que ça. Je pense que dans notre plan d'études, il devrait y avoir plus de gym, plus de dessin et de musique.*

Plus en avant dans l'entretien, elle s'inscrit aussi en désaccord avec la notion de tri des élèves. Pour elle « dire : ça c'est des universitaires, dans ma tête, ils sont trop jeunes pour ça. »

Luc, quarantenaire et enseignant dans le même collège que Lola, nous fait part de son constat d'échec à propos de cette formation aux connaissances de bases et évoque les prémisses d'une adaptation des évaluations et de la matière en fonction des perspectives professionnelles de l'élève :

*Il faut que les élèves sortent de l'école secondaire en sachant lire correctement, en sachant écrire la langue maternelle correctement, en sachant compter correctement et en ayant un éveil minimum au niveau de la culture générale. Ces objectifs-là ne sont pas remplis. Quand je vois qu'on se passe la patate chaude année après année et que certains élèves manifestement arrivent à peine à lire ou écrire à 14-15 ans, je suis attristé. Ils vont passer*

*avec des 3.75, on les fait passer, on les fait passer parce qu'on a compris que ça ne servait à rien qu'ils restent et puis on se dit : bon dans leur métier futur il n'en aura pas besoin.*

La grande majorité des occurrences sélectionnées font référence à des visées instrumentalistes du cycle 3. Nous distinguons ici deux fonctions, d'une part une fonction distributive qui consiste à hiérarchiser et trier les élèves et d'autre part une fonction préparatoire à la formation post-obligatoire de l'élève.

Loin de souhaiter inculquer un esprit critique aux élèves ou une forme d'épanouissement en priorité, Zacharie, enseignant en classe terminale dans un petit collège du Canton soutient que le secondaire 1 est avant tout un passage qui doit être pensé en fonction de la future formation ; ce pas uniquement pour les élèves en formation spéciale, mais pour l'ensemble des individus :

*A quoi doit servir le secondaire 1 pour vous ? quel est son rôle, quelle est sa mission ?*

*Alors pour les élèves de terminale, pour les élèves de*

*De manière générale ?*

*Évidemment, c'est de trouver une solution pour la fin de la scolarité, pour moi c'est le but principal. En tout cas, c'est mon but avec mes élèves. Alors à leur niveau, ça sera plutôt place d'apprentissage, plutôt qu'école supérieure on est d'accord. Mais le but du secondaire 1 c'est ça. C'est vraiment de pouvoir trouver une solution convenable en fonction du niveau de chaque élève en fait.*

Cette perspective dite utilitariste du secondaire 1 se retrouve chez nombre d'enseignants qui, durant leur parcours, ont fréquenté des élèves en difficultés scolaires. Alors que les enseignants, anciennement de classes maturité, seraient davantage porté sur un discours d'inculcation de réflexivité ou de « prise de recul sur le monde », les autres professionnels concevraient le secondaire 1 avant tout comme un lieu utilitariste lors duquel les apprentissages sont utiles à la vie professionnelle de l'élève. Leo, enseignant à la retraite et ancien président d'un syndicat témoigne :

*Bon c'est un peu une vision préprof. Inévitablement, il y a un côté utilitaire. Pour les élèves à l'aise à l'école, beaucoup vont au lycée en se disant que ça leur laissera le temps de choisir un peu. Mais pour les préprof il y a toutes ces écoles à plein temps. Il fallait les*

*préparer à trouver une place d'apprentissage. Pour l'enseignant préprof, l'école n'est pas au service de l'économie, mais le besoin des jeunes c'est quand même de s'insérer, de trouver du boulot, de trouver une place d'apprentissage ou un job où ils pourront travailler quelques années. C'est une mission importante. Si on prend syndicalement, j'entends beaucoup de collègues qui disent que l'école ne doit pas être au service de l'économie. En théorie je suis d'accord, ça ne doit pas être l'économie qui prescrit ce qui se fait à l'école. Alors maintenant il n'y a plus de préprof, mais cette mission reste quand même pour pas loin de la moitié des élèves.*

S'il est partiellement question de contenu pédagogique avec Leo alors que ce n'est pas le cas avec Zacharie, Eva insiste sur le fait que l'apprentissage doit être au service de l'avenir professionnel ou étudiantin de l'élève :

*Il y a ce choix à la fin : est-ce qu'on continue les études ou pas ? Mais ce n'est pas forcément... moi je ne vois pas comme le but ultime, est-ce que tu es en matu ou pas. Ça se fait logiquement, mais le but c'est d'apprendre un maximum de choses qui vont servir plus tard.*

Ici, dans une perspective fortement hiérarchisée de la société, Roxane, enseignante expérimentée et dite généraliste de formation perçoit très fortement la fonction distributive du secondaire 1 avec une « élite ». Nous évoquons l'orientation, elle raconte :

*On est quand même dans une société où il y a une élite et on est obligé de les orienter. On ne peut pas envoyer un élève au lycée alors qu'il n'a pas les capacités. Ces élèves qui n'ont pas les capacités d'aller au lycée en sortant de 11ème... je ne les condamne pas. J'ai des élèves de P qui ont fini ingénieur, docteur... simplement il leur a fallu plus de temps. C'est juste des élèves qui sont plus lents c'est tout.*

## 5. Discussions et conclusions

L'analyse des mises des réformes structurelles représente un véritable défi pour les chercheurs tant les angles d'approche sont multiples. Si Muller (1990) parle de référentiel et Lessard, Kamanzi et Laroche (2008) d'idéologie professionnelle, ces éléments apparaissent comme centraux dans l'analyse de la mise en œuvre d'une réforme. C'est brièvement ici que nous avons pu mettre en lumière que la majorité des enseignants perçoivent dans le secondaire une visée instrumentale ou de « tri ». Ces perspectives s'inscrivent bien à l'encontre des visées équitables promulguées par la réforme.

Les référentiels ou l'idéologie professionnelle sont indéniablement des focales d'analyse pertinentes. Dans ce cadre-ci, nous pourrions aller de l'avant dans l'analyse des mises en œuvre en intégrant une réflexion sur les rapports et perceptions interindividuelles. Autrement dit : comment les enseignants

## **Politiques éducatives**

### Effets d'une politique éducative : couplage et découplage

perçoivent le service de l'enseignement ? Comment le corps enseignant perçoit le politique ? D'un point de vue historique, quels sont les rapports entre ces différents acteurs ? Les recherches en politiques éducatives n'ont, pour l'heure, pas nécessairement intégré cette focale néanmoins, il réside ici une piste d'analyse sans doute extrêmement féconde.

## BIBLIOGRAPHIE

- Blanchard, M. & Cayouette-Remblière, J. (2016). *Sociologie de l'école*. Paris : La Découverte.
- Carpentier, A. (2010). *Etude de la mise en œuvre de la réforme du curriculum québécois du primaire, de 1997 à 2003*. Montréal : Université de Montréal.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie*. Paris : La Découverte.
- Datnow, A. & Park, V. (2009). Conceptualizing Policy Implementation : Large-Scale Reform in an Era of Complexity. In Gary S., Barbara S. et Plank, D. *Handbook of Education Policy Research*. (348-361). New York : Routledge.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dubet, F. (2014). Sociologies de l'école. In J. Beillerot *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 65-77). Malakoff : Dunod.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ?* Bruxelles : De Boeck.
- Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Lessard, C. & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en oeuvre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C., Kamanzi, P. C. & Larochelle M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Les nouvelles politiques d'éducation et de formation*, 40(1), 93-118.
- Levin, B. & Fullan, M. (2008). Learning about System Renewal. *Educational Management Administration & Leadership*, 36 (2), 289-303.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy : dilemmas of individual in public services*. New York : Russell Sage Foundation.
- Muller, P. (1990). *Les politiques publiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. Paris : Presses Universitaires de France.





# SESSIONS DE PRESENTATION DES POSTERS

## Ateliers :

Session 1

Session 2

Lien d'accès aux posters complets :

<https://cidef2020.sciencesconf.org/resource/page/id/5>

## Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant stagiaire. Une approche didactique clinique.

Matairea CADOUSTEAU, Rodica AILINCAI, Pablo BUZNIC-BOURGEAC  
 cadousteaumatairea@hotmail.com EASTCO (EA 4241), Doctorant, Université de Polynésie française  
 rodica.ailincai@upf.pf EASTCO (EA 4241), Professeure des Universités, Université de Polynésie française  
 pablo.buznic-bourgeacq@unicaen.fr CIRNEF (EA 7454), Maître de Conférences HDR, Université de Caen  
 Normandie

**Résumé :** Cette recherche se propose de produire du savoir sur la construction identitaire du professeur des écoles stagiaire, grâce à l'éclairage d'un concept nouveau en didactique, emprunté à la psychanalyse : l'« effet miroir » didactique. Ce concept n'a pas encore fait l'objet d'une étude particulière dans le champ de la recherche en didactique clinique. Cadousteau (2019, mémoire de master non publié) met en lumière l'influence de la réussite de l'élève dans le dépassement professionnel opéré par le professeur des écoles lorsqu'il enseigne un domaine qui suscite un rejet et de la souffrance. Pour ce faire, la présente recherche se propose d'éclairer les situations didactiques proposées par l'enseignant stagiaire au travers de concepts liés à la théorie de l'action conjointe en didactique et l'approche didactique d'orientation psychanalytique développée par l'Equipe de Didactique Clinique (EDiC). Trois questions de recherche guideront ces travaux :

- 1 - Quels rôles prennent les projections du professeur stagiaire dans sa construction identitaire ?
- 2 - Comment cette relation va-t-elle orienter la construction identitaire du sujet en formation ?
- 3 - Peut-on parler d'« effet miroir didactique » opérant dans les situations vécues par le professeur stagiaire ?

**En ce qui concerne les options théoriques**, serrons convoquées plus particulièrement la didactique clinique (Carnus, 2003) et la théorie de l'action conjointe (Sensevy, 2001) pour étudier et comprendre la relation entre l'enseignant et l'élève prenant vie au travers des savoirs visés durant l'action professorale.

**Les options méthodologiques et le dispositif d'observation envisagés.** *L'étude de cas* est une méthode que sera employée ici afin d'étudier quelque chose de spécifique et singulier, à savoir le sujet enseignant, dans un phénomène complexe, la classe et plus largement l'institution scolaire (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013). Sera également fait appel à *une ingénierie didactique souple* (Artigue, 1998) négociée avec les enseignants. L'idée étant de permettre individuellement à chacun des enseignants de mettre en place un scénario didactique basé sur un savoir issu d'un domaine repéré comme problématique chez le sujet et révélant des tensions internes plus ou moins fortes.

Les trois temps habituellement mis en œuvre méthodologiquement en didactique clinique, *le Déjà-là*, *l'Épreuve* et *l'Après-coup* (Terrisse, 2009) structureront ces travaux. Un entretien de *Déjà-là* sera mené auprès des enseignants, en deux temps, concernant en premier lieu les domaines plébiscités par le professeur des écoles stagiaires et en second lieu les compétences disciplinaires pouvant se révéler difficiles à enseigner. Durant le temps de *l'Épreuve*, nous procéderons à l'analyse in situ des six séances en classe. La recherche s'appuiera sur les enregistrements audios et vidéos captés par une caméra centrée sur l'enseignant. *L'Après coup* permettra, au travers d'entretien semi directif, le retour oralisé par l'enseignant sur quelques éléments remarquables de sa pratique en lien avec l'objet de recherche de ses travaux. La communication permettra de présenter les premiers résultats.

**Mots-Clés :** Sujet, identité professionnelle, didactique clinique, théorie de l'action conjointe en didactique

**BIBLIOGRAPHIE**

- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 9(3), 281–308.
- Brousseau, G. (1998). *Théories des situations didactiques Didactiques des mathématiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant, *Transformations*, 13-14, 1-18.
- Buznic-Bourgeacq, P., & Terrisse, A. (2013). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-25.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A., & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Education et didactique*, 2(3), 77-95.
- Cadousteau, M. (2019). *Analyse didactique clinique des pratiques du professeur : éclairage sur les phases de dévolution et d'institutionnalisation. Trois études de cas dans le cadre d'ateliers en autonomie en mathématiques en SEGPA*. Mémoire de master non publié, Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Carnus, M.F. (2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : Une étude de cas croisés. In C. Amade-Escot (Ed.) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris : Revue EPS.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Études de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Ed.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2001), Théories de l'action et action du professeur. In J.M Baudouin & J. Friedrich (Eds.) *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.

## **L'amitié à l'adolescence : relations avec les pairs et perception de soi chez les collégien.ne.s.**

Apolline D'Almeida

Université de Picardie Jules Verne (UPJV) – Laboratoire CAREF : URUPJV 4697 – France

apolline.dalmeida@gmail.com

**Résumé :** L'école est l'endroit privilégié de la socialisation et du développement identitaire des adolescents. Le statut dans le groupe de pairs peut générer des problématiques individuelles affectant sa personnalité, sa confiance en soi et sa sociabilité de manière positive ou négative (Claes, 2003 ; Durif-Varembont & Weber, 2014 ; Maunder & Monks, 2019). Les relations d'amitiés ont connu une évolution importante depuis ces dernières années avec les outils numériques et l'accès constant à internet d'où peuvent naître de nouvelles formes de proximité et des amitiés (Houdé, 2016). De nouvelles relations d'amitié via les réseaux sociaux numériques (RSN) peuvent se créer avec les mêmes codes qu'une amitié physique, la confiance et l'intimité (Lethiais & Roudaut, 2010 ; Smyrnelis, 2010). L'environnement social peut être aussi une source exclusion, d'intimidation et de rejet et mène à la solitude et l'isolement des adolescents (Claes, 2003 ; Lodder, Scholte, Goosens & Verhagen, 2015) L'objectif de notre recherche est d'étudier la compréhension du concept d'amitié, l'utilisation des RSN et leur impact sur la perception de soi chez les élèves-adolescents scolarisés au collège. Nous nous demandons si les relations avec les pairs influencent la construction identitaire de ces adolescents et leur intégration dans le milieu scolaire.

**Mots-Clés :** Amitié, adolescence, construction identitaire, réseaux sociaux numériques

### **Méthodes et instruments :**

Collégien.ne.s scolarisé.e.s de la 6e à la 3e (âgé.e.s de 11 à 15 ans) Questionnaires : Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) (french version – Bariud, 2006) et un questionnaire sur l'amitié et les relations entre pairs

### **Résultats attendus :**

- Avoir des amis améliore le développement identitaire des adolescent.e.s
- La qualité de l'amitié et l'appartenance à un groupe ont un impact positive sur la perception de soi des collégien.ne.s.
- La solitude est associée à une mauvaise perception de soi chez les collégien.ne.s
- Les réseaux sociaux favorisent le maintien des liens d'amitié.

**BIBLIOGRAPHIE**

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. Un questionnaire multi-dimensionnel d'évaluation de soi. *Cahier outils, méthodes et pratiques professionnelles en orientation*, 35 (2), 282-295.

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Durif-Varembont, J.-P. & Weber, R. (2014). Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents, à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 17, 151-165.

Houdé, O. (2016). Les écrans changent-ils le cerveau ? Dans : Martine Fournier (dir.), *Eduquer et Former : Connaissances et débats en Education et Formation* (pp. 243-252). Auxerre : Editions Sciences Humaines. doi : 10.3917/sh.fourn. 2016.01.0243.

Lethiais, V. & Roudaut, K. (2010). Les amitiés virtuelles dans la vie réelle : Profils, motifs et modalités de construction. *Réseaux*, 164 (6), 13-49. Doi :10.3917/res.164.0013.

Lodder, G., Scholte, R. H. J., Goossens, L. & Verhagen, M. (2015). Loneliness in early adolescence : friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 46 (2), 1-12. Doi : 10.1080/15374416.2015.1070352

Maunder, R. & Monks, C. P. (2019). Friendships in middle childhood : Links to peer and school identification, and general self-worth. *British journal of developmental psychology*, 37, 211-229. Doi : 10.1111/bjdp.12268

Smyrnelis, M. (2010). Amitiés, des sciences sociales aux réseaux sociaux de l'internet. *Transversalités*, 113(1), 7-30. Doi :10.3917/trans.113.0007.

**Territoires et effets sur les conditions de vie étudiante : étude de cas du dispositif de l'Aide à l'Installation dans un Logement pour les Etudiants de la Ville de Paris**

Kenza El Hadj Said

Ecole Supérieure du Professorat et de l'éducation [Université de Bourgogne] (ESPE) – Université de

Bourgogne – France

kenzaelhadjsaid@gmail.com

**Résumé :** L'immolation d'un étudiant précaire à Lyon en automne dernier a ravivé le débat sur les conditions de vie étudiante en France. Dans un contexte de mise en concurrence des villes étudiantes, l'échelle locale est de plus en plus impliquée dans l'amélioration des conditions de vie étudiante et travaille à rendre leur territoire plus attractif pour les étudiants. Un focus est fait sur le dispositif d'Aide à l'Installation dans un Logement pour les Étudiants de la ville de Paris, dispositif qui veut favoriser la mixité sociale étudiante. Une évaluation quantitative du dispositif a été faite à l'aune de la théorie des capacités. Le dispositif a ainsi augmenté le champ des possibles en ayant l'opportunité de vivre à Paris. L'autonomie tant recherchée par les étudiants est toutefois spécifique dans la mesure où l'autonomie financière est partielle. En somme, le dispositif a un effet relatif sur la précarité et la diminution des inégalités sociales étudiantes dans une ville qui en souffre.

**Mots-Clés :** Etudiants, territorialisation, logement, mixité, capacités

**BIBLIOGRAPHIE**

Beaud, S. & Truong F. (2015). Introduction : Tous dans le " supérieur " ?... *Regards croisés sur l'économie*.

Cicchelli, V. (2013). L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants. La Documentation Française.

Driant, J.-C. (2016). Les étudiants face à la crise du logement dans les territoires. In *Les vies étudiantes : Tendances et inégalités*, sous la direction de Jean-François Giret, Cécile Van de Velde et Elise Verley, La documentation Française.

Ogien, A. (2009). Métamorphose de l'autonomie : l'université, de la rationalisation à la concurrence. *Quaderni*



**Les stratégies multimodales mises en œuvre par l'enseignant lors du processus d'étayage en contexte plurilingue**

Tata De Mariane Gnagne

Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation – Université de Montpellier : EA3749, Université Paul-Valéry - Montpellier 3 : ED58 – France

**Résumé :** Dans certaines disciplines telles que la didactique des langues et l'acquisition du langage, la question du geste a été abordée sous divers axes. Elle porte précisément sur l'utilisation de la gestuelle par l'enseignant et sur les pratiques langagières des apprenants. Si dans certains pays, le non verbal est pris en compte dans la formation des enseignants, ce n'est pas le cas en Côte d'Ivoire où ni les textes, ni les formateurs ne se réfèrent à cette donnée. Nous constatons par ailleurs que, le français langue de l'administration et langue enseignée n'est pas accessible par certains apprenants vivant en zone rurale (la ville de Dabou constitue notre terrain d'étude). Aussi, vu que l'enseignant ne parle pas toujours la langue locale de l'apprenant et qu'il se trouve dès lors dans une situation de communication exolingue, les dimensions multimodales (verbale, gestuelle, mimiques, postures) de son discours sont nécessaires afin de mieux étayer ses propos. Ainsi, quelles stratégies multimodales l'enseignant met-il en œuvre lors du processus d'étayage en contexte plurilingue ? Il existe quasiment aucune étude scientifique traitant de l'importance de la gestuelle en Côte d'Ivoire. Cette étude propose donc de mettre en évidence le caractère pédagogique de la gestuelle dans le contexte spécifique ivoirien.

**Mots-Clés :** Multimodale, étayage, plurilingue

**BIBLIOGRAPHIE**

Azaoui, B. (2014 : 5). *Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexion méthodologique, Lidil, 49,17-22*

Azaoui, B. (2016), *mise en abyme des interactions didactiques. Quel intérêt pour la compréhension de l'agir professoral. Interaction langagières et didactique des langues*

Berrendonner, A., Coulon, J., & Orecchioni, C. (1982). *Les voies du langage -Communication verbale, gestuelle et animale*, Paris : Dunod.

Bruner. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*, PUF

Cosnier, J. & Brossard, A., (1984). *La communication non verbale*. Delachaux et Niestlé.

Tellier, M. (2006). *L'Impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : étude sur des enfants de 5ans. Linguistique*. Université Paris-Didérot - Paris VII.

## **Enseignement et apprentissages autour du développement durable dans le cadre de la problématisation**

Pierre Mahe

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – France

[pierre.mahe@ac-nantes.fr](mailto:pierre.mahe@ac-nantes.fr)

**Résumé :** Le développement durable est une démarche politique fondée sur des intérêts divergents (Veyret, 2010) et historiquement construit pour résoudre des problèmes complexes multidimensionnels : écologiques, économiques et sociaux (Lange, 2014). Dans une perspective émancipatrice, l'école doit apprendre aux élèves à penser cette complexité. Mais il existe un certain dogmatisme consistant à inculquer des solutions pensées par d'autres, empêchant alors les élèves d'entrevoir la globalité des problèmes. Cette étude se propose de définir des pistes pour construire des séquences à visée émancipatrice permettant l'accès à une pensée complexe.

**Mots-Clés :** Développement durable, problématisation

**BIBLIOGRAPHIE**

Lange, J.-M. (2014). Éducation au développement durable : intérêts et limites d'un usage scolaire des investigations multi-référentielles d'enjeux.

Veyret, Y. (2010). Le développement durable : le regard des géographes.

**La conscientisation des compétences dans un contexte de professionnalisation :  
un enjeu essentiel pour la sécurisation des parcours professionnels**

Mélanie Mongin

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication (LISEC) – université de  
Strasbourg : EA2310, Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar : EA2310, Université de  
Lorraine : EA2310 – France

**Résumé :** La conscientisation apparaît comme un enjeu majeur dans une volonté politique de sécuriser les parcours professionnels et de garantir à chaque individu une certaine « flexicurité ». L'engagement de l'individu dans une conscientisation permettrait ainsi de dépasser ses différentes frontières professionnelles, d'autant plus que les individus connaissent maintenant plusieurs vies professionnelles. L'objectif de cette recherche est d'interroger les liens entre une logique de professionnalisation et la conscientisation des compétences, de comprendre quelles sont les compétences induites dans ce processus de conscientisation et dans la notion d'engagement de l'apprenant.

**Mots-Clés :** Conscientisation, professionnalisation, sécurisation des parcours

### BIBLIOGRAPHIE

Caillaud, P., & Zimmermann, B. (2011). Sécurisation des parcours et liberté professionnelle : de la "flexisécurité" aux capacités. *Formation Emploi, 1* (113), 33-48.

Garibay, F., & Séguier, M. (2009). *Pratiques émancipatrices. Actualités de Paulo Freire*. Paris : Syllepse.

Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions Eyrolles.

Marx, J.-M. (2010). *Vers des mobilités sécurisées et une continuité professionnelle ? Pour* (207), 107-114.

Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation, 39* (1), 119-135.

**Les travailleurs seniors et la formation : quels enjeux éducatifs pour ce public ?**

Florence Puech

Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'éducation et de la Communication – Université de Haute-Alsace (UHA) Mulhouse - Colmar : EA2310 – France

**Résumé :** Les études menées autour de la formation des travailleurs seniors en sciences de l'éducation et de la formation présentent un intérêt grandissant. Des travaux réalisés en ergonomie sur les spécificités d'apprentissage des seniors en formation (Cau-Bareille *et al.*, 2006) mettent en évidence l'existence de plusieurs facteurs pouvant constituer des freins à l'apprentissage (négation de l'expérience, référence à l'activité réelle, rythme, craintes, etc.). Les résultats révèlent que l'optimisation des conditions d'apprentissage des seniors réside dans des enjeux pédagogiques et organisationnels. Par conséquent, notre réflexion s'oriente vers la conceptualisation d'une didactique spécifique aux travailleurs seniors, en lien avec les éventuelles particularités didactiques de ce public. Nous présentons des éléments de la réflexion épistémologique du projet de recherche dont l'objectif est d'analyser à la fois le point de vue des formateurs, plus ou moins sensibilisés à ce sujet, mais aussi celui des apprenants au regard de leurs pratiques de formation.

**Mots-Clés :** Vieillesse, travailleurs seniors, formation professionnelle, didactique, apprentissage.

**BIBLIOGRAPHIE**

Cau-Bareille, D., Delgoulet, C. & Gaudart, C. (2006). When learning difficulties and specificities of older workers stand to show training deficiencies. In *Meeting Diversity in Ergonomics Proceedings IEA 2006 Congress* (10 to 15 July : Maastricht, The Netherlands), [Cédérom] Elsevier.

Demailly, D. (2016). *Formation professionnelle : quels facteurs limitent l'accès des salariés seniors ?* Dares analyses, n°031.

Fournier, C. (2003). *Développer la formation des « seniors » ? Deux questions préliminaires.* Formation Emploi, n°81, p. 37-49.

Kern, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (note de synthèse HDR), volume

1



## **Présentation schématique de la situation du binôme AESH-élève avec un TSA au sein de la classe ordinaire**

Stéphanie Quitté, Karine Marte, and Minna Puustinen

Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes) (Grhapes) – Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés : EA7287 – France

**Résumé :** Des recherches sur des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) ont mis en évidence des interactions problématiques au sein de la classe entre l'élève en situation de handicap, l'AESH et l'enseignant (Toullec-Théry, 2012) ainsi que des aspects préjudiciables de ce mode d'accompagnement (Giangreco et al., 1997), reflétant les contraintes organisationnelles, prescriptives et symboliques auxquelles sont soumis les AESH. Les élèves avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont les premiers concernés, 75,8 % d'entre eux bénéficiant de cette aide (DEPP & SD-SIES, 2019). L'objectif de cette thèse est d'étudier comment le « sous-système » AESH-élève avec un TSA, s'inscrit-il et fonctionne-t-il au sein des classes dites ordinaires du 1<sup>er</sup> degré. Ce poster propose, en prenant appui sur les travaux de Toullec-Théry (2012, 2019), une schématisation des différents types d'exclusion (de l'intérieur) potentiellement vécus par le sous-système AESH-élève avec un TSA.

**Mots-Clés :** Accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH), trouble du spectre de l'autisme (TSA), schéma, classe ordinaire

**BIBLIOGRAPHIE**

DEPP & SD-SIES (2019). *Repères et références statistiques* [en ligne]  
[https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/document/depp-rers-2019\\_1162516.pdf](https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf)

Giangreco, M., Edelman, S. & Macfarland, S. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.

Toullec-Théry, M. (2012). La relation entre enseignant et Auxiliaire de Vie Scolaire dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. *Note du CREN*, n° 10.

Toullec-Théry, M. (2019). D'une recherche vers un travail conjoint AESH-enseignants vers la mise en œuvre d'une ingénierie coopérative : un moyen pour renouveler les pratiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 85, 19-36.

## **Du rapport au savoir au rapport au corps en éducation physique et sportive (EPS) : entre normalisation et singularité de l'élève-adolescent**

Maxence Rimetz

Université de Picardie Jules Verne (UPJV) – Laboratoire CAREF – France

maxence.rimetz@etud.u-picardie.fr

**Résumé :** Le corps durant la période d'adolescence est l'interface entre le dedans et le dehors, il est l'occasion de verbaliser les pensées et les ressentis des élèves-adolescents. Il est notamment une opportunité de se construire un rapport au savoir et au corps singulier. Quelles influences peuvent avoir les séances d'EPS sur la construction du rapport au savoir corporel ? Sont-elles un moyen de s'affirmer, de se différencier, de se singulariser ? Je chercherai à identifier l'investissement corporel d'élèves-adolescents à la fois par l'intermédiaire d'« entretiens en groupe », et par la mise en place d'une quasi-expérimentation durant des séances d'enseignement de l'EPS. D'après les études antérieures on peut penser que ces rapports sont normalisés par les attentes scolaires, mais que certains éléments comme les activités artistiques ou les expériences marquantes peuvent permettre de singulariser ses rapports.

**Mots-Clés :** Elève adolescent, corps, EPS, rapport au savoir

**BIBLIOGRAPHIE**

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'Harmattan.

Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). " Note de synthèse : recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation " In *la revue française de pédagogie*, n°151, avril-mai-juin, p111-162.

Collinet, C. (2000). Intérêts et limites des concepts liés au corps dans trois conceptions de l'Education physique des années soixante-dix. *Corps & Culture*, (5).

Lefèvre, B. (2000). Corps baroque et éducation physique scolaire. *Corps & Culture*, (5).

## **L'attachement chez les enfants très grands prématurés : quelles relations avec les représentations maternelles et le stress parental ?**

Ramona Sandnes<sup>1</sup>, Fabien Bacro<sup>1</sup>, Isabelle Nocus<sup>1</sup>, Aubeline Vinay<sup>2</sup>, Raphaële Miljkovitch<sup>3</sup>, Elise Riquin<sup>4</sup>,  
Jean-Baptiste Muller<sup>5,6</sup>, and Géraldine Gascoin<sup>7,8</sup>

<sup>1</sup>Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) – Université de Nantes : EA2661 – France

<sup>2</sup>Bien-Etre et Processus de Subjectivation (BEPSYLAB) – Université d'Angers – France

<sup>3</sup>Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis (UP8) – Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis : EA349 – 2  
rue de la Liberté - 93526 Saint-Denis cedex, France

<sup>4</sup>Unité de Pédopsychiatrie, Pôle Femme-Mère-Enfant – CHU Angers – France

<sup>5</sup>Loire Infant Follow-up Team (LIFT) – Réseau, Pays de Loire, France – France

<sup>6</sup> Service de réanimation et médecine néonatales – CHU Nantes – France

<sup>7</sup>Centre Hospitalier Universitaire d'Angers (CHU Angers) – PRES Université Nantes Angers Le Mans  
[UNAM] – 4 rue Larrey - 49933 Angers cedex 9, France

<sup>8</sup>National Institute of Health and Medical Research CIC004 – CHU Nantes – France

**Résumé :** Comment les représentations et le niveau de stress maternels peuvent-ils influencer le style d'attachement des enfants nés très grands prématurés (né avant 28+6 semaines d'aménorrhée) ? C'est la principale question à laquelle cette recherche permettra de répondre en ciblant des dyades mère-enfant suivies par le réseau Grandir Ensemble en Pays de la Loire aux CHU de Nantes et Angers. Cette étude fait partie d'une étude prospective qui aura pour objectif de suivre environ 150 dyades mère-enfant pendant deux ans. Les méthodes utilisées consisteront à la fois en un questionnaire permettant d'appréhender le niveau de stress maternel (l'Indice de Stress Parental ; Bigras, LaFrenière et Abidin, (1996), un entretien enregistré visant à explorer les modèles que les mères ont construits de leurs relations avec leurs principales figures d'attachement (Attachment Multiple Model Interview ; Miljkovitch, Moss, Bernier, Pascuzzo, & Sander, 2015) et une situation de jeu filmée avec les enfants - les Histoires à Compléter – afin d'explorer la façon dont ils se représentent leurs relations avec les parents (Bretherton, Ridgeway et Cassidy, 1990). L'objectif de cette communication sera de présenter la problématique de cette étude, la population ciblée et les outils qui seront utilisés.

**Mots-Clés :** Attachement, prématurité, stress maternel, représentations maternelles

**BIBLIOGRAPHIE**

- Bigras, M., LaFreniere, P. J., & Abidin, R. R. (1996). *Indice de stress parental : manuel francophone en complément à l'édition américaine*. Multi-Health System.
- Bora, S., Pritchard, V. E., Moor, S., Austin, N. C., & Woodward, L. J. (2011). Emotional and behavioural adjustment of children born very preterm at early school age. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 47(12), 863–869. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2011.02105.x>
- Bretherton, I., Ridgeway, D., & Cassidy, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years : Theory, research, and intervention* (pp. 273–308). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Chin, F. (2014). Cognitive and socio-emotional developmental competence in premature infants at 12 and 24 months: Predictors and developmental sequelae [ProQuest Information & Learning]. In *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences* (Vol. 74, Issue 12–A(E)).
- López-Maestro, M., Sierra-Garcia, P. P., Diaz-Gonzalez, C., Torres-Valdivieso, M. J., Lora-Pablos, D., Ares-Segura, S., ... Pallas-Alonso, C. R. (2017). Quality of attachment in infants less than 1500g or less than 32weeks. Related factors. *Early Human Development*, 104, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2016.11.003>
- Miljkovitch, R., Moran, G., Roy, C., Jaunin, L., Forcada-Guex, M., Pierrehumbert, B., Muller-Nix, C., & Borghini, A. (2013). Maternal interactive behaviour as a predictor of preschoolers' attachment representations among full term and premature samples. *Early Human Development*, 89(5), 349–354. <https://doi.org/10.1016/J.EARLHUMDEV.2012.11.006>
- Miljkovitch, R., Moss, E., Bernier, A., Pascuzzo, K & Sander, E. (2015). Refining the assessment of internal working models: the Attachment Multiple Model Interview, *Attachment & Human Development*, 17:5, 492-521, DOI: 10.1080/14616734.2015.1075561
- Ritchie, K., Bora, S., & Woodward, L. J. (2015). Social development of children born very preterm: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(10), 899–918. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12783>

**Un genre professionnel favorisant la compréhension des récits de fiction en maternelle : analyse conjointe de gestes professionnels didactiques langagiers et de gestes d'étude d'élèves.**

Caroline Tuphile

Laboratoire d'épistémologie et de didactiques des disciplines de Bordeaux (Lab-E3D) – Université de Bordeaux – France

**Résumé :** Des études sur la compréhension révèlent que les enseignants, conscients de l'importance d'enseigner la compréhension de récit de façon explicite et précoce, sont pourtant démunis (Bishop, Boiron, 2016), d'autres études montrent que cet enseignement exige de mobiliser des gestes didactiques spécifiques (Morel et al., 2015). Notre étude s'intéresse à ces Gestes Professionnels (Bucheton, 2019) Langagiers Didactiques (GPLD) (Jaubert, Rebière, 2019). Nous supposons que certains GPLD sont invariants et pertinents pour la compréhension du récit de fiction et qu'il convient de les étudier conjointement aux Gestes d'Études des élèves (GE) spécifiques à la compréhension pour tenter d'en révéler un genre professionnel de la compréhension de récits de fiction. Notre étude cherche notamment à outiller des enseignants en catégorisant conjointement les GPLD précis et évolutifs et les GE favorisant la compréhension des récits. L'objet de notre intervention consiste à présenter notre méthodologie de recherche pour observer et analyser ces GPLD et GE.

### **BIBLIOGRAPHIE**

Bishop, M.-F., Boiron, V. (2016). Aider les élèves de GS ou de CP à comprendre des histoires, oui mais comment ? *Recherches*, 64, 108-120.

Bucheton, D. (dir) (2019). *Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*. Paris : ESF Sciences Humaines.

Jaubert M., Rebière, M. (2019). Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. *Raisons éducatives* 23. 153 à 176

Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui* 188. 65 à 77.