

**L'andragogie "entrepreneuriale" peut-elle être une réponse aux enjeux
éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat inclusif ?**

Jean-Michel MEGRET

Doctorant, UNIVERSITE RENNES 2 - CREAD (EA 3875)

megret.jm@wanadoo.fr

Jérôme ENEAU

Professeur des Universités, UNIVERSITE RENNES 2 –CREAD (EA 3875)

jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé :

En réponse à la crise économique, l'Union Européenne a mis en place en 2015 des politiques « d'entrepreneuriat inclusif » dans le but d'aider notamment les personnes en difficulté à créer des entreprises viables, s'appuyant sur un « potentiel entrepreneurial sous-estimé » (OCDE/UE, 2015). La présente recherche se situe dans cet environnement sociétal en pleine évolution et vise à identifier quels pourraient être les apports de l'andragogie, comme perspective spécifique de recherche sur l'éducation et la formation des adultes, pour répondre aux enjeux éducatifs et sociétaux de ces politiques d'entrepreneuriat. D'un point de vue théorique, la recherche mobilise les concepts de dispositif de formation, d'andragogie, d'apprentissage transformateur et d'accompagnement. D'un point de vue méthodologique, elle s'appuie sur une série de 25 entretiens semi-directifs, un questionnaire complété par plus de 100 entrepreneurs et la mise en place d'un dispositif expérimental, construit autour de deux groupes de 5 entrepreneurs.

Mots-clés :

Formation d'adultes, entrepreneuriat, andragogie, dispositif de formation.

1. Introduction : les prémices de la recherche doctorale

En réponse à la crise économique, l'Union Européenne a mis en place en 2015 des politiques « d'entrepreneuriat notamment inclusif » dans le but d'aider les personnes en difficulté à créer des entreprises viables, s'appuyant sur un « potentiel entrepreneurial » sous-estimé (OCDE/UE, 2015). La présente recherche se situe dans cet environnement sociétal en pleine évolution et vise à identifier quels pourraient être les apports de l'andragogie, comme perspective spécifique de recherche sur l'éducation et la formation des adultes, pour répondre aux enjeux éducatifs et sociaux de ces politiques d'entrepreneuriat.

Cette recherche s'inscrit dans une démarche pluridisciplinaire, et tout en visant les concepts d'autonomie et de responsabilité dans le champ de « l'andragogie entrepreneuriale », propose de croiser le regard des sciences de l'éducation et de la formation avec celui des sciences de gestion, où les questions d'entrepreneuriat ont été jusqu'ici presque exclusivement travaillées. Elle poursuit l'idée que « l'andragogie entrepreneuriale » a pour principale préoccupation « la transformation de la personne vers une plus grande autonomie en partant d'une réflexion sur son potentiel d'expériences » (Boutinet, 2013, p. 84) et ce, en opposition à la seule « formation à l'entrepreneuriat » qui, partant de la didactique établie des sciences de gestion, aurait pour préoccupation principale la recherche d'un statut social et juridique de l'entrepreneur.

Cette recherche se déroule en collaboration avec une société bancaire (le Crédit Mutuel - ARKEA) dont l'une des missions est l'accompagnement des entrepreneurs lors de la création de leur entreprise et lors du développement de leur activité. Cette société, en participant au financement des travaux de recherche, a pour sa part la volonté de :

- mieux comprendre les attentes et les préoccupations de ses clients dans le but de les aider à pérenniser leur activité
- mieux connaître leurs parcours, les problématiques rencontrées et ainsi, mieux comprendre les clés de succès et de pérennité de la création d'entreprise.

Entrepreneur depuis plus de 20 ans et consultant formateur depuis plus de 10 ans auprès des dirigeants de Très Petites Entreprises (TPE), je suis confronté chaque jour aux difficultés de ces derniers à faire face à leurs engagements, leurs prises de décisions et leurs responsabilités. L'environnement économique et social leur imposant une pression toujours plus importante, ils prennent des risques, se fragilisent et mettent en danger leur entreprise à un niveau tel que presque une entreprise sur deux ne passe pas le cap des cinq ans et se retrouve *de facto* en liquidation judiciaire, avec toutes les problématiques humaines et financières qui en découlent. Ce constat m'a donc conduit à m'interroger sur les raisons pour lesquelles les entrepreneurs de TPE en activité ne réussissent pas à gérer sereinement certaines situations entrepreneuriales.

2. Contexte de la recherche et premier état de la littérature

Ainsi, en 2016, 331 200 entreprises ont été créées en France (hors régime de l'autoentrepreneur) (Insee, janvier 2017, n°1631). Mais dans le même temps, le nombre de défaillances en 2016 s'est élevé à 58 057, soit 17,53 % des entreprises créées (Banque de France, janvier 2017). De plus, selon l'Insee (avril 2015, n°1543) sur les 262 000 entreprises créées en 2010 (hors régime de l'autoentrepreneur), 71 % sont encore actives trois ans après

leur création. Elles ne sont plus que 60 % cinq ans après leur création (Insee, mars 2017, n°1639). Nous n'avons pas de données statistiques au-delà des cinq premières années d'activité.

Pourtant, selon les rapports d'activité 2016 de deux des principaux réseaux français dédiés à la création d'entreprise, celles ayant bénéficié d'un microcrédit professionnel et/ou d'un accompagnement à la création d'entreprise ont un niveau de pérennité supérieure à la moyenne nationale :

- Pour Initiative France, le taux de pérennité à trois ans des entreprises financées est de 90 % (nous n'avons pas les données à cinq ans) ;
- Pour le Réseau Entreprendre, le taux de pérennisation des entreprises accompagnées est de 92 % à trois ans et de 86 % à cinq ans.

Si l'action des structures d'accompagnement semble donc avoir un impact positif sur le taux de pérennité des entreprises accompagnées, seules 20 % des entreprises créées chaque année sont accompagnées (Barbaroux, 2015, p. 17). Pourtant, fait unique en Europe, la France compte aujourd'hui « environ 1 500 structures d'accompagnement, représentant un budget de 2,7 milliards d'euros » (Toutain & Verzat, 2016, p. 45).

Face à ce constat, il paraît important, d'une part, de mieux connaître les raisons pour lesquelles non seulement les entrepreneurs créent leur activité (leurs parcours, caractéristiques, ressources, moyens, etc.), ce que les travaux de gestion ont déjà largement abordé, mais aussi, du point de vue des sciences de l'éducation et de la formation, leurs compétences, leurs savoirs et savoir-faire spécifiques, pour mieux comprendre ce qui, en termes de ressources formatives, pourrait leur être apporté de manière à mieux sécuriser leur parcours et, *in fine*, renforcer la soutenabilité de leur activité et limiter ainsi, autant que faire se peut, le nombre de défaillances. D'autre part, il paraît important de mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement, tant du côté des institutions qui le proposent que du côté des entrepreneurs qui acceptent (ou non) de se faire accompagner, alors qu'ils prennent le risque de mettre en danger leur activité et parfois même leurs ressources propres.

Tout d'abord, si selon l'étymologie entreprendre c'est « prendre entre ses mains », c'est aussi un projet de vie, combinant des objectifs personnel et professionnel, engageant bien souvent la vie familiale en s'inscrivant dans des logiques multiples, allant de la recherche du profit à la quête d'une identité sociale empreinte de plus en plus, d'une injonction sociétale à être « entrepreneur de sa vie ».

La littérature sur l'entrepreneuriat est plutôt dense et les recherches dans le domaine de plus en plus nombreuses puisque, comme le précisent Toutain & Verzat (2016), l'entrepreneuriat s'est aujourd'hui constitué « en champ de recherche scientifique ». Pour n'en citer que quelques-uns, les principaux auteurs de ce champ de recherche vont :

- du côté anglo-saxon : de Schumpeter (1979) et son « entrepreneur innovant auteur de destructions créatrices », à « l'agir entrepreneurial » de Sarasvathy (2001), en passant par « l'émergence organisationnelle » de Gardner (1985) et « l'engagement entrepreneurial » de Reynolds (1992) ;
- du côté francophone : des travaux de Bruyat (1993) sur le « processus dialogique individu/création de valeur », au « renouveau épistémologique attendu » en entrepreneuriat de Toutain et Verzat (2016), en passant par les propositions de « formation à l'entrepreneuriat » de Verstraete (2000) et Fayolle (2012) et les

recherches sur « l'éducation à » ou « l'enseignement à » l'esprit d'entreprise proposés par Pépin (2011) et Champy-Remoussenard (2015).

Notons dans ces exemples qu'à l'exception de Mathias Pépin et de Patricia Champy-Remoussenard, qui viennent des sciences de l'éducation, l'ensemble des auteurs cités sont issus des sciences de gestion.

De plus, un certain nombre d'auteurs affirment qu'on est seulement « à l'aube de la compréhension des processus éducatifs en jeu en entrepreneuriat. Une première raison avancée est que la littérature reste majoritairement descriptive, centrée sur le "quoi" enseigner ou le "comment" mais sans aborder le "pourquoi" » (Toutain & Verzat, 2016, p. 33). Or, si ce « pourquoi » enseigner l'esprit d'entreprendre peut répondre à une formation universitaire, pour un entrepreneur en création ou en activité, la question n'est plus de savoir si l'on doit ou pas développer son « esprit d'entreprendre » puisqu'il s'est déjà engagé. La question est plutôt de savoir comment on peut l'accompagner à acquérir les compétences entrepreneuriales nécessaires au développement et à la pérennisation de son activité et comment lui permettre, à plus ou moins long terme, de devenir un acteur « autonome », « c'est-à-dire capable de construire un projet, de donner une identité propre à son organisation, d'agir sur son environnement » (Sammot, 2003, p. 154).

Un nombre croissant de chercheurs estiment ainsi que ces compétences « justifient une approche pédagogique basée sur une conception constructiviste ou socioconstructiviste de l'apprentissage, faisant appel aux notions d'apprentissage expérientiel, de cognition située et distribuée, d'apprentissage autodirigé et de métacognition » (Toutain & Verzat, 2016, p. 33). Mais, comme le questionnent ces deux auteurs, « est-il raisonnable de penser que "tous les apprenants peuvent développer leurs capacités entrepreneuriales" ? D'ériger l'affrontement des incertitudes et la responsabilisation comme une norme de comportement » ? Selon eux, « l'autonomie se construit, elle ne se décrète pas » (*idem*, p. 40). Ces travaux récents menés dans le champ de l'entrepreneuriat indiquent que les sciences de gestion commencent à questionner les sciences de l'éducation dans la construction de leurs approches, notamment lorsqu'elles font appel aux travaux de Paul (2004) sur la « posture professionnelle spécifique de l'accompagnement » qui, selon eux, répond « à une attente centrale dans le milieu entrepreneurial » (Toutain & Verzat, 2016, p. 41). Cet avis est également partagé par Germain et Jacquemin (2017) lorsqu'ils proposent non seulement de « produire des recherches-actions critiques qui ouvrent avec les entrepreneurs le champ des possibles entrepreneuriales en travaillant les possibilités multiples de leurs projets », mais aussi de « réinventer les pratiques d'accompagnement en postulant le principe d'égalité entre accompagnant et accompagné » (*idem*, p. 13). De même, les sciences de gestion font appel aux travaux de Carré (2010) sur l'apprentissage autodirigé, en opposition à l'apprentissage basé sur la transmission, mettant ainsi en relation de proximité « les dispositions cognitives et comportementales attendues chez l'apprenant » et « les capacités demandées aux entrepreneurs pour savoir agir et s'adapter dans un contexte incertain et peu prédictible. Les entrepreneurs apparaissent en effet plus autodirigés que la moyenne » (Toutain & Verzat, 2016, p. 43).

Enfin, Fayolle, en sciences de gestion, postule que « l'entrepreneuriat est un phénomène complexe et multidimensionnel et que ces caractéristiques s'expliquent par la très grande diversité observable dans les situations entrepreneuriales et dans les créations d'entreprises » (Fayolle, 2012, p. 45). Cette affirmation confirme la nécessité de concevoir la formation à l'entrepreneuriat comme une construction individuelle, seule capable de répondre à la diversité des individus qui entreprennent et des situations qu'ils vont rencontrer.

3. Problématique générale de la thèse

Les politiques européennes d'entrepreneuriat ont pour objectif d'aider le plus grand nombre d'individus à créer ou tenter de créer leur entreprise dans le but de diminuer le chômage et d'augmenter l'employabilité. Quels sont les enjeux éducatifs et sociétaux de ces politiques ? Quelle contribution les Sciences Humaines et Sociales (SHS) peuvent-elles apporter à la construction des savoirs en jeu ? D'un point de vue éducatif, comment former les individus à l'entrepreneuriat ? Quels sont les dispositifs existants, les facteurs de réussite ou d'échec identifiés par les acteurs de la formation et les recherches dans le domaine ? Quelle place pourrait jouer, plus précisément, une approche andragogique centrée sur les processus d'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité des néo-entrepreneurs ? Comment évaluer, ensuite, de tels dispositifs de formation et leur impact sur la pérennité des entreprises de ces nouveaux entrepreneurs ?

Ainsi, la question initiale de recherche peut donc se formuler de la manière suivante : « Face aux enjeux éducatifs et sociétaux des politiques d'entrepreneuriat, quel pourrait être l'apport d'une "andragogie entrepreneuriale" dans les processus d'acquisition et de développement de l'autonomie et de la responsabilité de néo-entrepreneurs au sein de parcours de formation visant la pérennisation de leur activité ? ».

4. Un premier cadre théorique et des pistes de recherche

Par la promotion des politiques « d'entrepreneuriat », notamment inclusif, les pouvoirs publics cherchent une réponse aux problèmes du chômage et des inégalités sociales. En promouvant l'accès à l'entrepreneuriat pour tous, synonyme de croissance économique, d'employabilité et d'inclusion sociale, ils traduisent aussi leur volonté de se dessaisir de leurs responsabilités sociales en soutenant un environnement où l'injonction à l'autonomie est plus que jamais présente et où, pour reprendre les propos d'Ehrenberg, « la norme n'est plus fondée sur la culpabilité et la discipline mais sur la responsabilité et l'initiative » (Verzat, 2012, p. 68). L'individu est donc sommé, aujourd'hui plus que jamais, de se prendre en main, « d'entreprendre » sa vie professionnelle, en assumant sa propre employabilité (à défaut de réussir son projet entrepreneurial) où le risque de faire partie des 40 % d'entrepreneurs qui ne passeront pas la cinquième année d'activité est réel.

4.1 L'échec entrepreneurial : premier défi des politiques d'entrepreneuriat

Si l'OCDE considère qu'en utilisant « l'expérience d'une ébauche d'entreprise » on peut « accroître » ses compétences et ses aptitudes à l'emploi (donc apprendre de ses échecs), c'est oublier bien vite que l'échec à ses conséquences. Comme le rappelle Danvers (2016), au-delà des considérations matérielles et financières, en perdant son entreprise « l'individu perd en quelque sorte son avenir, ou tout au moins le rapport qu'il entretenait avec lui » (Danvers, 2016, p. 63). Pour Brunet-Mbappé (2010) « accepté, dépassé et donc transformé, l'échec de l'entrepreneur ne constitue plus qu'une étape dans l'aventure entrepreneuriale, et souvent une étape vers la réussite. Notre société doit entendre ce message » (Brunet-Mbappé, 2010, p. 19) et s'appuyer sur les institutions éducatives aptes à imaginer de nouveaux dispositifs. Une première piste de réflexion sur la prise en compte de cette notion « d'échec entrepreneurial » pourrait s'inspirer des travaux de recherches menés sur l'autoformation en contexte institutionnel où « l'entrée dans un parcours d'autoformation conduit à des interactions entre apprenants et instance de formation, celle-ci installe l'utilisateur dans un échange dialectique où

l'erreur n'est pas perçue comme un échec, mais comme un indice signifiant permettant la régulation » (Albero, 2000, p. 266).

4.2 Contribution des SHS aux savoirs en jeu : la question de l'autonomisation

Les politiques d'entrepreneuriat contemporaines traduisent une évolution sociétale majeure dans ce nouveau rapport au savoir institué par l'Etat et cette notion de rapport au savoir « nous aide à comprendre à quelles conditions les sujets sociaux pourront répondre à l'invitation, désormais pressante, à entrer en apprenance. Le rapport au savoir est la combinatoire singulière tressée des trois dimensions cognitive, affective et conative qui forment la texture de la vie psychique » (Carré, 2005, p. 111). Dans cette approche pluridimensionnelle, les Sciences Humaines et Sociales peuvent apporter les regards croisés des différentes disciplines qui les composent et plus particulièrement celui des sciences de l'éducation, dans leur dimension professionnalisante et transformative de l'identité individuelle. Et finalement, peut-être que « l'acte d'entreprendre » comme « l'acte d'apprendre » seraient l'un et l'autre une quête de vérité, de sa vérité, de son « être-en-cours » au sens de Paolo Freire et que si « le doute et l'inquiétude sont les compagnons du chemin [...], les témoins "font signe" (enseigner, étymologiquement, c'est faire signe), indiquent des voies d'accès, éclairent en ce sens le chemin que chacun se fabrique pour penser en son nom propre » (Labelle, 2008, p. 211).

4.3 L'engagement, premier pas vers une formation à l'entrepreneuriat

Prendre en charge sa responsabilité et construire son autonomie dans un contexte entrepreneurial, passe d'abord par « apprendre à entreprendre ». Toutefois, avant d'apprendre à entreprendre, l'entrepreneur doit « prendre l'initiative de sa propre formation, savoir "entreprendre d'apprendre" selon les termes de Desroche, s'engager dans le projet et le mener à son terme, c'est-à-dire faire preuve d'une (auto) motivation persistante » (Carré, 2005, p. 38).

Les travaux en psychologie de Bandura (2009) sur l'agentivité, qui donne « à chacun la possibilité de jouer un rôle dans son développement personnel et dans sa capacité à s'adapter et à se renouveler avec le temps qui passe » (Bandura, 2009, p. 17), permettront de mieux comprendre les raisons qui poussent un individu à s'engager dans un processus entrepreneurial et ce qui se joue dans cet engagement. Ces éléments de compréhension aideront à éclairer avec plus de précision les balises d'entrée de l'entrepreneur sur le chemin de la formation et de l'accompagnement (notions sur lesquelles nous aurons à revenir), car rappelons-le, seuls 20 % des créateurs et entrepreneurs en activité sont accompagnés.

4.4 D'une « formation à l'entrepreneuriat » à une « andragogie entrepreneuriale » ?

En réponse à l'approche socioconstructiviste de la « formation à l'entrepreneuriat » proposée par les chercheurs en sciences de gestion faisant appel aux notions d'apprentissage expérientiel, de cognition située et distribuée, d'apprentissage autodirigé et de métacognition, pourrait s'inscrire une « andragogie entrepreneuriale » centrée sur les processus d'acquisition de l'autonomie et de la responsabilité des néo-entrepreneurs. Ainsi, du point de vue de l'andragogie, recourir à l'expérience dans une démarche de formation d'adultes n'est pas recourir « à un donné déjà constitué, stabilisé, mais bien la confrontation à quelque chose de nouveau » (Boutinet, 2013, p. 85). Dans ses travaux de recherche doctorale, Eneau (2003) précise notamment qu'il est « au préalable nécessaire d'aider les apprenants à entrer dans le processus de transformation de leurs propres représentations pour apprendre » (Eneau, 2003, p. 221). S'appuyant sur les propos de Mezirow (2001), il ajoute : « aider les adultes à créer,

ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci, sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémisses (contexte social, historique et ses conséquences) voilà ce qu'est l'andragogie » (*ibid.*). Ainsi définie et située dans un contexte entrepreneurial, elle pourrait se traduire par les trois aspects suivant :

- *Les apports de la perspective transformatrice.* Pour Mezirow (2001) « apprendre, c'est produire du sens ». Selon la « perspective transformatrice » qu'il propose (Mezirow, 2001, pp. 110-112), il s'agit donc de dépasser le stade où l'on « prend conscience d'avoir conscience » : « l'apprentissage émancipateur vise à aider les apprenants à passer d'une simple prise de conscience de leur expérience à une prise de conscience des conditions de cette expérience, des processus à travers lesquels ils perçoivent, pensent, jugent, agissent, éprouvent des sensations, ce qui est une réflexion sur le processus » (*idem*, p. 212).

- *L'autonomie : une ressource majeure pour l'entrepreneur.* L'autonomie, en particulier, est l'une des dimensions majeures d'une approche « andragogique », en formation d'adultes (Eneau, 2003, 2005) et c'est aussi un élément indispensable à l'entrepreneur. Selon Le Coadic (2006), celle-ci peut être perçue comme « la combinaison de trois éléments : la faculté de choisir par soi-même (et d'émettre ses propres normes), la capacité d'agir sans l'intervention d'un tiers et le fait (...) de disposer des ressources nécessaires à la réflexion et à l'action » (Le Coadic, 2006, p. 328).

- *La responsabilité : une réponse à l'incertitude et ses conséquences.* De la même manière, parler de responsabilité dans le champ de l'entrepreneuriat, c'est à la fois prendre acte de l'incertitude quant à la pertinence des choix effectués mais aussi se confronter à l'obligation d'en assumer les conséquences. Faire évoluer les ressources intrinsèques de l'entrepreneur que sont l'autonomie et la responsabilité, n'est pas chose aisée. Toutefois, il semblerait que l'autoformation puisse être « une modalité qui semble mieux s'adapter aux exigences d'autonomie, de responsabilité, de réflexion critique et d'auto-évaluation pour un apprentissage permanent » (Albero, 2000, p. 31). Cette piste d'une « autoformation à l'entrepreneuriat », dans les dispositifs proposés, devra donc être explorée.

4.5 L'autoformation comme modalité de l'apprentissage entrepreneurial

Les travaux fondateurs de Carré (1992) permettent de penser l'autoformation en mobilisant « les sept piliers de l'autoformation » comme structure organisatrice de notre projet de « dispositif de formation expérimental » à l'entrepreneuriat.

Aussi, la mise en place de notre ingénierie pédagogique se fixe pour objectif de contribuer à la construction des quatre compétences-clés caractéristiques des apprenants adultes les plus autonomes qui selon Tremblay, citée par Eneau (2005), consistent à savoir : « Apprendre autrement », « apprendre avec les autres », « apprendre en action » et « apprendre à apprendre » (Eneau, 2005, p. 71).

Toutefois, dans la continuité de ces travaux, Eneau (2016) souligne les « paradoxes et ambiguïtés d'une autonomie qui se construit à la fois par soi-même mais aussi par les autres, dans un processus d'interdépendance qui relève d'une autonomisation », entendue ici comme une modalité possible « d'émancipation » (Eneau, 2016, p. 3). Il conviendra donc d'être vigilant sur l'autonomisation recherchée de l'entrepreneur comme d'une émancipation aux

multiples dimensions « épistémologiques, axiologiques et méthodologiques », catégorisée par une « autonomisation procédurale, individuelle et collective à la fois » (*ibid*).

4.6 L'accompagnement comme socle d'une « andragogie entrepreneuriale »

Enfin, si l'autonomie ne se construit pas seul, elle peut être « accompagnée ». Comme le rappelle Paul (2016) l'un des fondements de l'accompagnement est la « maïeutique », liée à Socrate. « Tout l'art de ce dernier repose sur l'instauration de médiations : celle du dialogue et celle d'autrui, et sur un principe : "Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux". Le message de Socrate est de chercher *en soi-même, par soi-même, avec un autre*. Là se trouve le fondement de l'autonomie » (Paul, 2016, p. 252). Accompagner, c'est donc tout d'abord se joindre à quelqu'un, entrer dans une relation. Cette « mise en relation est première », pour Paul, car elle initie l'accompagnement. Sans relation, l'accompagnement ne peut exister. Ainsi, « de la mise en relation dépend la mise en chemin. La première est caractérisée par la simultanéité et la réciprocité quand la seconde l'est par la séquentialité et la rythmicité. Il n'y pas à imposer la cadence, mais à aller "à son rythme" : de cette synchronisation procède une avancée concertée et concertante » (*ibid*).

Ainsi, d'un point de vue théorique, il s'avère important de discerner ce qui, dans le champ de la formation des adultes et dans le contexte de la formation à l'entrepreneuriat en particulier, peut aider à mieux comprendre comment ces notions d'autonomie et de responsabilité se construisent, quels rôles elles jouent pour la pérennisation de l'activité, comment elles peuvent être accompagnées pour assurer aux individus non seulement plus de « confort psychologique » face à la prise de risque et à l'incertitude, mais aussi plus de ressources pour faire face, dans le temps, au défi de la défaillance qui menace actuellement près d'un entrepreneur sur cinq.

5. Méthodologie

5.1 Positionnement du praticien-chercheur

Dans un premier temps, il convient de questionner le positionnement du praticien chercheur déterminant dans les choix qui sont et vont être faits car cette posture, loin d'être une exception dans le champ de la formation des adultes, « soulève néanmoins, pour la recherche, de redoutables questions épistémologiques quant à la nature ou à la légitimité des savoirs produits (savoirs théoriques ou savoirs d'action, savoirs profanes ou savoirs savants) » (Eneau, 2008, p. 16). Le risque serait d'adopter une posture qui pourrait orienter fortement le comportement, l'attitude et les intentions de recherche vers une solution « idéale », un « produit de formation » économiquement rentable et prendre la recherche comme un artefact donnant ce qu'on « attend comme » ou « pense être » juste, ou qui revienne à « mettre en scène les arrangements, les négociations et les bricolages dans la fabrique de la science » (Labrousse, 2016, p. 855).

5.2 Etude quantitative

Une première étape, prolongeant l'enquête exploratoire menée pour le M2 en 2015-2016, est prévue sous la forme d'un questionnaire. Selon l'INSEE, « parmi les 138 000 entreprises immatriculées en France au premier semestre 2010, hors régime de l'autoentrepreneur, 60 % sont encore en activité après cinq ans » (Insee, 2017), ce qui signifie que 40 % des entreprises créées en 2010 ont disparu dans les cinq ans suivant leur création. Cet état de fait interroge sur les raisons qui conduisent 40 % des entreprises à disparaître dans les cinq premières années de

leur existence. C'est pourquoi nous proposons de soumettre ce questionnaire aux entreprises (hors régime de l'autoentrepreneur) créées en région Bretagne entre 2012 et 2016. Toutefois, les contraintes liées à la loi n°2018-493¹ relative à la protection des données personnelles ne nous permettent pas de collecter les adresses mail de l'ensemble des 49 217 entreprises représentant cet échantillon (source Insee, avril 2017). Ainsi l'échantillon représentant des entrepreneurs ayant créés / repris leur entreprise entre 2012 et 2016 s'est constitué en « boule de neige » par des sollicitations dans l'environnement professionnel et personnel, et est administré par trois réseaux d'entreprises bretons :

- 250 questionnaires administrés auprès des membres du *Réseau Entreprendre* (les membres de ce réseau sont des créateurs ayant bénéficié d'un prêt d'honneur et ont été accompagnés pendant 2 à 3 ans). Résultat actuel : 27 questionnaires renseignés ;
- 4 000 questionnaires administrés auprès des membres de *l'Union des Entreprises de Proximité* : artisanat, commerce de proximité, professions libérales (U2P). Résultat actuel : 57 questionnaires renseignés (une relance est prévue courant septembre) ;
- 700 questionnaires administrés auprès des membres du *Club des Créateurs Repreneurs d'Entreprises d'Ille et Vilaine* (CCRE 35). Résultat actuel : 20 questionnaires renseignés (une relance est prévue courant septembre).

Afin de mener à bien ce travail d'enquête et dans la poursuite du travail de Master 2, nous avons choisi d'inscrire notre démarche dans une étude corrélationnelle exploratoire et descriptive.

Le travail d'enquête vise à questionner les facteurs de pérennité des entreprises. Quelles sont les difficultés rencontrées par les entrepreneurs lors de la phase de création et post-crédation de leur entreprise ? Quelles sont les attentes et les préoccupations de ces entrepreneurs faces à ces difficultés ? Afin d'étudier ces phénomènes, tout en tenant compte des contraintes de temps imposées par la durée de la thèse, nous avons choisi de mener notre travail d'enquête en utilisant la méthode du questionnaire et de construire ce dernier sur une base de 29 questions dont : 18 questions fermées et 10 questions à choix multiples et 1 question ouverte. Notre échantillon est constitué de 4 950 créateurs bretons soit 10% de la population total. L'enquête a été élaborée sur Google questionnaire, puis envoyée par courriel par l'intermédiaire des trois réseaux d'entreprises bretons mentionnés précédemment.

L'ensemble des données sera exporté dans un format Excel vers le logiciel SPSS qui permettra de réaliser des analyses quantitatives plus poussées en travaillant sur différentes analyses (descriptive, factorielle, inférentielle).

5.3 Etude qualitative

Une première série de 10 entretiens exploratoires d'une durée d'environ une heure, a été menée entre novembre 2016 et février 2017. Ces entretiens ont été effectués auprès d'une population de six femmes et quatre hommes, âgés de 33 ans à 56 ans. Cet échantillon s'est constitué en « boule de neige » par des sollicitations dans l'environnement professionnel et personnel. Il ne répond donc pas à des critères prédéfinis et choisis

Une deuxième étape, à des fins qualitatives et comparatives, prendra la forme d'entretiens semi-directifs auprès de 10 entrepreneurs en activité (appelés dans la recherche « groupe

¹ LOI n° 2018-493 du 20 juin 2018 relative à la protection des données personnelles
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2018/6/20/JUSC1732261L/jo/texte>

témoin ») ainsi que 5 entretiens auprès d'entrepreneurs ayant cessé leur activité² suite à la défaillance³ de leur entreprise. Une autre série d'entretiens semi-directifs seront réalisés auprès de deux groupes de 5 entrepreneurs (soit 10 au total) ayant suivi un parcours de formation expérimental « Apprendre à entreprendre » proposé à l'issue du Master 2 et respectant les principes d'une « andragogie entrepreneuriale », telle qu'envisagée *supra*.

Trois objectifs sont poursuivis : (1) pour une part, il s'agira de faire émerger les facteurs de réussite et d'échec des entrepreneurs (ce qui les différencie, ce qu'ils ont en commun) ; (2) d'autre part, il s'agira de mieux comprendre les « moments-clés » pour les entrepreneurs, les phases importantes qu'ils traversent, leurs besoins en accompagnement et leurs conditions d'engagement dans cette démarche, les professionnels en mesure de les aider ; (3) enfin, il s'agira d'évaluer les forces et les faiblesses du parcours de formation expérimental « Apprendre à entreprendre » proposé à l'issue du Master 2, afin d'y apporter les régulations nécessaires.

L'approche « ternaire et trilogique » d'analyse du dispositif de formation, proposée par Alberio (2010) et caractérisée par ses « trois dimensions intrinsèques distinctes » que sont « l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu » semble la voie la plus pertinente pour étudier, évaluer et ajuster le dispositif de formation expérimental (Alberio, 2010, p.59).

Afin de mener à bien cette étude qualitative, un premier travail a consisté à conduire 10 entretiens semi directifs fin 2017 auprès du groupe témoin. Un second travail consistera à conduire de nouveaux 10 entretiens semi-directifs fin 2018 auprès du même groupe témoin dans l'objectif de mesurer d'éventuelles évolutions, modifications de perception, d'attitudes ou de discours avec le premier entretien. Ils ont pour but de répondre aux deux premiers objectifs poursuivis dans cette partie de la recherche.

Un troisième travail consistera à collecter pendant un an toutes les données recueillies auprès des dix entrepreneurs qui auront accepté de suivre le parcours de formation expérimental « Apprendre à entreprendre ». Les supports de recueil envisagés sont : 10 entretiens individuels préalables ; 20 cartes de « perspectives de sens » (Mezirow, 2001), établies en début et fin de formation ; 20 tableaux de bord économiques établis en début et fin de formation ; 120 questionnaires d'évaluation à « chaud » après regroupement ; 10 évaluations globales du dispositif, par les apprenants, à l'issue de la formation.

Dans un souci de cohérence et à des fins comparatives, une démarche spécifique a été envisagée pour déterminer une population constituée de deux groupes bien distincts mais homogène :

- Un premier groupe composé de créateurs d'entreprise, en activité depuis minimum 10 mois et maximum 15 mois. Cette temporalité permet de constituer un corpus d'entrepreneurs ayant expérimenté récemment la phase de création d'entreprise et entrant dans la phase de post-crédation. L'échantillon sera composé de 10 entrepreneurs orientés par le Crédit Mutuel groupe ARKEA, pôle professionnel de Dinan.

² Il s'agit de l'arrêt total de l'activité économique de l'entreprise. Il ne faut pas confondre la notion de défaillance avec la notion plus large de cessation (Source Définitions Insee du 13.10.2016).

³ Une entreprise est en situation de défaillance ou de dépôt de bilan à partir du moment où une procédure de redressement judiciaire est ouverte à son encontre. Cette procédure intervient lorsqu'une entreprise est en état de cessation de paiement, c'est-à-dire qu'elle n'est plus en mesure de faire face à son passif exigible avec son actif disponible (source Définitions Insee du 13.10.2016).

- Un deuxième groupe dont la population visée et le secteur géographique seront identiques au « groupe témoin ». les secteurs d'activité choisis seront principalement (mais pas uniquement), les quatre secteurs d'activité choisis pour le groupe témoin. Enfin, l'échantillon reprendra les mêmes équilibres que pour le « groupe témoin ».

L'ensemble des données recueillies seront analysées via Excel pour les données chiffrées issues des 20 tableaux de bord ; via IRAMUTEQ et NVIVO pour les données textuelles issues du parcours de formation expérimental « apprendre à entreprendre ». Les résultats obtenus feront ensuite l'objet d'une discussion avec le cadre théorique convoqué dans la thèse. Dans un souci de cohérence avec celui-ci, nous prêterons une attention particulière à l'analyse des cartes de perspectives de sens établies en début et en fin de formation pour évaluer s'il y a eu ou non « transformation des perspectives de sens » comme le propose Mezirow (2001). Nous pourrions mesurer ainsi la dimension transformatrice (ou non) proposée par le dispositif de formation expérimental.

6. Premiers résultats

D'un point de vue quantitatif, les premiers résultats d'une analyse des questionnaires toujours en cours montrent que :

- 69,1% des entrepreneurs interrogés se sentent dépassés par le temps ;
- 38,2% des entrepreneurs se sentent dépassés par la solitude ;
- 70,6% des entrepreneurs ont suivi une formation formelle à la création d'entreprise (la formation était obligatoire pour 85,4% d'entre eux) ;
- 81% ne souhaitent pas suivre de formations complémentaires autre que celle suivie au moment de la création de leur entreprise ;
- 47,1% font partie d'un réseau (dont 75% depuis plus de trois ans).

D'un point de vue plus qualitatif, les premiers résultats d'une analyse toujours en cours, réalisées avec les outils informatiques Iramuteq et Nvivo, semblent faire émerger les éléments suivants :

1) La décision d'entreprendre ne serait pas le fruit d'un construit social mais la réponse à une « injonction » donnée par un « moment de vie », autour des mots suivant : Envie, vie, moment, commencer, penser, femme, mari, famille, aller, parent.

2) Si le verbe « Aller » est l'occurrence la plus employée, les notions d'accompagnement et de formation n'apparaissent pas dans les principales occurrences utilisées.

3) Le mot « temps » est principalement lié aux mots « travail », « entrepreneur » et « patron ».

« ...Quand tu es à ton compte si tu ne vends que tes heures déjà tu ne peux pas travailler assez pour bien vivre. Quand tu es à 50 euros de l'heure tu vas passer un tiers de ton temps minimum à trouver les clients un tiers à bosser et un tiers à faire le boulot tu vois » (entretien 4).

« Et d'avoir le temps de se poser des fois quand vous rentrer après vingt heures de boulot vous avez juste le temps de rentrer de manger en trois minutes d'aller vous coucher pour être à peu près frais le lendemain » (entretien 14).

4) Le mot « solitude » est principalement liée aux mots « entrepreneur » et « risque ». Il est utilisé ici « en parlant de la situation d'une seule personne, d'une manière momentanée ou

durable et au sens latin, en désignant l'état d'abandon, la solitude ou l'isolement où l'homme se sent vers la société » (Rey, 2012).

« ... Mes choix derrière c'est la solitude de l'entrepreneur ... Je sais à peu près où je sais que je dois partir là, mais je ne sais pas si c'est vraiment la bonne direction ... » (interview 15).

« Je sais ce que c'est que d'être un entrepreneur traditionnel, les risques que vous courez, la solitude de l'entrepreneur. Et là, j'ai découvert que je pouvais continuer à être un entrepreneur mais davantage avec des risques ou des risques d'une autre manière, une manière qui me convient davantage aujourd'hui » (interview 7).

7. Résultats provisoires et perspectives ultérieures

Sur le plan pragmatique, le principal résultat attendu de ce travail de recherche est la réduction significative des défaillances d'entreprises, principalement des Très Petites Entreprises (TPE). Cet objectif peut être atteint en augmentant la pérennité de ces entreprises, par la mise en avant des facteurs de pérennisation et la façon de les acquérir.

Ainsi, d'un point de vue théorique, il s'avère important de discerner ce qui, dans le champ de la formation des adultes et dans le contexte de la formation à l'entrepreneuriat en particulier, peut aider à mieux comprendre comment ces notions d'autonomie et de responsabilité se construisent, quels rôles elles jouent pour la pérennisation de l'activité, comment elles peuvent être accompagnées pour assurer aux individus non seulement plus de « confort psychologique » face à la prise de risque et à l'incertitude, mais aussi plus de ressources pour faire face, dans le temps, au défi de la défaillance qui menace actuellement près d'un entrepreneur sur cinq. En faisant appel aux différents concepts convoqués nous disposons d'outils d'élaboration d'un dispositif expérimental visant une perspective « d'andragogie entrepreneuriale », construit par et pour l'entrepreneur.

D'un point de vue empirique, si un tel dispositif peut être proposé, il conviendra ensuite de l'évaluer et ainsi d'évaluer, autant que faire se peut, son impact sur la pérennité des entreprises et la capacité des entrepreneurs à faire preuve d'autonomie et de responsabilité dans les situations rencontrées. Ces outils d'évaluation seront construits au fur et à mesure, en réponse à la « vie » du dispositif, aux besoins, attentes et exigences des entrepreneurs ainsi formés et accompagnés, dans un souci constant de régulation et d'efficience.

Dans ce but, les perspectives de recherches suivantes peuvent être formulées :

- (1) Si les entrepreneurs accompagnés s'en sortent mieux, il est probable que les facteurs d'engagement dans une démarche d'accompagnement soient déterminants et qu'en les identifiant il soit possible de « mieux accompagner » les créateurs (et donc de savoir comment) pour, *in fine*, pérenniser un plus grand nombre d'entreprises.
- (2) S'il est important « d'éveiller les entrepreneurs » via un « apprentissage transformateur », une autoformation émancipatrice dans des dispositifs innovants pourrait permettre de mieux de les former « à entreprendre », plutôt que de les former à « être entrepreneur ».
- (3) Si les sciences de l'éducation ne peuvent répondre seules à cet enjeu sociétal qu'est la formation à l'entrepreneuriat, l'apport d'autres disciplines des SHS semble nécessaire à la construction de ces nouveaux savoirs qui, au-delà du projet entrepreneurial, concourent à la construction d'une société plus humaine où nous pourrions construire

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

une nouvelle « règle éthique » qui permettrait à chacun comme le rappelle Eneau, « de poursuivre la quête de sa propre autonomie, avec et grâce à autrui, pour finalement, et au-delà du processus éducatif, réussir à « bien vivre ensemble » (Eneau, 2008, p. 208).

Références bibliographiques

- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. (2010, mai 1). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique, Vol 4*, n°1, 1-17.
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentic. Dans P. Carré, et al., *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 15-45). Paris: Dunod..
- Banque de France. (2017). *Les défaillances d'entreprises en France : Janvier 2017*. STAT INFO (ville ?).
- Barbaroux, C. (2015). *Lever les freins à l'entrepreneuriat individuel*. Rapport au Ministre de l'économie, de l'industrie et du numérique (ville ?).
- Béziau, J., & Bignon, N. (2017). Les entreprises créées en 2010. Plus pérennes que celles créées en 2006, touchées par la crise. *Insee Première*, n°1639. Paris. Insee 2017.
- Bignon, N., & Bonnetête, F. (Janvier 2017). Les créations d'entreprises en 2016 : la plus forte hausse depuis six ans, portée par les transports. *Insee Première*, n°1631. Paris. Insee 2017.
- Blaise, D. (2008). La personne au coeur du risque : défis actuels de la formation d'adultes dans le monde du travail. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 169-185). Paris: L'Harmattan.
- Bouget, A., Germain, S., Marshall, N., & Philippon-Dollet, P. (2017). *Initiative 2016 Rapport d'activité annuel*. Paris: Initiative France.
- Boutinet, J.-P. (2013). *Psychologie de la vie d'adulte*. Que sais-je ? Paris. PUF (4ème éd.).
- Brunet-Mbappé, A. (2010). L'entrepreneur français : un trapéziste sans filet. Pour que l'entrepreneur échoue avec les honneurs. Fondation Prospective et Innovation. *Impertinence 2010*. pp. 19-33.
- Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*. Thèse de doctorat, Département des sciences de gestion Grenoble : Université Pierre Mendès-France .
- Carré, P. (1992). *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris: La Documentation française.
- Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.
- Carré, P. (2010). L'autodirection des apprentissages. Dans P. Carré, A. Moisan, & D. Poisson, *L'autoformation, perspectives de recherche* (pp. 117-169). Paris: Presses universitaires de France.

- Champy-Remoussenard, P. (2015, Janvier-février-mars). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. (R. f. pédagogie, Éd.) *La formation des adultes, lieu de recompositions ?* n°190, pp. 15-28.
- Danvers, F. (2016). Penser l'accompagnement en contexte de mobilité : orienter ou s'orienter, quel dilemme ? Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 51-72). Paris: PUF.
- Eneau, J. (2003). *Vers un Modèle d'Organisation Autoformatrice : Apport du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation*. Thèse de doctorat, Université de Montréal ; Université Louis Pasteur de Strasbourg, Département de Psychopédagogie et d'Andragogie ; Département des sciences de l'éducation.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris: L'Harmattan.
- Eneau, J. (2008). Du développement de l'autonomie à la construction de soi questions pour la recherche. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 189-206). Paris: L'Harmattan.
- Eneau, J. (2008). Regards de praticiens-chercheurs sur l'apprentissage des adultes. Dans J.-M. Labelle, & J. Eneau, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 15-26). Paris: L'Harmattan.
- Eneau, J. (2016, Octobre 16). Autoformation, autonomisation et émancipation : De quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherche & Education*.
- Eneau, J., & Labelle, J.-M. (2008). L'exemple d'un parcours collégial, entre personnalisme et réciprocité. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 61-78). Paris: L'Harmattan.
- Fayolle, A. (2012). *Apprendre à entreprendre*. Paris: Dunod.
- Gartner, W. (1985, Octobre). A conceptual framework for describing the phenomenon of venture creation. *Academy of Management Review*, Vol 10, n°4, 696-706.
- Germain, O., & Jacquemin, A. (2017, Janvier). Voies et voix d'approches critiques en entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol 16, 7-18.
- Labelle, J.-M. (2008). Conclusion. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 209-216). Paris: L'Harmattan.
- Labelle, J.-M. (2008). S'éduquer dans les cours d'adultes, en France, au dix-neuvième siècle. Dans J. Eneau, & J.-M. Labelle, *Apprentissages pluriels des adultes. Questions d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 31-41). Paris: L'Harmattan.
- Labrousse, A. (2016). Poor numbers : chaînes statistiques et économie politique du chiffre. Dans éditions de l'EHESS *Anales. Histoire, Sciences Sociales*. 2016/4. 7^{ème} année, pp. 845-878.

- Le Coadic, R. (2006, février). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie* n°121, 317-340.
- Léger-Jarniou, C., & (dir). (2013). *Le grand livre de l'entrepreneuriat*. Paris: Dunod.
- Mégret, J.-M. (2016). *Formation à l'entrepreneuriat des dirigeants non diplômés de Très Petites Entreprises (TPE) : Les compétences nécessaires de l'entrepreneur aguerri*. Département sciences de l'éducation. Rennes 2 : Mémoire de Master 2.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon. Chronique Sociale.
- OCDE/UE. (2015). "La politique d'entrepreneuriat inclusif de l'Union européenne", dans *Pallier la pénurie d'entrepreneurs 2014 : Politiques d'entrepreneuriat inclusif en Europe*. Paris: Editions OCDE.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Pepin, M. (2011, Spring). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il ? *Mc Journal of Education*, Vol 46 n°2, 303-326.
- Rey, A., & (dir). (2012). *Dictionnaire historique de la langue française*. Tome 1 et 3, 4^{ème} édition. Paris. Le Robert.
- Reynolds, P., & Miller, B. (1992). New firm gestation : conception, birth, and implications for research. *Journal of business Venturing*, Vol 7, 405-417.
- Richet, D. (Avril 2015). Entreprises créées en 2010 : sept sur dix sont encore actives trois ans après leur création. *Insee Première*, n°1543. Paris. Insee 2015.
- Sammut, S. (2003). L'accompagnement de la jeune entreprise. *Revue française de gestion*, n°144, 153-164.
- Sarasvathy, S. D. (2001, April). Causation and effectuation : toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, vol. 26 (n°2), 243-263.
- Schumpeter, J.-A. (1979). *Capitalisme, socialisme et démocratie*. Payot, édition originale 1942.
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Paris: La Dispute.
- TMO, R. (2017, Avril). *Observatoire de la création d'entreprise - Réseau Entreprendre - Enquête panorama 2016*. (R. Entreprendre, Éditeur) Récupéré sur afecreation: <http://www.afecreation.fr>
- Toutain, O., & Verzat, C. (2016). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Eduquer à l'entrepreneuriat, Savoirs*, n° 39, 13-63.

- Truffaut, C. (2008). Une démarche réflexive de praticien-chercheur. Dans J.-M. Labelle, & J. Eneau, *Apprentissages pluriels des adultes* (pp. 125-137). Paris: L'Harmattan.
- Verstraete, T. (2000). *Entrepreneuriat et sciences de gestion*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université des sciences et technologies de Lille 1, Lille.
- Verzat, C. (2012). *Eduquer l'esprit d'entreprendre. Bilan et questionnements de recherche*. Note de synthèse des travaux de recherche, Université Pierre Mendès-France, Grenoble.

Peut-on éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre à travers les dispositifs de « mini-entreprises » ?

Mohamed AIT M'BARK
Université de Lille - Laboratoire du CIREL
mohamed.aitmbark@yahoo.fr

La question qui a été abordée dans la présente recherche est la suivante : peut-on éduquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre et si oui par quel processus éducatif et à travers quelle(s) approche(s) pédagogiques ? Afin de répondre à ce questionnement, nous interrogeons notamment différentes acceptions du concept d'éducation (Meirieu, 1997). Nous avons par ailleurs interrogé l'approche pédagogique par projet que nous avons identifiée, dans le cadre de la mise en place du dispositif de mini-entreprises (ME), cela afin de savoir dans quelle mesure celle-ci favorise un renforcement du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves. En ce sens, notre recherche permet de mettre en exergue le lien entre un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, l'approche pédagogique par projet et le SEP. La présente recherche s'appuie sur une analyse de deux entretiens semi-directifs réalisés dans l'Académie de Guadeloupe, auprès d'élèves ayant participé à la mise en place d'une ME tout au long d'une année scolaire.

Mots-clés

Mini-entreprise, entrepreneuriat, esprit d'entreprendre, sentiment d'efficacité personnelle, approche pédagogique.

Distinguer l'entrepreneuriat, l'esprit d'entreprendre, et l'esprit d'entreprise dans une perspective éducative

L'entrepreneuriat est un concept en vogue aujourd'hui¹ (Zaid, 2018), mais à quoi renvoie-t'il réellement et comment peut-on le distinguer d'autres notions que sont l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise ? L'objectif de la présente recherche qui s'inscrit dans mes travaux de thèse² consiste à répondre à une problématique liée à l'éducation et/ou à l'enseignement de l'entrepreneuriat, mais pour cela nous devons, dans un premier temps, parvenir à définir les termes clés de notre questionnement. Autrement dit, comme nous l'avons évoqué précédemment, il s'agit d'interroger tout à la fois des termes comme l'entrepreneuriat et

¹ Le record de 349 000 créations d'entreprises classiques (hors entreprises individuelles mais incluant le nombre de micro-entrepreneurs) créées en France en 2017 (INSEE, 2018), illustre selon nous un intérêt croissant pour le monde de l'entrepreneuriat.

² La thèse en cours qui est effectuée sous la direction de Patricia Champy-Remoussenard est intitulée « Construction du sentiment d'efficacité personnelle dans les pratiques d'éducation à l'entrepreneuriat. Une étude des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français. ». Nous avons évoqué dans la partie II de la présente communication certaines dimensions de notre méthodologie de recherche liées à l'élaboration de notre recueil de données qui s'est inscrit dans le cadre de notre recherche doctorale.

l'esprit d'entreprendre, mais aussi de prendre en compte le sens et la conception que nous souhaitons attribuer aux notions d'éducation et d'enseignement. En ce sens, nous envisageons d'interroger plusieurs acceptions de ces deux notions que sont l'éducation et l'enseignement pour comprendre comment elles peuvent, ou non, s'appliquer à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre. Réciproquement, nous pensons qu'il est également pertinent d'interroger ces deux autres notions que sont l'entrepreneuriat et l'esprit d'entreprendre pour comprendre comment certaines de leurs dimensions peuvent d'une certaine manière contribuer à l'éducation (l'entrepreneuriat et l'esprit d'entreprendre pour éduquer) et à faire évoluer les conceptions de l'enseignement³.

Afin de structurer au mieux notre communication, nous avons fait le choix de développer une première grande partie comprenant elle-même quatre parties qui porteront sur les points suivants : les différentes conceptions des notions d'éducation et d'enseignement et leur application à l'EE (partie 1.1) ; en lien avec notre problématique sur les conditions de l'EE, nous interrogerons les effets de ces types d'éducatifs et d'enseignements sur le SEP des élèves (Bandura, 1997⁴) (partie 1.2) ; les définitions des trois termes – entrepreneuriat, esprit d'entreprendre, esprit d'entreprise-, et ce qui peut faire leur distinction (partie 1.3) ; l'exemple d'une approche pédagogique qui peut sous-tendre la mise en place d'un dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat⁵ qui correspond à l'approche par projet. (Ait M'bark, 2013; Champy-Remoussenard et al. 2018; Champy-Remoussenard, et al. 2014; Pepin, 2011)

I. Est-ce que nous devons d'abord définir la notion d'éducation ?

Lorsqu'il s'agit d'interroger des pratiques éducatives particulières, il est légitime de nous intéresser à leur pertinence du point de vue des effets potentiels et/ou effectifs. Toutefois, en ce qui concerne le type d'éducation qui nous intéresse, ne faut-il pas interroger de manière préalable, les notions d'éducation et d'enseignement, et ensuite, interroger d'autres notions, comme celles d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre ? En prenant en compte cet aspect de notre problématique de recherche, nous tenterons de voir en quoi des éléments de définition de la notion d'éducation peuvent (ou non) nous renseigner sur notre problématique

³ En l'espèce l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'esprit d'entreprendre modifierait les conceptions de l'enseignement.

⁴ Définition succincte du SEP... sur laquelle nous reviendrons.

⁵ Ce dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat est celui des mini-entreprises. Il s'agit d'un dispositif pédagogique consistant à ... (reprendre une des définitions courtes, cf écrits de thèse...)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

plus générale qui, d'une certaine manière, concerne les conditions d'une diffusion de l'entrepreneuriat⁶ et de l'esprit d'entreprendre à travers l'école.

En évoquant la définition du terme éducation, il est de coutume d'évoquer son étymologie avec le terme latin *educare*⁷, traduit par le néologisme *éduquer*.⁸ Mais en quoi cette étymologie peut-elle nous renseigner ou contribuer à répondre à notre problématique évoquée précédemment, et pour laquelle nous rappelons qu'elle concerne les conditions d'une éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre ? Autrement dit, est-ce que cette définition du terme d'éducation peut s'appliquer de façon pertinente à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre ? En réponse à cette interrogation, nous pouvons faire l'hypothèse, que cette définition de l'éducation⁹ présuppose que l'entrepreneuriat et l'esprit d'entreprendre peuvent d'une certaine manière contribuer à « élever » l'individu et/ou à le « faire sortir » de son état initial. Nous évoquerons, dans la partie relative à l'analyse de données¹⁰, des éléments permettant de vérifier (ou non) la plausibilité de cette hypothèse¹¹.

Une autre définition, à laquelle il nous semble pertinent de faire référence, est celle proposée par Meirieu (Meirieu, 1997¹²). Cette définition, nous semble à la fois assez proche et complémentaire des définitions précédentes, notamment avec celle que nous avons proposée à travers le terme *educare*. En ce qui concerne cette proximité entre les différentes définitions, nous remarquons en effet, une similarité entre d'une part, l'idée d'élever et de faire sortir (proposée par le dictionnaire Littré) et d'autre part l'idée d'émergence (proposée par Meirieu). Toutefois, l'accent qui est mis sur la dimension de relation à travers cette définition de Meirieu (*Ibid.*) et qui n'est pas présente en tant que telle dans la définition que nous avons

⁶ Nous le verrons dans la partie... en abordant particulièrement cette notion d'entrepreneuriat que celle-ci correspond à un champ de recherche spécifique et donc d'une certaine manière à un domaine de connaissances. Ce point est important à prendre en compte lorsqu'on retient pour le terme d'éducation, la définition suivante : « Formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe. » (Dictionnaire Larousse).

⁷ Défini comme « élever, instruire » et comportant également le sens de « faire sortir, élever » (Centre national de ressources textuelles et lexicales).

⁸ Dictionnaire Littré.

⁹ La définition du terme *educare* que nous venons d'évoquer fait allusion, selon nous, à la première définition du terme *éducation* (Dictionnaire Littré) qui renvoie à l'« Action d'élever, de former un enfant, un jeune homme ; ensemble des habiletés intellectuelles ou manuelles qui s'acquièrent, et ensemble des qualités morales qui se développent. » (*Ibid.*)

¹⁰ Partie ...

¹¹ Nous considérons que cette hypothèse n'est pas centrale par rapport à nos investigations, mais qu'elle correspond à une dimension préalable qu'il faut interroger afin de répondre pleinement à notre problématique liée aux conditions de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre.

¹² Cette définition est la suivante : « l'éducation est une relation dissymétrique, nécessaire et provisoire, visant à l'émergence d'un sujet » (*Ibid.*, p.26)

proposée pour les termes éducations et *educare*¹³ (Dictionnaire Littré), pourra également être interrogée, en lien avec notre corpus de données. En ce sens, nous tenterons d'analyser en quoi l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre, dans le cadre notamment du dispositif de mini-entreprises¹⁴, est fondée sur un type de relation dissymétrique permettant, comme nous l'avons évoqué précédemment, l'émergence du sujet.

Nous allons à présent interroger les notions d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre, qui sont d'une certaine manière un objet d'enseignement ou d'apprentissage¹⁵. En ce sens, nous tenterons de répondre au questionnement suivant : comment peut-on définir les notions d'entrepreneuriat et d'esprit d'entreprendre¹⁶ et faut-il nécessairement les opposer ? Par ailleurs, nous allons insister dans la partie suivante sur ce qu'est l'entrepreneur, puisque nous verrons qu'elle est étroitement liée à la notion d'entrepreneuriat.

2. La notion d'entrepreneur et le champ de l'entrepreneuriat

Selon Léger-Jarniou (2008), le concept d'entrepreneuriat est à l'origine cité dans le champ du management et se trouve exclusivement associé à l'idée de création d'entreprise. Cette première acception du concept d'entrepreneuriat nous amène d'ores-et-déjà à faire un lien entre les concepts d'entrepreneuriat et d'entrepreneur dans la mesure où nous pouvons penser que les acteurs privilégiés de la création d'entreprise sont les entrepreneurs¹⁷. Nous le voyons,

¹³ Même si implicitement nous pouvons penser que la notion de relation est tout à fait présente dans les définitions des termes d'éducation et d'*educare*, dans le sens où nous pouvons tout à fait concevoir que l'action de faire sortir et/ou d'élever soit réalisée dans le cadre d'une relation entre deux ou plusieurs individus.

¹⁴ Afin d'apporter une définition des mini-entreprises, nous pouvons reprendre la présentation suivante : « [il s'agit] d'un groupe d'élèves, accompagné par différents professionnels (enseignants, animateurs, acteurs de l'entreprise, parfois d'autres personnels de l'établissement) identifie une idée porteuse pour la création d'une entreprise au sein de leur établissement. Par la suite, ces élèves qui deviennent dès lors des « mini-entrepreneurs » devront concrétiser la réalisation de cette idée qui vise la production d'un bien ou d'un service : créer la forme administrative et juridique de l'entreprise sous statut scolaire, distribuer des rôles, recherche de financements, opérer ou faire opérer la production, démarcher une clientèle, assurer la commercialisation du produit, dégager à terme des bénéfices, gérer le fonctionnement de l'entreprise. Les ME qui fonctionnent sur un territoire se trouvent en lice lors d'un concours régional - et éventuellement national - qui constitue le point d'orgue du projet et qui, de plus, marque la fin de la ME. ». (Champy-Remoussenard et al., p.25)

¹⁵ Nous n'avons pas souhaité dans le cadre de notre communication évoquer les notions d'enseignement et d'apprentissage. Toutefois, elles auraient pu tout à fait être questionnées au même titre, comme nous venons de le faire, que pour la notion d'éducation. Nous utilisons donc dans la présente communication les notions d'éducation, d'enseignement, et d'apprentissage de façon interchangeable, même si nous considérons que ces trois notions comportent sur certains points des différences non négligeables.

¹⁶ Il est important d'indiquer que nous distinguons ces deux notions de celle d'esprit d'entreprise, pour laquelle nous proposons une définition par la suite. (cf. p.6)

¹⁷ Toutefois, nous verrons par la suite que l'entrepreneur ne peut être réduit au créateur d'entreprise.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

le concept d'entrepreneuriat renvoi en parti à celui d'entrepreneur, c'est la raison pour laquelle, nous avons choisi de nous focaliser sur la définition de ce concept, avant d'en venir aux autres concepts que sont l'entrepreneuriat, l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise.

Tout d'abord, en terme de définition de la notion d'entrepreneur, nous pouvons nous référer à celle-ci, qui a l'avantage d'être très synthétique : « « Un entrepreneur est une personne qui imagine, développe et réalise ses visions. » (Filion, 1991b) » (Filion, 1997), p.151). Nous devons également indiquer qu'au-delà de cette acception, l'entrepreneur est une notion qui a fortement évoluée au cours de l'histoire, et qu'elle a occupé une place plus ou moins importante, notamment dans le cadre des théories économiques (Verzat & Toutain, 2015).

Il nous semble également important d'évoquer les notions d'intrapreneuriat¹⁸ et de travailleur autonome qui correspondent, pour chacune d'entre elles, à l'une des facettes que peut incarner l'entrepreneur (Filion, 1997). Par conséquent, l'entrepreneur ne peut se réduire à la figure du créateur ou du repreneur d'entreprise. De même, un entrepreneur doit pouvoir faire preuve (au moins en partie) d'un ensemble de capacités ou compétences entrepreneuriales (savoir transformer une entreprise¹⁹, construire une vision de ce que pourra être l'entreprise, développer de nouveaux produits et de nouveaux marchés, prendre des décisions qui ne soient pas effectuées au jour le jour, définir des objectifs articulés de manière cohérente, etc.) (*Ibid.*). Cette description de ce qu'est, ou de ce que doit être l'entrepreneur, renvoie à la fois à une complexité - du fait de la mise en place d'activités multiples-, et à une forme d'inconnu, - qui est une conséquence des prises de décisions de moyen et long terme.

Pour ce qui est du concept d'entrepreneuriat²⁰ qui demeure fortement polysémique (Surlemont & Kearney, 2009), l'une des principales difficultés, à laquelle nous sommes confrontés est qu'il n'y a pas selon Anderson (2002) un consensus sur sa définition précise (*Ibid.*). En prenant en compte ce constat, d'une difficulté à définir ce concept de manière précise et partagée (par la communauté des chercheurs), nous allons opter pour une proposition de définition de l'entrepreneuriat qui a vocation à être interrogée et éventuellement amendée. Filion (1997) propose la définition suivante :

¹⁸ Nous pouvons définir l'intrapreneuriat comme un ensemble d'activités entrepreneuriales - développées à l'intérieur d'une organisation (entreprise, association, administration, etc.) - par un individu ou un groupe d'individus qui n'a pas vocation à piloter la structure dans laquelle il est investi.

¹⁹ Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, nous employons ce terme d'entreprise au sens large. Il renvoi donc à une pluralité de formes d'entreprises (qui incluent notamment les associations) et ne correspond pas nécessairement à la représentation que nous pouvons faire habituellement de l'entreprise.

²⁰ Nous employons, ici dans notre communication, les termes de notion et de concept de façon interchangeable, même si nous pensons que ces deux termes peuvent tout à fait renvoyer à des définitions distinctes.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« (...) nous pouvons définir l'entrepreneuriat comme étant le champ qui étudie la pratique des entrepreneurs : leurs activités, leurs caractéristiques, les effets économiques et sociaux de leur comportement ainsi que les modes de soutien qui leur sont apportés pour faciliter l'expression d'activités entrepreneuriales. ». (Filion, 1997, p.156).

Cette définition, nous confirme l'idée que ce concept d'entrepreneuriat est étroitement lié à celui d'entrepreneur et d'une certaine manière, le concept d'entrepreneur s'avère centrale pour comprendre l'entrepreneuriat²¹.

Venons-en à présent à la définition du concept d'esprit d'entreprendre. Ce concept en tant que compétence (et/ou capacité) transversale (Champy-Remoussenard, 2012; Pepin, 2011; Surlemont & Kearney, 2009) est défini de la manière suivante : « L'esprit d'entreprendre fait référence aux compétences transversales associées à l'acte d'entreprendre. Il vise avant tout une question de mentalité, d'état d'esprit, un ensemble d'idées, une façon de penser et une capacité à repérer, explorer et exploiter ce qui représente une opportunité (Albert et Marion, 1977). Il serait donc inapproprié de penser que l'esprit d'entreprendre peut se limiter à un ensemble d'outils et de techniques permettant de démarrer une activité commerciale puisqu'il s'agit avant tout d'un état d'esprit associé à la prise d'initiative et à l'action. » (Surlemont & Kearney, 2009) Par ailleurs, en terme d'enjeu lié à ce concept, il est important de prendre en compte qu'il correspond à une demande sociale de notre temps (Leger-Jarniou, 2003). En ce sens, l'esprit d'entreprendre représente potentiellement une réponse aux problématiques de l'insertion professionnelle et du chômage, notamment dans notre société française où ceux-ci sont fortement prégnants²².

Une autre aspect que nous devons prendre en compte dans la définition de l'esprit d'entreprendre, est que celui-ci se définit en opposition à l'esprit d'entreprise (Champy-Remoussenard, 2012; Léger-Jarniou, 2008; Surlemont & Kearney, 2009). L'esprit d'entreprise, qui relève de compétences disciplinaires et d'« accumulation de connaissances qui sont essentiellement techniques », a selon Fayolle (1997) la caractéristique d'être enseignable²³ (Surlemont & Kearney, 2009, p.25). Il s'agit de connaissances « qui appartiennent pour la plupart à la sphère des sciences du management, mais demandent à être adaptées à la démarche entrepreneuriale ». (*Ibid.*, p.25)

²¹ Nous remarquons d'ailleurs que le terme d'entrepreneuriat comprend comme racine lexicale le terme d'entrepreneur.

²² Il s'agit d'un point important à prendre en compte, notamment dans le cadre de nos investigations sur l'éducation à l'esprit d'entreprendre. En effet, dans la mesure où nous serions amenés à penser que les conditions sont réunies pour réaliser une éducation à l'entrepreneuriat, nous pourrions du même coup penser que cette forme d'éducation puisse être au service de cet objectif lié à l'insertion professionnelle des individus (et/ou à leur orientation scolaire professionnelle).

²³ Cette indication ne signifie pas pour autant que l'esprit d'entreprendre est non enseignable. Nous y reviendrons par la suite dans le cadre de notre analyse de données, nous pouvons faire l'hypothèse que l'esprit d'entreprendre est enseignable ou qu'il y a une éducation à l'esprit d'entreprendre si ceux-ci sont sous-tendus par des approches pédagogiques alternatives à la forme scolaire (notamment l'approche par projet, ou l'approche par résolution de problème).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les concepts d'esprit d'entreprendre/d'entreprise seraient - par fondement – différents. Pour étayer ce postulat, Leger-Jarniou (2003) indique : « En effet, à notre avis, l'esprit d'entreprise semble renvoyer à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de la notion d'entreprise et de celle d'entrepreneur alors que l'esprit d'entreprendre est davantage relié à la prise d'initiative et à l'action. ». (Leger-Jarniou, 2003, p.2).

Dans cette acception des deux concepts, ce qui les distingue est que l'un est intrinsèquement corrélé à la notion d'entreprise (esprit d'entreprise), alors que l'autre comporte comme caractéristique d'être déconnecté de toute notion d'entreprise (esprit d'entreprendre). Cette position est assez partagée par les chercheurs s'intéressant à la question de l'éducation à l'esprit d'entreprendre/d'entreprise. Toutefois, cette distinction entre ces deux concepts ne fait pas l'unanimité dans la mesure où l'esprit d'entreprise a tendance à prendre le pas, de façon hégémonique, sur l'esprit d'entreprendre. (Frétigné, 2017).

Par ailleurs, les deux concepts ont comme caractéristique soit d'être définis comme un ensemble d'aptitudes (esprit d'entreprise), soit comme un double savoir-agir²⁴ correspondant à la prise d'initiative et à l'action (esprit d'entreprendre) (Léger-Jarniou, 2008; Surlemont & Kearney, 2009). Pour le concept d'esprit d'entreprendre, son double rattachement que nous venons d'évoquer au savoir-agir (Tardif & Dubois, 2013) est, d'une certaine manière, révélateur que celui-ci correspond également à des formes d'aptitudes, de capacités et/ou de compétences. En ce sens, les deux concepts d'esprit d'entreprendre/ d'entreprise ont comme point commun de se définir comme des compétences, et/ou aptitudes, et/ou capacités. Enfin, de manière étroitement liée avec ce que nous venons d'indiquer, il est important d'indiquer que les concepts d'esprits d'entreprendre et d'entreprise sont évoqués respectivement comme des compétences transversales et disciplinaires (Champy-Remoussenard, 2012; Champy-Remoussenard et *al.*, 2014; Surlemont & Kearney, 2009).

Dans la partie qui va suivre, nous allons présenter le concept de SEP que nous avons souhaité mobiliser en tant que cadre théorique de nos investigations.

²⁴ Selon Tardif & Dubois (2013), le concept de compétence se définit comme un savoir agir complexe.

3. Le concept de SEP et le lien avec l'approche par projet pour prendre en compte les effets de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre.

Dans un premier temps, nous allons à la fois définir ce concept de SEP et expliciter les raisons qui nous ont amenées à le mobiliser dans le cadre de nos investigations sur l'EE.

3.1. Le concept de SEP comme angle d'analyse de notre corpus de données

Le concept de SEP se définit comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. » (Bandura, 2007, p.12). Il nous a semblé pertinent pour comprendre à la fois la portée du discours des acteurs concernés²⁵ par le dispositif que nous avons étudié et une partie des effets sur ces mêmes acteurs. En ce sens, il ne s'agit pas de savoir si le discours prononcé (dans le cadre des entretiens semi-directifs) par les élèves est « vrai » ou « faux ». Mais il s'agit de prendre en compte le sentiment des élèves exprimé verbalement, cela dans la mesure où celui-ci correspond de fait à la réalité d'un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2007).

De même, la constatation d'un renforcement du SEP des élèves comme effet de la participation à un dispositif d'EE pourrait signifier que ce type de dispositif permet de développer une éducation, notamment dans le sens que nous avons conféré au concept d'éducation²⁶.

Nous allons évoquer à présent une hypothèse que nous avons faite à propos d'un des principaux facteurs de renforcement du SEP des élèves.

3.2. L'approche pédagogique par projet et le renforcement du SEP

Comme pour les autres principales notions que nous avons mobilisées dans le cadre de notre recherche, nous devons au préalable définir l'approche pédagogique par projet. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur un état de la littérature qui a été réalisé sur cette notion d'approche pédagogique par projet (Reverdy, 2013) et nous nous apercevons qu'elle est loin d'être simple à définir et qu'elle renvoie à une véritable complexité.

²⁶ Reciter une des définitions comme rappel et comme exemple et référer à la page de ces définitions.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Selon Perrenoud (2002²⁷), « une démarche de projet : - est une entreprise collective gérée par le groupe classe [...] ; - s'oriente vers une production concrète [au sens large] ; - induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent - s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; - suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ; - favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) ». (*Ibid.*, p.3).

A partir de cette définition de la démarche de projet²⁸, il s'agit de comprendre comment celle-ci peut, dans le cadre de la mise en place des dispositifs de mini-entreprises, impacter la construction du SEP des acteurs (élèves). A l'instar d'un questionnement en lien avec l'identification des effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages (Feyfant, 2011²⁹), il nous semble pertinent, afin d'identifier une partie des effets sur le SEP des acteurs, d'émettre un questionnement sur ce qui relève d'une part d'une approche pédagogique efficace (ou d'une approche pédagogique adaptée par rapport aux objectifs visés) et d'autre part de ce qui relève d'un enseignant efficace, ainsi que d'autres effets de contexte³⁰.

Dans le cadre de notre analyse de données, nous tenterons de démontrer en quoi ce que nous considérons comme un renforcement du SEP des élèves provient de l'approche pédagogique mobilisée, en l'occurrence de l'approche par projet. En ce sens, nous allons présenter dans la partie suivante sous forme d'un tableau synthétique les principaux éléments provenant de notre analyse de données.

²⁷ Cité par Reverdy (2013)

²⁸ Perrenoud (2002) distingue pédagogie du projet et démarche de projet. Nous avons évoqué cette distinction dans la partie 5.1 du chapitre V.

²⁹ Ce questionnement consiste à interroger ce qui relève des effets des pratiques pédagogiques efficaces et ce qui relève d'un enseignant efficace. (Feyfant, 2011)

³⁰ D'autres effets peuvent exister indépendamment des effets liés aux approches pédagogiques elles-mêmes. Par exemple, il peut s'agir d'un effet classe ou d'un effet établissement, ainsi que des effets liés au contexte socioéconomique et/ou socioculturel (Feyfant, 2011) auxquels nous devons également être attentifs. En effet, même si nos travaux portent particulièrement sur les effets provenant des approches pédagogiques qui sous-tendent la mise en place des mini-entreprises, il nous faudra en cas de besoin croiser l'ensemble de ces effets de contextes avec les effets auxquels nous nous intéressons, cela afin de ne pas apporter un biais par rapport à nos résultats de recherche.

4. L'identification d'un renforcement du SEP des élèves et la mobilisation de l'approche par projet

Dans cette partie nous allons commencer par présenter les grandes lignes de notre enquête de terrain, puis nous procéderons à une analyse de données.

4.1. Notre méthodologie d'enquête

Avant de présenter notre analyse de données en lien avec le questionnement que nous avons précédemment évoqué, nous avons souhaité procéder à la description de notre enquête de terrain. L'encadré 1, présenté ci-dessous, expose les grandes lignes de notre méthodologie d'enquête.

Encadré 1, Méthodologie d'enquête de terrain axée sur le dispositif de mini-entreprises (ME)

Notre enquête de terrain s'inscrit dans notre recherche doctorale. Elle a également, en partie, été effectuée dans le cadre d'une recherche collective de notre Laboratoire (CIREL³¹) de 2012 à 2014³² et en partenariat avec le Rectorat de Lille. En ce qui concerne, l'enquête que nous avons menée exclusivement dans le cadre de notre recherche doctorale, celle-ci s'est réalisée sur deux académies (Académie de Lille et de Guadeloupe³³) pendant deux ans (de 2013 à 2014). Dans le cadre de cette enquête, nous avons essentiellement réalisé des entretiens avec différents acteurs concernés par la mise en place du dispositif³⁴. Ces entretiens avaient comme principal objectif de comprendre les effets de la mise en œuvre des mini-entreprises à la fois sur les élèves et les enseignants concernés par leur mise en place. En ce qui concerne la recherche collective, celle-ci a permis de réaliser 15 entretiens semi-directifs (réalisés par l'équipe de chercheurs). Ces entretiens ont eu comme principal objectif de contextualiser et de caractériser le fonctionnement du dispositif, afin de comprendre ce que cela pouvait induire d'un point de vue du travail éducatif des enseignants (ainsi que pour d'autres acteurs), et en terme de modalité d'apprentissage pour les élèves concernés par la mise en place d'une ME. En ce qui concerne l'analyse de données que nous présentons ci-dessous, nous avons procédé à l'analyse approfondie de deux entretiens semi-directifs réalisés auprès de deux élèves de l'Académie de Guadeloupe. Nous avons procédé à la présentation de ces deux interviewé-e-s dans le *tableau 1* de synthèse ci-dessous.

³¹ Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille.

³² Un rapport de recherche a été publié au terme de cette enquête (Champy-Remoussenard et al., 2014).

³³ Dans l'Académie de Lille les établissements concernés par la mise en place des mini-entreprises et dans lesquels nous avons mené les entretiens concerne tant des collèges que des lycées (lycée d'enseignement général et Lycée d'enseignement professionnel). Alors que dans l'Académie de Guadeloupe, la mise en place des dispositifs de ME concerne uniquement les Lycées professionnels.

³⁴ Nous avons réalisé 18 entretiens semi-directifs avec : 9 élèves, 4 enseignant-e-s, 1 proviseur, 2 parrains issus du monde l'entreprise qui jouent le rôle de tuteur d'un groupe d'élèves, et 2 pilotes du dispositif au niveau académique.

4.2. L'identification du renforcement du SEP des élèves dans le cadre de la mise en place des mini-entreprises

Le *tableau 1* ci-dessous expose les extraits d'entretien qui illustrent un renforcement du SEP de deux élèves interviewés, en lien avec l'approche par projet mobilisée dans le cadre de la mise en place d'une mini-entreprise. Pour cela, nous avons tenté de croiser des éléments théoriques issus du concept de SEP³⁵ - qui permettent de penser que celui-ci a été renforcé - avec des éléments d'identification de l'approche pédagogique par projet.

Tableau 1, *Le renforcement du SEP des élèves en lien avec l'approche par projet*
Le cas de Kevin, élève de terminal Bac Professionnel MELEC et de Laury, élève de 1^{ère} Bac professionnel MMV (métiers de la mode, option vêtement)³⁶

Type d'effet sur le SEP des élèves	Citation de l'extrait d'entretien évoquant cette dimension et/ou caractéristique
Surmonter des obstacles ³⁷	<ul style="list-style-type: none">- « Oui, il y avait des moments où on était fatigué et triste, mais après quand on a vu qu'on était bien ensemble, on s'est amusé et on a dit « on peut continuer ». (Kevin, p.7)- « Déjà on s'est retrouvés au concours, nous étions trois, parce qu'il y'en a beaucoup qui se sont découragés, donc c'était un peu dur de gérer à trois, au départ on était neuf, après on s'est retrouvés trois, donc on a dû se débrouillés comme on pouvait, pour beaucoup... » (Laury, p.5)
Faire preuve de persévérance	<ul style="list-style-type: none">- « C'était sympa et éducatif. Ça nous a appris à nous débrouiller, à vendre, à dépasser un peu nos limites – on ne

³⁵ Par exemple, le fait de surmonter des obstacles ou de faire preuve de persévérance est, selon Bandura (2007), le signe d'un renforcement du SEP, puisqu'il s'agit d'une expérience vécue et perçue comme réussie par l'individu. De même, nous pouvons ajouter que la réussite de l'expérience peut contribuer au renforcement du SEP, puisqu'il s'agit d'une des principales sources de construction du SEP (Bandura, 2007).

³⁶ Cette élève fait partie du Lycée polyvalent Chevalier Saint Georges, situé dans la commune des Abymes en Guadeloupe. Elle est âgée de 19 ans au moment de l'entretien (en février 2014) et a participé à une mini-entreprise en 2012-2013

³⁷ Selon Bandura (2007), un SEP élevé permet de surmonter les difficultés auxquelles nous sommes potentiellement confrontés et à l'inverse un SEP faible amènera un individu ou un groupe d'individus (SEP collective) à ne pas persévérer face aux éventuels obstacles rencontrés.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

	<p>peut pas rester comme ça à rien faire -. On peut encore se surpasser. Avec de la persévérance, on peut arriver loin. Et même les jeunes, quand on fait deux-trois petits trucs, on peut y arriver. » (...) « Des gens qui nous ont donné des motivations, des espoirs aussi. Ils nous ont dit « continuez, c'est un bon produit ». » (...) « A l'école, ça m'a montré que je pouvais faire deux choses à la fois : travailler mon bac et travailler à l'entreprise. Que je pouvais dépasser mes limites question éducation scolaire. » (p.8 à10) (Kevin)</p>
<p>Sollicitation d'une aide extérieure (Perrenoud, 2002³⁸)</p>	<p>- « C'est juste qu'on a demandé l'appui de la radio de « (incompréhensible) » avec nos produits nouveaux, ici à Marie Galante. Ils ont regardé, après 4 passages, ils se sont posés des questions et ils sont venus ici pour voir comment c'est. (...) On était 5 ateliers : chute, pneu, deux ateliers clips et fleurs. Ils ont regardé les ateliers, on s'est présenté, on a parlé de l'entreprise, les gens qui nous ont aidés, le lycée. Et on montré la motivation, qu'on voulait gagner. » (p.9) (Kevin)</p>
<p>L'envie d'apprendre (Perrenoud, 2002³⁹)</p>	<p>- « Les juges, certains juges, le jour du concours. (...) Ils nous ont montré que même si c'est difficile, ça en valait la peine de continuer. » (p.8-9) (Kevin)</p>
<p>Développements des interactions entre les élèves et leur environnement (Proulx, 2004)</p>	<p>- « Euh, on peut dire ça comme ça. C'est juste qu'on a demandé l'appui de la radio de « (incompréhensible) » avec nos produits nouveaux, ici à Marie Galante. Ils ont regardé, après 4 passages, ils se sont posés des questions et ils sont venus ici pour voir comment c'est. Il y avait même des touristes qui venaient de France et</p>

³⁸ Selon Perrenoud (Perrenoud, 2002), la démarche par projet permet aux élèves de solliciter une aide extérieure.

³⁹ Perrenoud indique en évoquant la participation à un projet : « C'est une source majeure de confiance en soi et d'identité, qui sont à leur tour des ingrédients précieux du rapport au savoir, de l'envie d'apprendre et du sentiment d'en être capable. » (*Ibid.*, p.8)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

	<p>qui sont venus en vacances, ils sont passés dans le lycée et ils sont venus nous encourager. Ça nous a étonnés. Ils ont dit qu'il y avait beaucoup d'amis qui voulaient voir les chaussures, et qu'ils allaient les ramener en France. (...) Oui, ils étaient en vacances ici, et ils sont venus voir comment c'est. Ils nous ont félicités, ils nous ont encouragés. On leur a dit merci beaucoup et ils sont repartis. (...) Aussi la télé. Ils sont venus en personne pour nous interviewer. On a parlé avec eux, une à deux heures. Et ils nous ont demandé comment les choses se faisaient en termes de travail. On leur a montré. Et ils nous ont dit que c'était intéressant. Et ils sont allés sur d'autres ateliers. On était 5 ateliers : chute, pneu, deux ateliers clips et fleurs. Ils ont regardé les ateliers, on s'est présenté, on a parlé de l'entreprise, les gens qui nous ont aidés, le lycée. Et... on montrait la motivation, qu'on voulait gagner.» (p.9)</p>
Responsabilisation dans le projet (Proulx, 2004) ⁴⁰	<p>- « Comme je suis chef de travaux, j'ai la responsabilité qu'ils m'ont laissée. Si je fais une seule erreur, alors il faut bien regarder, prendre son temps et après c'est bon. (...) Oui. J'avais déjà des responsabilités, mais là, c'est à l'échelle de l'entreprise. Il faut pas qu'ils sentent que le chef soit inquiet, que tu fasses des bêtises, et tout. » p.4 (...) « Et personnel, ça m'a montré d'être plus responsable, venir quand ils ont besoin de moi, de travailler, de pas décevoir les personnes et tout. » (p.10) (Kevin)</p>

⁴⁰ Cf. Reverdy (2013, p.11).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

<p>« (...) action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisable valorisant (...). » ((Huber, 2005, p.7)</p>	<ul style="list-style-type: none">- « On cloue, et on commence à chauffer le pneu pour que la partie soit bien lisse, pour que la personne se sente bien dans la chaussure. Après on laisse quelques jours reposer, on réchauffe encore un peu et on laisse. On décloue toutes les semelles. Il faut que ce soit plat et lisse. (...) Les filles avec quelques garçons font les contours, des fleurs, des oiseaux et tout. Et on fixe les clips. On vérifie toujours la chaussure avant pour qu'il y ait pas de problème quand le client vient. » (p.5-6) (Kevin)- « Pour nous, pour notre filiale, on pense que c'est très intéressant, pour montrer à la population de quoi on est capable, de quoi les jeunes sont capables. (...) C'était très intéressant, il y a beaucoup de jeunes qui sont venus visiter, c'était bien. » (Laury, p.4-5)- « Ça se passait très bien, il y avait beaucoup de gens intéressés parce qu'on faisait, et le jour du concours, on a presque tout vendu (...).» (Laury, 19 ans)
---	---

L'analyse de données présentée à travers le *tableau 1* a selon nous permis de démontrer que dans le cadre de la mise en place des mini-entreprises, les élèves concernés peuvent avoir un renforcement de leur SEP et que ce renforcement est lié à l'approche pédagogique mobilisée. En effet, le discours prononcé par les deux élèves interviewé-e-s témoigne de ce lien et permet donc de penser que d'une manière générale, les dispositifs de mini-entreprises permettent un renforcement du SEP. Une autre dimension qui nous semble importante à mettre en avant dans le cadre de l'analyse de données que nous venons d'effectuer, correspond au fait que la mise en place des mini-entreprises permet aux élèves de développer un esprit d'entreprendre⁴¹. En ce sens, comme nous l'avons constaté à travers le discours des deux interviewé-e-s, la mise en place des mini-entreprises a bien permis de développer différentes dimensions en lien avec des capacités d'action et de prise d'initiative (surmonter des obstacles, faire preuve de persévérance, solliciter une aide extérieure, développer des interactions entre les élèves et leur environnement, etc.).

⁴¹ Dans la partie 2 nous avons défini cette notion d'esprit d'entreprendre, notamment comme une capacité d'action et de prise d'initiatives (cf. p.6).

Pour conclure

Ce constat d'un renforcement du SEP dans le cadre du dispositif de mini-entreprises permet de répondre à notre questionnement de départ sur les conditions de l'éducation à l'entrepreneuriat et à l'esprit d'entreprendre. En ce sens, l'exemple du dispositif d'éducation à l'entrepreneuriat et/ou à l'esprit d'entreprendre que nous avons étudié permet de répondre à la question de savoir s'il s'agit d'une véritable forme d'éducation. Cela dans la mesure où la constatation d'un renforcement du SEP est en soi un élément qui correspond à un des principaux aspects de la définition que nous avons proposé de l'éducation. Cet aspect de l'éducation que nous avons identifié correspond à la dimension de « faire sortir, élever » le sujet.

De toute évidence, notre analyse de données n'a pas permis de répondre à l'ensemble des dimensions de notre questionnement, mais elle permet d'entrevoir des perspectives de recherches qui seront prises en compte dans des investigations futures, en particulier dans le cadre des recherches sur les dispositifs de mini-entreprises. Il s'agit par exemple de mener des investigations, pour connaître la « nature » de l'éducation mise en place dans les dispositifs d'éducation à l'entrepreneuriat, notamment en distinguant l'éducation à l'entrepreneuriat, l'éducation à l'esprit d'entreprendre et l'éducation à l'esprit d'entreprise.

Bibliographie

- Ait M'bark, M. (2013). In *Principes éducatifs sous tendant le développement des dispositifs de mini-entreprises dans l'enseignement secondaire français* (p. 6). Montpellier. Retrieved from <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=book/export/html/1304>
- Bandura, A., Lecomte, J., & Carré, P. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle* (2e édition). Bruxelles: de Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2012). L'éducation à l'entrepreneuriat: enjeux, statut, perspectives.... *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 50(50), 39–51. <https://doi.org/10.3406/spira.2012.1087>
- Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Giret, J.-F., & Billiet, J.-C. (2018). *Apprendre à entreprendre: politiques et pratiques éducatives : primaire, secondaire, supérieur*.
- Champy-Remoussenard, P., Starck, S., Zaid, A.-K., Deville, J., & Ait M'bark, M. (2014). *Innovons et développons l'esprit d'entreprendre* (Rapport de recherche) (p. 159). Lille: CIREL. Retrieved from <http://idee.ac-lille.fr/images-1/rapport-cirel-juillet-2014>
- Feyfant, A. (2011). Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, Ifé, (65).
- Filion, L. J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *Revue internationale P.M.E.: Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 10(2), 129. <https://doi.org/10.7202/1009026ar>
- Frégné, C. (2017). Postface. Ce qu'éduquer à l'esprit d'entreprendre veut dire. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (140), 165–168. Retrieved from <http://journals.openedition.org/formationemploi/5253>
- Huber, M. (2005). *Apprendre en projets: la pédagogie du projet-élèves*. Lyon: Chronique sociale.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Leger-Jarniou, C. (2003). A PROPOS DE PROMOTION AUPRES DES JEUNES ESPRIT D'ENTREPRISE ou ESPRIT D'ENTREPRENDRE ? Retrieved from http://www.ibrarian.net/navon/paper/A_PROPOS_DE_PROMOTION_AUPRES_DE_S_JEUNES_ESPRIT_D_.pdf?paperid=1000685
- Léger-Jarniou, C. (2008). Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes. *Revue Française de Gestion*, 34(185), 161–174. <https://doi.org/10.3166/rfg.185.161-174>
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120(1), 25–37. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1153>
- Pepin, M. (2011). L'entrepreneuriat en milieu scolaire : de quoi s'agit-il? *McGill Journal of Education*, 46(2), 303. <https://doi.org/10.7202/1006441ar>
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?, 14.
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ?, 24.
- Surlemont, B., & Kearney, P. (2009). *Pédagogie et esprit d'entreprendre*. Bruxelles: De Boeck.
- Tardif, J., & Dubois, B. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII(1), 29–45. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm>
- Verzat, C., & Toutain, O. (2015). Former et accompagner des entrepreneurs potentiels, diktat ou défi ? *Savoirs*, 39(3), 11. <https://doi.org/10.3917/savo.039.0011>
- Zaid, A. (2018). *Chapitre 5., Approche curriculaire d'un dispositif de mini-entreprise au collège et au lycée. Propositions pour une éducation à l'entrepreneuriat. In Apprendre à entreprendre. Politiques et pratiques éducatives. Sous la direction de P. Champy-Remoussenard & S. Starck*. Louvain-La-Neuve: de boeck supérieur.

Titre : Analyse des déterminants de l'intention entrepreneuriale : cas du Burkina Faso

Arthur Félix SAWADOGO

Université de Franche-Comté et Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et
Économie de l'Éducation (IREDU)

arthursawa@yahoo.fr

Résumé

En se référant à l'hypothèse « Jack of all-Trades » de Lazear, ce papier examine l'effet de la variété de compétences sur l'intention entrepreneuriale. Les régressions par quantiles sur les données transversales de l'enquête réalisée auprès des étudiants issus des Universités Ouaga I et Ouaga II soutiennent la théorie et montrent que d'autres facteurs, par exemple non pécuniaires ont un impact positif et significatif sur le projet de création.

Mots-clés : Intention entrepreneuriale, variété de compétences, facteurs non pécuniaires, étudiants, pays en développement.

Introduction

Dans les pays développés comme dans les pays en développement, l'entrepreneuriat suscite un intérêt 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, Audretsch, Braunerhjelm, & Carlsson, 2012; Dejardin & Fritsch, 2009; Naudé, 2013; Van Stel, Carree, & Thurik, 2005) notamment dans les pays en développement où la pression démographique complexifie davantage le rôle de l'État. Considérant le rôle essentiel de la création de nouvelles entreprises pour l'emploi et la croissance (Landier, 2005), 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 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 (Krueger & Brazeal, 1994; Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000; Villanueva, Forbes, Zellmer-Bruhn, & Sapienza, 2005).

Malgré le développement des modèles de choix occupationnel, peu d'études en économie traitent de l'intention entrepreneuriale. Les recherches dans ce domaine portent essentiellement sur les déterminants du choix entrepreneurial et s'appuient sur des échantillons composés des groupes d'individus déjà en emploi. Douglas & Shepherd (2000, 2002) font partie des premiers et rares auteurs à proposer et à tester un modèle d'intention entrepreneuriale en adoptant les fondements théoriques de l'économie. Plus tard, Lazear (2005) propose un modèle d'auto-sélection qui permet de mieux comprendre le rôle du capital humain dans l'entrepreneuriat. Selon cette théorie, les entrepreneurs (potentiels) se caractérisent par un ensemble varié de compétences, tandis que les employés (potentiels) se spécialisent dans un type de compétences.

Ainsi, les individus disposant de compétences multiples, à savoir les généralistes, sont plus susceptibles d'intégrer et de prospérer dans l'entrepreneuriat.

En nous appuyant sur cette théorie, l'objectif principal de cette étude est d'analyser l'impact de la variété de compétences sur l'intention entrepreneuriale. Nous proposons également d'enrichir l'approche de Lazear en intégrant d'autres composantes dans l'analyse. Nous, nous interrogeons par exemple sur le rôle joué par des facteurs comme le capital social ou les caractéristiques de l'emploi sur l'inclinaison entrepreneuriale. Pour tester nos hypothèses, nous utilisons des données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II, au Burkina Faso. Les résultats issus de nos estimations tendent à soutenir la théorie et montrent que d'autres facteurs (non pécuniaires) ont une influence le projet de création des jeunes.

La structure du présent document est la suivante. Dans la prochaine section nous donnons une brève description de la théorie du jack-of-all-trades de Lazear et de ses hypothèses, que nous testons. La section 3 propose une extension de la théorie. Dans la section 4 nous présentons les données mobilisées pour les analyses empiriques ainsi que la méthode d'estimation choisie pour analyser la volonté de devenir entrepreneur ou salarié. La section 5 présente et discute les résultats de l'analyse empirique et la section 6 conclut.

Brève présentation de la théorie de Lazear et littérature correspondante

Présentation de la théorie de Lazear

Selon Lazear (2005) l'entrepreneuriat est un processus visant à combiner les facteurs de production nécessaires, c'est-à-dire les ressources humaines, physiques et informationnelles, et ce, de manière efficace. A ce titre, l'entrepreneur doit posséder un ensemble d'aptitudes qui lui permettrait de combiner convenablement les ressources dont il dispose. Il doit disposer des compétences diversifiées en ayant au moins des connaissances de base dans de nombreux domaines. A l'inverse, les salariés bénéficient davantage en étant des spécialistes dans un domaine particulier qui est recherché par le marché du travail. Pour étayer ses propos, il prend l'exemple du promoteur d'un nouveau petit restaurant pour qui les compétences spécifiques détenues dans son domaine demeurent insuffisantes pour exercer son activité :

« [...] Consider the founder of a new small restaurant. In addition to being a good cook, the founder must be able to obtain funds, hire workers, choose location and decor, obtain food supplies at a reasonable cost, keep books and market the restaurant. **Being a good cook is insufficient for success.** In order to hire someone to perform the other tasks, it is necessary to have at least some basic knowledge of the outsourced area so that the right vendor decisions are made. As a consequence, entrepreneurs must be jacks-of-all-trades to some extent. » (Lazear, 2004)

Au regard de la nature de l'activité, l'entrepreneur (potentiel) doit être une sorte de « touche à tout », un individu aux multiples capacités. Il doit être non seulement en mesure de constituer un capital financier nécessaire au lancement de l'entreprise, mais également de manager convenablement une équipe d'employés (coordonner les activités, motiver ses employés, etc.). L'entrée et le succès de son entreprise dépend de son degré de polyvalence. Ainsi, un individu détenant un stock de capital humain suffisamment large a une plus grande probabilité de devenir un entrepreneur et de réussir dans cette activité.

Etant donné la diversité de ses compétences, il s'auto-sélectionne dans cet emploi car il détient un avantage comparatif.

Lazear (2005) suppose que l'individu a le choix entre deux types d'emploi : l'emploi indépendant et l'emploi salarié. Il suppose également qu'il est doté de deux types de compétences x_1 et x_2 et que le choix d'emploi est fondé sur les espérances de gains qui en résultent. S'il choisit l'emploi salarié, il percevra un niveau revenu associé à sa « meilleure » compétence, c'est-à-dire à la compétence dont le niveau est le plus élevé. La fonction de gains du salarié ou du « spécialiste » au sens de Lazear est alors définie comme suit :

$$(1) \rightarrow \text{Revenu}_S = \text{Max} [x_1; x_2]$$

A contrario, si l'individu choisit l'entrepreneuriat, sa rémunération est avant tout basée sur le minimum des compétences nombreuses. L'aspect « touche-à-tout » de l'entrepreneuriat est saisi dans la fonction de gains suivante :

$$(2) \rightarrow \text{Revenu}_E \rightarrow \lambda \text{Min} [x_1; x_2]$$

λ est un paramètre déterminé de manière endogène par le marché et désigne la prime (ou la valeur marchande) de l'activité entrepreneuriale. Elle est élevée si elle est davantage valorisée dans un pays ou un segment donné du marché, et faible dans le cas contraire. Cette « prime entrepreneuriale » est toujours supérieure à 1. Elle ne peut en aucun cas être égale à 1 sinon la condition de l'équation 3 (ci-dessous) n'aurait aucune validité et le modèle perdrait par conséquent tout son sens. Pour des auteurs comme Kihlstrom & Laffont (1979) ce paramètre correspondrait à la prime de risque.

Ainsi, l'individu fait le choix de se mettre d'entreprendre si les gains escomptés associés à cet emploi sont plus importants comparativement aux gains qu'il percevra dans l'emploi salarié. La formulation mathématique se présente comme suit :

$$(3) \rightarrow \lambda \text{Min} [x_1; x_2] > \text{Max} [x_1; x_2]$$

Le modèle de Lazear (2005) est naturellement généralisable à « n » types de compétences (voir Lee, 2005).

La littérature correspondante à la théorie : choix et intention entrepreneuriale

La théorie de Lazear est rapidement l'une des théories les plus déterminantes pour expliquer le choix entrepreneurial (Parker, 2009), notamment en raison de sa logique interne persuasive (Hsieh, Parker, & van Praag, 2017). Depuis les premiers développements théoriques et empiriques de Lazear (2002, 2004, 2005), le concept de variété des compétences a été rapidement adopté dans un grand nombre d'études en entrepreneuriat pour traiter principalement de la question du choix. Ces études portaient s'appuyaient ainsi sur des échantillons d'individus occupant déjà un emploi.

Lazear (2004) apporte lui-même un soutien empirique à sa théorie. Il constate, à partir de données individuelles sur les anciens diplômés de la « Stanford Graduate School of Business », que les individus détendant des compétences variées sont plus susceptibles d'être ou d'avoir été entrepreneur. Il construit son indicateur de compétences multiples à partir des informations relatives aux antécédents scolaires des individus. Son indicateur désignant le degré de spécialisation de l'étudiant est obtenu en faisant la différence entre le nombre de cours suivis dans le domaine de spécialité de l'individu et le nombre moyen de cours suivis dans d'autres domaines. Ainsi, à mesure que le programme d'études est général, c'est-à-dire moins spécialisé, plus grande est la probabilité pour les diplômés d'être ou d'avoir été entrepreneur. Dans Lazear (2005), le parcours professionnel des diplômés est utilisé pour construire la variable reflétant la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

variété de leurs expériences d'emplois et donc la diversité de leurs compétences. L'analyse appuie l'hypothèse selon laquelle la probabilité d'être entrepreneur est plus forte pour les personnes ayant occupé plusieurs postes de responsabilité.

Wagner (2003) teste ce cadre théorique à partir d'un échantillon représentatif de la population active en Allemagne. Dans son étude, il approxime le stock de capital humain de l'individu en considérant le nombre de changement d'emploi(s) et le nombre de formation(s) professionnelle(s) différente(s) après l'entrée sur le marché du travail. Les deux variables ont un impact positif sur le choix de l'entrepreneuriat : la probabilité d'être un entrepreneur augmente avec le nombre de formations professionnelles différentes réalisées, et cette probabilité est plus élevée pour les personnes qui ont connu une multitude d'expériences professionnelles. Wagner (2006) trouve des résultats similaires en prenant le même échantillon, mais en se limitant cette fois-ci à une comparaison entre les entrepreneurs naissants et ceux qui décident de rester salariés.

L'étude de Backes-Gellner, Tuor, & Wettstein (2010) dans le cas Suisse s'inscrit également dans cette dynamique avec cependant une méthodologie différente. Ces auteures s'intéressent spécifiquement à l'influence du parcours scolaire de l'individu sur ses chances de devenir entrepreneur. En mobilisant des données longitudinales, ils distinguent les individus ayant connu un parcours spécialisé (purent professionnelle ou académique) et mixte (professionnelle et universitaire). Elles trouvent que les étudiants sortant d'un parcours scolaire mixte sont plus susceptibles de développer de plus de compétences et devenir entrepreneur.

Lechmann & Schnabel (2014) testent et confortent l'idée de base de Lazear selon laquelle les entrepreneurs accomplissent plus de tâches que les employés.

Si la plupart des travaux empiriques défendent la théorie (voir aussi Åstebro & Thompson, 2011; Bublitz & Noseleit, 2014; Chen & Thompson, 2016; Elfenbein, Hamilton, & Zenger, 2010) de rare études la contestent. C'est le cas notamment de Silva (2007), Hartog, Van Praag, & Van Der Sluis (2010) de même que Kucel & Vilalta-Bufí (2016) qui ne trouvent aucun résultat significatif, respectivement dans le cas Italien, Américain et Espagnol.

Par ailleurs, quelques études empruntent ce concept de variété de compétence pour examiner l'intention entrepreneuriale. A notre connaissance, il n'en existerait que trois qui explorent cette relation auprès des groupes d'étudiants. Backes-Gellner & Moog (2013) sont les premiers chercheurs à analyser ce lien en s'appuyant un échantillon de plus de 2000 étudiants issus d'universités allemandes. Elles soulignent que la diversité des compétences scolaires et la diversité de l'expérience professionnelle favorisent les intentions entrepreneuriales. Ainsi, les étudiants disposant d'un large portefeuille de capital humain ont tendance à proclamer davantage leur intérêt pour une carrière entrepreneuriale. A partir de données longitudinales issues du projet « Mind-the-Gap » financé par l'Académie de Finlande, Obschonka, Hakkarainen, Lonka, & Salmela-Aro (2017) attestent que la variété de compétences adaptées à l'âge de l'individu (par exemple, la créativité) sert de médiateur entre la personnalité entrepreneuriale et la vigilance/l'intention entrepreneuriale. Toujours dans le cas finlandais, c'est à tour de Krieger (2017) de témoigner de cette dépendance avec cependant des données longitudinales du projet « FinEdu ». D'autres études manifestent également une grande pertinence de la diversité de compétences sur l'intention entrepreneuriale, mais ces prédictions sont obtenus sur des échantillons d'employés (Hyytinen & Ilmakunnas, 2007a, 2007b; Moog, Werner, Houweling, & Backes-Gellner, 2014).

Bien que la théorie de Lazear ait été vérifiée dans les pays développés, cette vision généraliste est particulièrement importante pour les activités entrepreneuriales dans les pays en développement. En effet, dans un contexte de marchés très imparfaits caractérisé notamment par le mauvais fonctionnement des systèmes juridiques et institutionnels, les entrepreneurs (potentiels) doivent relever un certain nombre de défis qui peuvent ne pas être aussi importants dans les économies développées, rendant encore plus importante la nécessité de compétences bien diversifiées Y. Chen & Hu (2012). Mahe (2017), dans le cas égyptien, témoigne de la validité de l'hypothèse « Jack of all-Trades » sur la base de données de Panel en signifiant que la diversité cognitive influence positivement l'entrée dans l'entrepreneuriat mais également sur la prospérité de l'activité. Ainsi, la théorie de Lazear est importante aussi bien dans les pays en voie de développement que dans les pays développés.

L'entrepreneuriat est décrit comme un processus dans lequel l'intention occupe une place centrale (Ajzen, 1991). En admettant que la variété des compétences est effectivement aussi propice à l'entrepreneuriat comme le suggère Lazear, une telle variété de compétences devrait également permettre de prédire les intentions entrepreneuriales. Conscients de l'adéquation entre leurs compétences et la tâche entrepreneuriale de même que des avantages pécuniaires potentiels associés à cet emploi, nous posons l'hypothèse de base suivante :

Hypothèse 1 : A mesure que l'individu dispose de **compétences variées** plus grande est son intention de devenir entrepreneur.

Extension de la théorie

La théorie de Lazear, à l'aune des modèles d'auto-sélection traditionnels, traduit le choix d'emploi en fonction des espérances de gains. Son modèle stipule que l'individu au profil généraliste s'auto-sélectionne dans l'emploi indépendant car il pourrait engranger plus de gains que s'il optait pour l'emploi salarié. Ainsi, l'entrée (ou l'intention d'entrer) dans l'entrepreneuriat serait principalement guidée par le salaire. Cependant, cette idée est mise à rude épreuve par des études tendant à prouver que l'entrepreneuriat ne procure pas de gains plus élevés comparé à l'emploi salarié (Hamilton, 2000; Hyytinen, Ilmakunnas, & Toivanen, 2013; Moskowitz & Vissing-Jørgensen, 2002) Hamilton, 2000; Moskowitz and Vissing-Jørgensen, 2002 ; Astebro et Thompson, 2011; Hyytinen et al., 2013; etc.).

Partant ainsi du postulat que le rendement pécuniaire n'est pas le seul facteur fondamental déterminant l'orientation de l'individu, Benz (2009) intègre un paramètre représentant l'utilité non monétaire pouvant être par exemple associé à l'opportunité additionnelle qu'a l'individu d'utiliser ses compétences comme bon lui semble. L'implication de ce modèle étendue par Benz est que l'individu peut choisir d'entreprendre même si les rendements pécuniaires potentiels associés à la variété de compétence sont négatifs, et donc que l'entrepreneuriat soit une activité moins rentable financièrement pour ce dernier par rapport à l'emploi salarié. Ce qui est donc en contradiction avec le modèle initial de Lazear. De façon analogue, le modèle modifié suggère que l'individu est donc prêt à «renoncer » à un gain pécuniaire élevé, c'est-à-dire accepter un niveau de revenu moindre, pour devenir entrepreneur. La satisfaction non pécuniaire est susceptible de compenser partiellement voire totalement la perte de la satisfaction pécuniaire. Ces avantages non pécuniaires seraient : une plus grande satisfaction au travail (Blanchflower, 2000; Blanchflower & Oswald, 1998; Hundley, 2001; Kawaguchi, 2002; Benz & Frey, 2004, 2008) liée notamment à une plus grande autonomie (Benz & Frey, 2004, 2008) ou encore une

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

plus grande utilisation des compétences (Benz, 2009). Le goût pour la variété des activités pourrait expliquer l'entrée dans l'entrepreneuriat de même que les faibles niveaux de gains des entrepreneurs comparativement aux salariés (Åstebro & Thompson, 2011). Le goût de la variété est une expression de plusieurs traits de personnalité, comme la préférence pour le risque et la résistance à l'adversité Krieger (2017). Selon Hartog et al. (2010), la prise en compte de la composante non pécuniaire semble nécessaire pour résoudre le soi-disant « mystère » autour du rendement de l'entrepreneuriat.

Ainsi, le choix de devenir entrepreneur ou employé salarié pourrait être analysé comme une fonction de maximisation de l'utilité mais non de maximisation de gains. C'est ce chemin que (Douglas & Shepherd, 2000, 2002) ont été déjà emprunté en postulant qu'un individu choisira une carrière d'entrepreneur ou d'employé salarié, ou encore un mélange des deux en se basant sur le choix qui lui garantit le maximum d'utilité (satisfaction). Au titre de ces utilités à maximiser, ils se pencheront sur les revenus pécuniaires (qui sont intrinsèquement liés aux aptitudes de l'individu), l'aversion au risque, l'effort sollicité dans le travail, l'indépendance dans le travail, etc. Relativement à l'emploi salarié, l'entrepreneuriat est un emploi risqué (Iyigun & Owen, 1998). En fondant une nouvelle entreprise et en introduisant sur le marché de nouveaux biens et services, de nouvelles méthodes de production et d'organisation de travail, l'entrepreneur prend des risques, par exemple financier, en cas d'échec. Les entrepreneurs (potentiels) ont une perception du risque qui est différente des non entrepreneurs (Hakim, 1988). Ils sont plus tolérants face au risque. Là où les autres ne voient que le risque, les entrepreneurs, eux, perçoivent plutôt une opportunité d'affaire qu'il est susceptible d'exploiter (Casson & Giusta, 2007). Elle constitue selon (Begley & Boyd, 1987), une « marque distinctive » de la personnalité entrepreneuriale. D'après l'étude menée par (Douglas & Shepherd, 2000, 2002), c'est la somme de toutes ces utilités et désutilités (de la désutilité associée à l'effort au travail et au risque, et de l'utilité ou de la désutilité inhérente à son indépendance et aux autres conditions de travail) qui déterminera la trajectoire professionnelle de l'individu : entrepreneur, employé, ou les deux à la fois.

Il faut noter que depuis les travaux Shapiro & Sokol (1982), la littérature met généralement en perspective la nature de la motivation en termes de facteurs « Push » (négatifs) et « Pull » (positifs). Le facteur « push » renvoie à des situations où l'individu est « poussé » dans l'entrepreneuriat (Ismail, Zain, & Zulihaar, 2015). Le statut d'indépendant représente parfois la seule alternative qu'ont les individus de percevoir une rémunération (Bonnet, 2012), et ceci est particulièrement vrai dans les pays sous-développés où les niveaux de chômage sont élevés et les perspectives d'accès à l'emploi salarié formel, très faibles. Par exemple, Chigunta (2003) atteste dans le cas de la Zambie que ce sont pour la plupart des problèmes socioéconomiques graves, voire même la survie, qui poussent les jeunes à créer leur propre activité : dans ce groupe d'entrepreneurs, 46% étaient sans emploi. Ce constat est également formulé par Deffa Kane, Tahirou, Ntep Massing, & Liboudou (2014) dans le cas de la Mauritanie et du Sénégal. En transposant ce raisonnement au contexte étudiant, on peut penser que la volonté de se lancer dans l'entrepreneuriat pourrait s'expliquer par le manque de perspectives d'emplois salariés. La méfiance vis-à-vis de leur (futur) peut amener l'étudiant à anticiper les difficultés d'accès à un emploi et à déclarer vouloir créer une entreprise (Bonnard & Giret, 2017). Il recherche ainsi à minimiser les risques de se retrouver au chômage et donc la désutilité (future) liée à cette situation. À l'inverse, le facteur « Pull » est une situation où l'individu est attiré par l'activité

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

entrepreneuriale (Ismail et al., 2015). Dans leur méta-analyse, Carter, Gartner, Shaver, & Gatewood (2003) font une synthèse des propulseurs à l'entrepreneuriat et les regroupent en six grandes catégories. Outre le besoin d'indépendance (l'aspiration à davantage de liberté, de contrôle et la flexibilité dans l'utilisation de son temps de travail) et financier plus important (le désir de s'enrichir et d'assurer une certaine sécurité financière), le besoin de reconnaissance sociale (le souhait de l'individu d'acquérir le statut, l'approbation et la reconnaissance de sa famille, de ses amis et de celle de la communauté), de réalisation (la volonté d'accomplir une vision personnelle), d'innovation (la volonté de réaliser quelque chose de nouveau sur le marché) et le modèle comportemental (la volonté de suivre les traditions familiales ou d'imiter son modèle) font également partie des déterminants à la création d'entreprise.

Concernant la dernière catégorie, le modèle comportemental, le fait de connaître (au moins) un entrepreneur dans son entourage (par exemple, parents, Frère/Sœur, Ami (e)s etc.) peut se révéler être un « *driver* » important à l'orientation de l'individu vers une carrière entrepreneuriale. En effet, les entrepreneurs, en tant qu'individus, sont généralement le produit de leur environnement social. Ils sont conditionnés par le milieu dans lequel ils évoluent. Et d'après Boissin, Chollet, & Emin (2008 : 39) « la famille est le premier milieu dans lequel les valeurs de l'entrepreneur éventuel sont transmises ». Les enfants d'entrepreneurs peuvent notamment bénéficier d'un héritage entrepreneurial ou économique qui favoriserait ainsi l'entrée dans l'entrepreneuriat (Hundley, 2006). L'héritage entrepreneurial comprend toutes les compétences, valeurs et autres attributs qui sont spécifiquement acquis grâce à l'exposition à un parent travailleur indépendant et qui prédisposent l'individu à bien faire dans le travail indépendant ou, plus fortement, préfèrent être indépendants. Concernant l'héritage économique, les enfants issus de milieux plus favorisés sont en meilleure posture pour le financement de leur propre entreprise. En effet, ils peuvent acquérir du capital auprès de la famille à des conditions bien plus avantageuses que celles sur les marchés dans la mesure où les relations familiales permettent des prêts intrafamiliaux sans mécanisme de gouvernance coûteux. A travers son milieu, l'individu peut se constituer un capital social qui est tout aussi vital que le capital humain dans la création. Le capital social peut être défini comme étant la somme des ressources actuelles et potentielles disponibles par l'intermédiaire du réseau de relations que possède par exemple l'individu : « who you know » affects « what you know » (Nahapiet & Ghoshal, 1998 : 259). Ainsi, à mesure que le capital social (entrepreneurial) de l'individu est important, plus grandes sont ses chances de se lancer dans cet emploi. En prolongeant la réflexion de Lazear, Backes-Gellner & Moog (2013) montrent que le « variété de capital social » a un impact positif sur la volonté de l'individu d'être entrepreneur.

En somme, la maximisation du revenu ne peut être l'unique motif l'intention entrepreneuriale, mais résulte de la combinaison de plusieurs facteurs. Suivant cette réflexion d'ensemble, nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 2 : A mesure que l'**espérance de gain** est élevée, est l'intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 3 : A mesure que le **besoin d'indépendance** est élevé, plus grande est l'intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 4 : A mesure que le **besoin d'innovation** est élevé, plus grande est l'intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 5 : A mesure que le **besoin de reconnaissance** est élevé, plus grande est l'intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 6 : A mesure que le **besoin de réalisation** est élevé, plus grande est l'intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 7 : A mesure que l'individu exprime un **sentiment d'incertitude (pessimisme)** par rapport à ses chances d'accès à un emploi salarié, plus grande est son intention de devenir entrepreneur (**effet push**)

Hypothèse 8 : A mesure que l'**attitude envers le risque** est élevé, plus grande est son intention de devenir entrepreneur.

Hypothèse 9 : Le capital social (entrepreneurial) influence l'intention entrepreneuriale

Hypothèse 9a : Avoir un parent (père/mère) entrepreneur influence positivement l'intention entrepreneuriale

Hypothèse 9b : A mesure que l'individu dispose de capital social (entrepreneurial)¹ varié, plus grande est son intention de devenir entrepreneur

Données et Méthodologie

Données

Nous testons nos hypothèses à partir de données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I & Ouaga II durant le printemps 2017 durant 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 de d'enquêter que les étudiants inscrits au moins en troisième année d'études, principalement pour des contraintes financières et des difficultés relatives à la diffusion des questionnaires à l'ensemble de la population. Au total 1 058 étudiants ont participé à l'enquête. Après avoir éliminé les réponses incomplètes², l'échantillon d'analyse constitué est de 758 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).

¹Nous définissons le « capital social entrepreneurial » varié par le fait de connaître plusieurs entrepreneurs au sein de l'entourage de l'individu : parents, frère/sœur, ami (e) etc., entrepreneurs.

² Sauf pour le salaire espéré. Peu d'étudiants ont répondu à cette question. Nous avons créé une variable catégorielle permettant de tenir compte des réponses manquantes pour cette question.

Méthodologie

Variable dépendante : Intention entrepreneuriale

Nous déterminons notre variable à expliquer en faisant la moyenne des items proposés par Kolvereid (1996), repris par exemple par Boissin et al., (2008) dans le contexte français. Les trois items suivent une échelle de Likert de 7 points (1 = « Très improbable » ; 7 = « Très probable ») :

- **Item 1** : Si vous pouviez choisir entre créer votre entreprise et être salarié, que préféreriez-vous ?
- **Item 2** : À l'issue de vos études, quelle est la probabilité que vous poursuiviez une carrière de salarié dans une organisation déjà existante ?
- **Item 3** : À l'issue de vos études, quelle est la probabilité que vous créiez votre entreprise ?

Un score élevé indique un désir de vouloir devenir entrepreneur relativement à un score faible qui désignerait un désir de se salarier dans une organisation.

Variables explicatives

Variété de compétences

Afin d'estimer la diversité cognitive des étudiants, nous choisissons de nous appuyer sur l'auto-évaluation. Cette démarche est basée sur la perception qu'a l'individu en ses propres capacités. Ce sentiment de compétences est d'une grande importance pour l'intention entrepreneuriale (Ajzen, 1991).

L'examen des compétences à partir de l'auto-déclaratif est une approche de plus en plus mobilisée dans la recherche en entrepreneuriat pour tester la théorie touchée à tout de Lazear (voir par exemple, Backes-Gellner & Moog, 2013; Kucel & Vilalta-Bufí, 2016). Les compétences répertoriées proviennent surtout de l'étude de Kucel & Vilalta-Bufí (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 transversales (la capacité à coordonner des activités, la capacité à écrire et parler le français, la capacité à parler dans une langue étrangère etc.) et spécifiques à l'activité entrepreneuriale (la capacité à détecter des opportunités d'affaire ; la capacité à formaliser un business plan, etc.). De nombreux économistes (classiques), dont le plus connu est 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 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). Nous construisons notre variable explicative d'intérêts en nous conformant à la méthode de Kucel & Vilalta-Bufí (2016). Notre variable explicative d'intérêt « **JAT** »³ désignant la diversité cognitive est quantitative et varie sur une échelle de 0 à 20 : la

³ « **JAT** » pour faire référence au concept « Jack of All Trade » de Lazear.

valeur 0 indique que l'étudiant ne détient « aucune » compétence entrepreneuriale et 20 si l'individu détient « toutes » les compétences⁴.

$$\text{Variété de compétences (Jat)} = \sum_{i=1}^{n=20} \text{compétences}_i$$

Stock de capital social

Les étudiants ont été questionnés sur l'existence (actuelle ou antérieure) d'entrepreneur(s) dans leur entourage (Père, Mère, Grand Parent, Frère, Frère/Sœur, Oncle/Tante, Ami(e)). Les possibilités de réponses étant multiples, le stock de « capital social entrepreneurial » est variable d'un individu à l'autre allant de 1 à 7.

Autres variables

Nous disposons de données détaillées sur les caractéristiques sociogéographiques (sexe, âge, domaine et niveaux d'études) des répondants, leur capital social, leurs expérience(s) d'emploi(s) (stage, travail rémunérée etc.), leurs attentes professionnelles (besoin d'indépendance, de reconnaissance etc.) et leur attitude envers le risque. Pour une liste complète des variables pertinentes, voir le tableau 1 (**annexe**).

Modèle d'estimation

Pour analyser l'intention entrepreneuriale, nous privilégions la régression quantile (Koenker and Bassett Jr 1978; Koenker and Hallock 2001) qui peut être considérée comme une extension naturelle de l'estimation classique des moindres carrés⁵. La méthode des moindres carrés ordinaire (MCO) est de plus en plus contestée car elle suppose a priori que les variables explicatives aient un effet homogène sur l'ensemble de la distribution de la variable d'intérêt (D'haultfœuille & Givord, 2014). La régression quantile permet d'étudier l'impact des facteurs sur l'ensemble de la distribution conditionnelle de la variable dépendante et non seulement la moyenne de celle-ci. En effet, il n'y a pas de raison de supposer que l'impact d'une variable explicative soit le même aux différents quantiles de la distribution.

On modélise ainsi pour chaque quantile de la distribution de la variable d'intérêt [(ici, nous utilisons les quartiles suivants : la médiane (Q2 = 0, 5) et les premier et dernier quartiles (Q1 = 0, 25 et Q3 = 0, 75)]. Nous posons l'équation d'estimation suivante :

Quantile_j(ScoreInt_i)

$$\begin{aligned} &= \alpha + \beta_1 \mathbf{CSD}_i + \beta_2 \mathbf{JAT}_i + \beta_3 \mathbf{Expérience}_i + \beta_4 \mathbf{CapitalSocial}_i \\ &+ \beta_5 \mathbf{EducEntr}_i + \beta_6 \mathbf{Prise\ de\ Risque}_i + \beta_7 \mathbf{AttenteProfessionnelle}_i \\ &+ \varepsilon \end{aligned}$$

Où ScoreInt_i est le score d'intention (entrepreneuriale) de l'individu i

- \mathbf{CSD}_i correspond aux caractéristiques sociodémographiques de l'individu : le sexe, l'âge, le statut marital, avoir un enfant, les domaines et niveaux d'études

⁴ Nous construisons des variables dichotomiques pour chaque compétence. L'individu maîtrise une compétence s'il indique un niveau d'acquisition supérieur à 3

⁵ Cependant nous intégrons une régression MCO à titre de comparaison pour chaque estimation

- **JAT_i** correspond à notre variable explicative d'intérêt : la variété de compétence de l'individu
- **Expérience_i** correspond à l'expérience d'emploi regroupant les variables : stage, Trav_Rem, Propr_Entr
- **CapitalSocial_i** Correspond au capital social (parent entrepreneurs) et à la variété du capital social
- **EducEntr_i** correspond à l'éducation à la participation à un programme de formation en entrepreneuriat
- **Prise de Risque_i** correspond à l'attitude envers le risque mesuré par 5 variables
- **AttenteProfessionnelle_i** correspond au salaire espéré, au besoin d'indépendance, de reconnaissance etc.

Résultats et discussion

Les résultats d'estimations (voir tableau) corroborent avec l'hypothèse Jack Of all Trade de Lazear. En effet, les étudiants disposant de compétences variées sont plus susceptibles de proclamer leur volonté de créer une entreprise. Ces résultats sont ainsi conformes à ceux obtenus par Backes-Gellner & Moog (2013), Obschonka et al. (2017) et Krieger (2017). Cependant, cette relation est faible et n'explique que 2 % de la variance du score d'intention (MCO). Son effet est plus important au niveau de la médiane qu'au niveau du dernier quartile. Nous trouvons des résultats significatifs pour certaines variables relatives aux attentes professionnelles. Les salaires espérés expliquent l'intention entrepreneuriale. Les étudiants indiquant une faible espérance de gain (SalE1= salaire inférieur à 300 000) sont moins susceptibles de déclarer leur volonté de créer une entreprise à l'inverse des étudiants ayant une forte appétence pour les gains (SalE4 = salaire supérieur à 900 000). Alors que le besoin de reconnaissance influence négativement sur le projet de création, le besoin d'indépendance influence positivement et plus fortement que le stock de capital humain. Ces résultats confortent ainsi l'idée formulée par certains auteurs comme Benz (2009) selon laquelle l'avantage pécuniaire n'est pas le seul motif guidant le choix de l'individu dans ce type de carrière. La composante non pécuniaire peut être un facteur important dans ce choix et compenser même dans une certaine mesure la perte de gains potentiels associés à l'emploi alternatif. Les autres attentes professionnelles (le besoin de réalisation et d'innovation) quant à elles n'ont aucun effet significatif.

Contrairement à notre postulat de base, le capital social n'a aucun effet sur le projet de création de l'individu. Cependant, nous trouvons que la propension au risque agit positivement sur le souhait de créer, ce qui corroborent avec la littérature (Segal, Borgia, & Schoenfeld, 2005; Zhao, Seibert, & Lumpkin, 2010; Backes-Gellner & Moog, 2013; Karabulut, 2016). Nous ne trouvons aucun effet de l'éducation entrepreneuriale. En effet, la participation à un programme de formation ou à un enseignement en relation avec la création n'a aucun impact sur l'intention de se mettre à son compte. On peut ainsi s'interroger sur la qualité des programmes de formations dispensés aux étudiants. Parmi les expériences d'emploi, ce sont les expériences de stages et celles en tant que (co)propriétaire d'entreprise qui influent positivement sur notre variable d'intérêt.

A mesure que le niveau d'éducation est élevé, moins grande est la probabilité de vouloir créer son entreprise. Ces résultats soutiennent l'idée selon laquelle le niveau d'éducation est un

indicateur limité du capital humain. Le concept de variété de compétences semble ainsi être un meilleur indicateur pour analyser le processus entrepreneurial.

Tableau 2 : Régression OLS et par quantile

Variables	MCO	q1 (0.25)	q2 (0.50)	q3 (0.75)
Caractéristiques Sociodémographiques (CSD)				
Femme	0.10902 (0.10864)	0.0190 (0.0384)	0.0295 (0.0256)	0.0119 (0.0274)
Age	0.00089151 (0.01949)	0.0014 (0.0068)	-0.0006 (0.0045)	0.0010 (0.0045)
Enfant	-0.45210** (0.20480)	-0.0751 (0.0959)	-0.1253** (0.0515)	-0.1021* (0.0557)
Marie	0.12113 (0.22581)	-0.0037 (0.0856)	0.0059 (0.0533)	0.0075 (0.0603)
<i>Domaines d'études</i>				
LLA	-0.17729 (0.20329)	-0.0926 (0.0895)	-0.0758 (0.0517)	-0.0135 (0.0569)
SEG	-0.29557* (0.17227)	-0.0918 (0.0692)	-0.1261*** (0.0438)	-0.0405 (0.0416)
SJP	-0.24507 (0.19967)	-0.1214 (0.1055)	-0.0396 (0.0459)	-0.0093 (0.0463)
SDS	0.03146 (0.20717)	0.0286 (0.0726)	-0.0207 (0.0443)	0.0422 (0.0529)
ST	0.01161 (0.16598)	0.0386 (0.0561)	-0.0129 (0.0349)	0.0219 (0.0417)
<i>Niveaux d'études</i>				
MasterU	-0.08512 (0.12058)	-0.0168 (0.0415)	0.0070 (0.0258)	-0.0106 (0.0280)
MasterD	-0.48840*** (0.15850)	-0.1109** (0.0547)	-0.0570 (0.0384)	-0.0848** (0.0369)
Doctorat	-0.45092** (0.19591)	-0.0962 (0.0719)	-0.0781* (0.0439)	-0.1116** (0.0471)
Expérience (s) d'emplois				
Trav_Rem	0.06208 (0.09466)	-0.0087 (0.0362)	-0.0147 (0.0217)	0.0005 (0.0209)
Stage	0.32336*** (0.11760)	0.0825** (0.0387)	0.0601** (0.0243)	0.0504* (0.0290)
Propr_Ent	0.59756*** (0.16077)	0.1826*** (0.0394)	0.0793** (0.0330)	0.0703** (0.0327)
Variable explicative d'intérêt				
JAT	0.02595*** (0.00991)	0.0073* (0.0039)	0.0086*** (0.0021)	0.0063** (0.0026)
Capital social				
Salaire (Père)	-0.09326 (0.12384)	-0.0171 (0.0351)	-0.0426 (0.0269)	-0.0282 (0.0323)
Independant (Père)	0.07207 (0.14496)	0.0378 (0.0589)	0.0262 (0.0413)	0.0425 (0.0337)
Salaire_F (mère)	0.23557 (0.15245)	0.0081 (0.0499)	0.0658* (0.0392)	0.0835** (0.0337)
Indépendant_F (mère)				
Indépendant_F (mère)	(0.15245)	(0.0499)	(0.0392)	(0.0337)
VarCap (variété de capital social)				
VarCap (variété de capital social)	0.00649 (0.03878)	0.0047 (0.0129)	0.0078 (0.0096)	-0.0072 (0.0088)
EducEntr				
EducEntr	0.09019 (0.09131)	0.0168 (0.0329)	0.0311 (0.0208)	0.0194 (0.0221)
Prise de risque				
risk1_r	0.07247 (0.05329)	-0.0006 (0.0206)	0.0324** (0.0138)	0.0324** (0.0137)
risk2_r	0.09179* (0.05237)	0.0173 (0.0179)	0.0165 (0.0151)	0.0293** (0.0161)
risk3_r	0.11056** (0.04631)	0.0262 (0.0176)	0.0304*** (0.0113)	0.0165 (0.0117)
risk4_r	0.03189 (0.04084)	0.0234 (0.0155)	0.0142 (0.0093)	0.0015 (0.0101)
RiskPer_u				
RiskPer_u	0.04721 (0.03189)	0.0145 (0.0129)	0.0054 (0.0071)	0.0163* (0.0086)
Attente professionnelle (AP)				
SalE1	-0.18554 (0.17541)	0.0196 (0.0434)	-0.0628* (0.0259)	-0.1085** (0.0474)
SalE2	-0.18715 (0.12875)	-0.0320 (0.0471)	-0.0314 (0.0299)	-0.0442 (0.0362)
SalE3	-0.07094 (0.12667)	0.0024 (0.0493)	-0.0365 (0.0330)	-0.0225 (0.0335)
SalE4	0.09709 (0.13395)	0.0699 (0.0526)	0.0573* (0.0305)	-0.0068 (0.0316)
Indépendance				
Indépendance	0.21683* (0.11963)	0.0459 (0.0427)	0.0726*** (0.0263)	0.0490 (0.0314)
Reconnaissance				
Reconnaissance	-0.06830 (0.07620)	-0.0160 (0.0311)	-0.0278 (0.0176)	-0.0405** (0.0200)
Realisation				
Realisation	0.05562 (0.10922)	0.0272 (0.0453)	-0.0160 (0.0244)	0.0193 (0.0215)
Innovation				
Innovation	0.13784 (0.09935)	0.0265 (0.0417)	0.0307 (0.0224)	0.0269 (0.0266)
Optimisme				
Optimisme	-0.01125 (0.03518)	-0.0069 (0.0124)	-0.0000 (0.0079)	0.0038 (0.0084)
Intercept				
Intercept	1.72798** (0.68415)	0.6470** (0.2163)	0.8764*** (0.1565)	1.0040*** (0.1650)
R-deux				
R-deux	0.1177			
Observations				
Observations	758	758	758	758
Écart-types entre parenthèses				
*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1				
Source : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017)				

L'appel en faveur d'une éducation moins spécialisée pour encourager l'esprit d'entreprise est en accord avec Hsieh et al., (2017) qui suggèrent un programme scolaire moins spécialisé.

Les politiques de soutien à l'esprit d'entreprise (par exemple les programmes de formation) devraient notamment se concentrer sur l'élargissement du portefeuille de compétences des étudiants afin de faire de la création d'entreprise une alternative crédible. Si le manque de capital financier constitue un frein à la création d'entreprise, le capital humain est également fondamental dans la promotion de cette activité. Le sentiment de capacité peut se révéler déterminant comme le suggèrent le modèle de Ajzen (1991). Le développement des compétences peut notamment se faire à travers la participation à différents stages ou par le biais des programmes d'études plus diversifiés (Orazem, Yu, & Jolly, 2010), ce qui permettraient aux jeunes diplômés de mieux préparer leur entrée sur le marché du travail.

Conclusion

Si le capital humain est un concept bien intégré dans le domaine de l'entrepreneuriat, Lazear, (2002) pose les limites de la conception traditionnelle qui suppose que les entrepreneurs sont des individus disposant uniquement de niveaux d'éducation élevés. Il propose un concept original pour analyser le choix d'emploi des individus, notamment la sélection dans l'entrepreneuriat. Lazear considère ainsi l'entrepreneur comme un « Jack of all trades », une sorte de « touche à tout » qui bénéficierait d'une éducation plutôt étendue et par conséquent d'un éventail équilibré de compétences. Cette variété de compétences est bénéfique dans l'entrepreneuriat parce que les entrepreneurs doivent accomplir de nombreuses tâches différentes (Lechmann et Schnabel, 2014). Partant du postulat que le lancement d'une entreprise exige de l'entrepreneur potentiel la détention de compétences (Davidsson & Honig, 2003; Papagiannidis & Li, 2005) ainsi que des bases théoriques posées par Lazear, nous avançons que la diversité cognitive explique l'intention entrepreneuriale. A partir de données collectées auprès d'étudiants des universités Ouaga I et II, nous apportons un soutien empirique à la théorie, à savoir que le profil généraliste influence positivement et significativement le projet de création.

Notre contribution est originale à deux niveaux. D'une part, à notre connaissance, aucune étude portant sur les aspirations de carrières des étudiants n'a encore été réalisée au Burkina Faso. Elle constitue une première dans ce contexte. D'autre part, elle teste la théorie de Lazear dans un pays en voie de développement, chose rarissime dans la littérature (voir par exemple Chen et Hu, 2012 ; et Mahé, 2017). Elle propose surtout d'aller au-delà de l'hypothèse standard associée au modèle de Lazear en intégrant une composante non pécuniaire au modèle. Les résultats obtenus confirment l'intérêt d'une telle extension et répondent ainsi à l'appel lancé par certains chercheurs, par exemple (Benz, 2009) ou plus récemment par (Tegtmeier, Kurczewska, & Halberstadt, 2016) pour enrichir cette approche.

Une telle étude permet de contribuer à l'enrichissement des données statistiques qui sont rares au Burkina Faso, et par la même occasion, de guider les pouvoirs publics dans la promotion de l'entrepreneuriat, notamment chez les jeunes ayant entamé des études dans le supérieur. Cette recherche permet d'ouvrir de nouvelles portes quant à la cruciale question de l'employabilité et par-dessus tout, la promotion du secteur privé. La connaissance des déterminants de l'intention entrepreneuriale peut éventuellement constituer des leviers d'action intéressants pour nos acteurs politiques qui cherchent tant bien que mal à semer l'esprit d'entreprise dans le milieu éducatif et de faire de lui une valeur admirée.

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>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179–211.
- Åstebro, T., & Thompson, P. (2011). Entrepreneurs, Jacks of all trades or Hobos? *Research policy*, 40(5), 637–649.
- 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.
- Backes-Gellner, U., Tuor, S. N., & Wettstein, D. (2010). Differences in the educational paths of entrepreneurs and employees. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 83–105.
- 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. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(87\)90020-6](https://doi.org/10.1016/0883-9026(87)90020-6)
- Benz, M. (2009). Entrepreneurship as a non-profit-seeking activity. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 5(1), 23-44.
<https://doi.org/10.1007/s11365-006-0031-y>
- Benz, M., & Frey, B. S. (2004). Being independent raises happiness at work. *SWEDISH ECONOMIC POLICY REVIEW*, 11, 95–134.
- Benz, M., & Frey, B. S. (2008). The value of doing what you like: Evidence from the self-employed in 23 countries. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 68(3), 445-455. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2006.10.014>
- Blanchflower, D. G. (2000). Self-employment in OECD countries. *Labour economics*, 7(5), 471–505.
- Blanchflower, D. G., & Oswald, A. J. (1998). What Makes an Entrepreneur? *Journal of Labor Economics*, 16(1), 26–60.
- 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.
<https://doi.org/10.3166/rfg.180.25-43>
- Bonnard, C., & Giret, J.-F. (2017). La création d'entreprise chez les étudiants: un projet aux motivations multiples? *Agora débats/jeunesses*, (3), 7–25.
- Bonnet, J. (2012). Entrepreneurship and economic development. *Centre de Recherche en Économie et Management*, WP, 4.
- Bublitz, E., & Noseleit, F. (2014). The skill balancing act: when does broad expertise pay off? *Small Business Economics*, 42(1), 17–32.
- 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).
- Carter, N. M., Gartner, W. B., Shaver, K. G., & Gatewood, E. J. (2003). The career reasons of nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18(1), 13-39.
[https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(02\)00078-2](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(02)00078-2)
- Casson, M., & Giusta, M. D. (2007). Entrepreneurship and social capital: Analysing the impact of social networks on entrepreneurial activity from a rational action perspective. *International Small Business Journal*, 25(3), 220–244.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Chen, L.-W., & Thompson, P. (2016). Skill balance and entrepreneurship evidence from online career histories. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 40(2), 289–305.
- Chen, Y., & Hu, F. (2012). *Are Entrepreneurs Jacks-of-all-trades? Evidence from a return migration survey in rural China*. Working paper, mimeo.
- Chigunta, F. (2003). L'entrepreneuriat chez les jeunes : relever les grands défis stratégiques, (7), 5-7.
- Davidsson, P., & Honig, B. (2003). The role of social and human capital among nascent entrepreneurs. *Journal of business venturing*, 18(3), 301–331.
- Deffa Kane, O. N., Tahirou, S., Ntep Massing, F. P., & Liboudou, L. (2014). *Les déterminants de l'entrepreneuriat des jeunes en Afrique de l'Ouest : Le cas de la Mauritanie et du Sénégal* (Rapport de Recherche du FR - CIEA No. N° 81 /1 4).
- Dejardin, M., & Fritsch, M. (2009). Entrepreneurial dynamics and regional growth. *Small Business Economics*, 36(4), 377-382. <https://doi.org/10.1007/s11187-009-9258-7>
- D'haultfœuille, X., & Givord, P. (2014). La régression quantile en pratique. *Economie et statistique*, 471(1), 85–111.
- Douglas, E. J., & Shepherd, D. A. (2000). Entrepreneurship as a utility maximizing response. *Journal of Business Venturing*, 15(3), 231-251. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00008-1)
- Douglas, E. J., & Shepherd, D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 26(3), 81-90.
- Elfenbein, D. W., Hamilton, B. H., & Zenger, T. R. (2010). The small firm effect and the entrepreneurial spawning of scientists and engineers. *Management Science*, 56(4), 659–681.
- Hakim, C. (1988). Self-employment in Britain: recent trends and current issues. *Work, Employment and Society*, 2(4), 421–450.
- Hamilton, B. H. (2000). Does entrepreneurship pay? An empirical analysis of the returns to self-employment. *Journal of Political economy*, 108(3), 604–631.
- 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.
- Hsieh, C., Parker, S. C., & van Praag, C. M. (2017). Risk, balanced skills and entrepreneurship. *Small Business Economics*, 48(2), 287–302.
- Hundley, G. (2001). Why and When Are the Self-Employed More Satisfied with Their Work? *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 40(2), 293-316. <https://doi.org/10.1111/0019-8676.00209>
- Hundley, G. (2006). Family Background and the Propensity for Self-Employment. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 45(3), 377–392.
- Hyytinen, A., & Ilmakunnas, P. (2007a). Entrepreneurial aspirations: Another form of job search? *Small Business Economics*, 29(1-2), 63–80.
- Hyytinen, A., & Ilmakunnas, P. (2007b). What distinguishes a serial entrepreneur? *Industrial and corporate change*, 16(5), 793–821.
- Hyytinen, A., Ilmakunnas, P., & Toivanen, O. (2013). The return-to-entrepreneurship puzzle. *Labour Economics*, 20, 57-67. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.11.002>
- Ismail, V. Y., Zain, E., & Zulihar. (2015). The Portrait of Entrepreneurial Competence on Student Entrepreneurs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 169, 178-188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.300>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Iyigun, M. F., & Owen, A. L. (1998). Risk, entrepreneurship, and human-capital accumulation. *The American Economic Review*, 88(2), 454–457.
- Karabulut, A. T. (2016). Personality Traits on Entrepreneurial Intention. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.109>
- Kawaguchi, D. (2002). Compensating wage differentials among self-employed workers: Evidence from job satisfaction scores. Consulté à l'adresse http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=318026
- Kihlstrom, R. E., & Laffont, J.-J. (1979). A general equilibrium entrepreneurial theory of firm formation based on risk aversion. *Journal of political economy*, 87(4), 719–748.
- Koenker, R., & Bassett Jr, G. (1978). Regression quantiles. *Econometrica: journal of the Econometric Society*, 33–50.
- Koenker, R., & Hallock, K. F. (2001). Quantile regression. *Journal of economic perspectives*, 15(4), 143–156.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 21(1), 47–58.
- Krieger, A. (2017). *Skill Variety as a Driver of Entrepreneurship*. Universität Trier. Consulté à l'adresse <https://ubt.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/815>
- 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-Bufí, M. (2016). Entrepreneurial skills and wage employment. *International Journal of Manpower*, 37(3), 556–588.
- Landier, A. (2005). Entrepreneurship and the Stigma of Failure.
- Lazear, E. P. (2002). *Entrepreneurship* (Working Paper No. 9109). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w9109>
- Lazear, E. P. (2004). Balanced skills and entrepreneurship. *The American Economic Review*, 94(2), 208–211.
- Lazear, E. P. (2005). Entrepreneurship. *Journal of Labor Economics*, 23(4), 649-680. <https://doi.org/10.1086/491605>
- Lechmann, D. S., & Schnabel, C. (2014). Are the self-employed really jacks-of-all-trades? Testing the assumptions and implications of Lazear's theory of entrepreneurship with German data. *Small Business Economics*, 42(1), 59–76.
- Lee, S.-H. (2005). Generalists and specialists, ability and earnings. *University of Hawaii*.
- Mahe, C. (2017). *Occupational choice of return migrants: Is there a 'Jack-of-all-trades' effect?* United Nations University-Maastricht Economic and Social Research Institute on Innovation and Technology (MERIT).
- Moog, P., Werner, A., Houweling, S., & Backes-Gellner, U. (2014). The impact of skills, working time allocation and peer effects on the entrepreneurial intentions of scientists. *The Journal of Technology Transfer*, 40(3), 493-511. <https://doi.org/10.1007/s10961-014-9347-x>
- Moskowitz, T. J., & Vissing-Jørgensen, A. (2002). The returns to entrepreneurial investment: A private equity premium puzzle? *American Economic Review*, 92(4), 745–778.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266. <https://doi.org/10.5465/AMR.1998.533225>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Naudé, W. (2013). Entrepreneurship and economic development: Theory, evidence and policy. *Evidence and Policy. IZA Discussion Paper*, (7507). Consulté à l'adresse http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2314802
- Obschonka, M., Hakkarainen, K., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2017). Entrepreneurship as a twenty-first century skill: entrepreneurial alertness and intention in the transition to adulthood. *Small Business Economics*, 48(3), 487–501.
- Orazem, P., Yu, L., & Jolly, R. (2010). *Bachelor's degrees and business start-ups: a reexamination of Lazear's theory of entrepreneurship*. Iowa State University Working Paper.
- Papagiannidis, S., & Li, F. (2005). Skills Brokerage: A New Model for Business Start-ups in the Networked Economy. *European Management Journal*, 23(4), 471–482.
- Segal, G., Borgia, D., & Schoenfeld, J. (2005). The motivation to become an entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 11(1), 42-57. <https://doi.org/10.1108/13552550510580834>
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217–226.
- Shapiro, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. *Encyclopedia of entrepreneurship*, 72–90.
- Silva, O. (2007). The Jack-of-All-Trades entrepreneur: Innate talent or acquired skill? *Economics Letters*, 97(2), 118-123. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2007.02.027>
- Tegtmeier, S., Kurczewska, A., & Halberstadt, J. (2016). Are women graduates jacquelines-of-all-trades? Challenging Lazear's view on entrepreneurship. *Small Business Economics*, 47(1), 77–94.
- 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. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2003ROUED002>
- 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. In *Babson College Entrepreneurship Research Conference (BCERC)*. Consulté à l'adresse http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1516607
- Wagner, J. (2003). Testing Lazear's jack-of-all-trades view of entrepreneurship with German micro data. *Applied Economics Letters*, 10(11), 687–689.
- Wagner, J. (2006). Are Nascent Entrepreneurs Jacks-of-all-trades? A Test of Lazear's Theory of Entrepreneurship with German Data. *Applied Economics*, 38(20), 2415-2419. <https://doi.org/10.1080/00036840500427783>
- 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.
- Zhao, H., Seibert, S. E., & Lumpkin, G. T. (2010). The Relationship of Personality to Entrepreneurial Intentions and Performance: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36(2), 381-404. <https://doi.org/10.1177/0149206309335187>

Annexe

Tableau 1 : statistiques descriptives des variables

Variables	Moyenne	Ecart-Type	Min	Max	Signification
ScoreInt	4,3333	1,2537	1	7	Score d'intention entrepreneuriale (moy. de trois items)
Femme	0,2441	0,4298	0	1	Femme = 1 si l'individu est un homme et 0, sinon
Age	25,3958	2,7207	17	48	Age (le nombre d'années)
Enfant	0,0778	0,2681	0	1	Enfant = 1 si l'individu a un enfant
Marie	0,0620	0,2413	0	1	Marie = 1 si l'individu est marié
LLA	0,0778	0,2681	0	1	LLA = 1 Si le domaine d'étude est Lettre Langue Art ; 0 sinon
SEG	0,2322	0,4225	0	1	SEG = 1 Si le domaine d'étude Sciences Economiques et de Gestion; 0 sinon
SJP	0,1003	0,3005	0	1	SJP = 1 Si le Sciences Juridiques et Politiques; 0 sinon
SH	0,1201	0,3252	0	1	SH = 1 Si le Sciences de l'Homme; 0 sinon
SDS	0,2797	0,4491	0	1	SDS = 1 Si le domaine d'étude est Sciences de la Santé; 0 sinon
ST	0,1900	0,3925	0	1	ST = 1 Si le domaine d'étude est Sciences et Technologie; 0 sinon
LicenceT	0,3298	0,4705	0	1	LicenceT = 1 Si le niveau d'étude est équivalent à la Licence 3 ; 0 sinon
MasterU	0,4037	0,4910	0	1	MasterU = 1 Si le niveau d'étude est équivalent au master 1 ; 0 sinon
MasterD	0,1478	0,3551	0	1	MasterD = 1 Si le niveau d'étude est équivalent au master 2 ; 0 sinon
Doctorat	0,1187	0,3237	0	1	Doctorat = 1 Si le niveau d'étude est équivalent au moins au troisième cycle universitaire; 0 sinon
Salarie	0,1992	0,3997	0	1	Salarie = 1 si le père occupe un emploi salarié; 0 sinon
Independant	0,1174	0,3221	0	1	Independant = 1 si le père occupe un emploi indépendant; 0 sinon
Salarie_E	0,1253	0,3313	0	1	Salarie_E = 1 si la mère occupe un emploi salarié; 0 sinon
Independant_E	0,1478	0,3551	0	1	Independant_E = 1 si la mere occupe un emploi indépendant ; 0 sinon
JAT	13,7454	5,0556	1	20	Variété de compétences
VarCap	1,4485	1,2041	0	6	Variété de capital social
Stage	0,4763	0,4998	0	1	Stage = 1 si l'étudiant a déjà effectué un stage ; 0 sinon
Trav_Rem	0,6478	0,4780	0	1	Trav_Rem = 1 si l'étudiant a déjà travaillé ; 0 sinon
Propr_Entr	0,0871	0,2821	0	1	Propr_Entr = 1 si propriétaire ou copropriétaire d'une ou de plusieurs entreprises d'une entreprise
EducEntr	0,4354	0,4961	0	1	EducEntr = 1 si participation à des programmes ou des enseignements en entrepreneuriat ou en relation avec la création d'entreprise t ; 0 sinon
SalE0	0,2639	0,4410	0	1	SalE0 = 1 ; salaire espéré non renseigné
SalE1	0,0844	0,2782	0	1	SalE1 = 1 ; salaire espéré inférieur à 300 000 frc cfa
SalE2	0,2216	0,4156	0	1	SalE2 = 1 ; salaire espéré compris entre 300 000 et 500 000 frc cfa
SalE3	0,2388	0,4266	0	1	SalE3 = 1 ; salaire espéré compris entre 500 000 et 900 000 frc cfa
SalE4	0,1913	0,3936	0	1	SalE4 = 1 ; salaire espéré supérieur à 900 000 frc cfa ; 0 Sinon
risk1_r	3,1504	0,9428	1	4	Item : Prendre des risques ne me dérange pas si les gains potentiels sont élevés.
risk2_r	2,0264	0,8643	1	4	Item : Je participerai seulement à des entreprises avec des garanties relativement certaines en termes de rentabilité
risk3_r	3,1135	1,0139	1	4	Item : Je ne prendrai probablement pas de risque d'emprunter de l'argent pour créer une entreprise même si elle pourrait être rentable
risk4_r	2,5686	1,1296	1	4	Item : Je préfère un emploi offrant un salaire faible et une grande sécurité qu'un emploi offrant un revenu élevé et une faible sécurité
RiskPer_u	5,0897	1,6156	1	7	Item : De manière générale, vous considérez-vous comme une personne qui est prête à prendre des risques dans sa carrière professionnelle ?
Independance	3,4562	0,4464	1	5	Voir Carter et al., (2010)
Reconnaissance	3,0694	0,6765	1	5	Voir (Carter et al., 2003)
Realisation	3,4284	0,5149	1	5	Voir Carter et al., (2010)
Innovation	3,5229	0,5539	1	5	Voir (Carter et al., 2003)
Optimisme	5,6649	1,3901	1	7	Pensez-vous que le diplôme que vous obtiendrez à l'issue de votre formation vous permettra de trouver du travail ? Bonnard & Giret (2017)

Source : données collectées auprès des étudiants des universités Ouaga I et Ouaga II (2017)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

**Autorité de la formation, autorité du formateur : autonomie(s)
structurelle, substantielle, individuelle.**

Camille ROELENS

Université Jean Monnet, Laboratoire ECP / ESPE de Valenciennes, Laboratoire RECIFES
roelens.camillejean@orange.fr

Résumé

Ce texte questionne, du point de vue de la philosophie politique de l'éducation, les problématiques auxquelles Le nouveau monde (Gauchet, 2017) confronte quant aux fins de l'éducation et aux moyens mobilisables pour les poursuivre. Les démocraties modernes lancent en effet à ceux qui y naissent un triple défi (partie 1) : devenir individu, devenir autonome, le rester quels que soient les aléas de leur parcours de vie. L'éducation et la formation tout au long de la vie sont alors un point d'appui crucial. Si l'on admet (comme le font M.C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi) que l'autorité est une condition de l'éducation, cela induit de pouvoir la penser elle aussi à tout âge, en l'inscrivant de plus dans le nouveau système de légitimité individualiste qui est celui du nouveau monde (partie 2). En d'autres termes : comment envisager la reconnaissance de l'autorité des acteurs éducatifs dans une société des individus ? L'articulation symbiotique de l'autorité et de la bienveillance peut constituer une ressource précieuse, portant néanmoins à conséquences pour celui qui la met en œuvre (partie 3).

Mots-clés

Autorité, bienveillance, autonomie, individualisme, formation.

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :

http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

4ème Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF
2018 Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA
2661) Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

De quoi la responsabilité sociale de l'université est-elle le nom ?

Christophe POINT

Université Laval (Québec) et Université de Lorraine (France)

<https://ulaval.academia.edu/ChristophePoint>
christophe.point.1@ulaval.ca

Résumé :

Ce travail a pour objectif de proposer un cadre théorique original pour penser la question de la responsabilité sociale des universités. En empruntant au philosophe américain John Dewey les ressources de la philosophie pragmatiste nécessaires à cette question, nous espérons participer à la construction d'une éthique scientifique et politique propre à l'activité universitaire. Comment en effet penser l'activité d'un chercheur conscient à la fois de son importance par sa production de savoir et son influence au sein de la société ? Loin de résoudre toutes les difficultés de cette question, nous faisons simplement l'hypothèse qu'une éthique universitaire, en prenant conscience de la « performativité prospective » des individus avec ses institutions, rendrait plus efficiente cette notion de responsabilité sociale. Ainsi, il s'agit, modestement, de relire l'œuvre de John Dewey pour formuler quelques pistes de réflexion sur la façon dont un universitaire peut devenir un véritable citoyen conscient de sa responsabilité sociale en tant que chercheur.

Mots clés :

John Dewey, pragmatisme, université, responsabilité sociale, performativité prospective

Introduction :

L'heure est aux grandes déclarations citoyennes. Plus que jamais les politiques constatent un manque de confiance et un désengagement des citoyens envers leurs institutions. Pour y remédier, le milieu scolaire connaît depuis une dizaine d'année un regain d'investissement civique. Des cours d'enseignement moral et civique, les chartes de bonne conduite, les labels éco-citoyens... fleurissent des écoles jusqu'aux lycées et l'on ne compte plus les déclarations officielles sur la réforme d'un « parcours citoyen » intégral... Pour l'instant, l'université semble préserver de cet investissement civique que le milieu de l'éducation reçoit d'un monde politique en crise. Mais il est fort à parier que l'enseignement supérieur soit lui aussi bientôt confronté à la même question que les autres niveaux de l'enseignement : Quels sont vos critères et outils pédagogiques pour assurer votre participation à la formation de la citoyenneté de vos étudiants, et plus largement, votre responsabilité sociale ?

Ainsi, plutôt que d'attendre d'être mis au pied du mur, nous nous proposons ici de prendre cette question au sérieux. Si l'éducation ne se réduit pas à une formation culturelle et professionnelle, alors qu'est-on en droit d'attendre de l'éducation universitaire en termes de formation politique ? Au regard de l'histoire, il semble que l'université a tout à perdre à l'intrusion de la propagande, des directives partisans ou des censures politique pour ses exigences de neutralité et de recherche désintéressée de la vérité qui garantissent la liberté académique. Et pourtant l'université n'est pas une tour d'ivoire séparée du monde mais une institution vivant à l'heure des conflits politiques de sa société. Les blocages et les occupations étudiantes nous le rappelle vivement ces derniers temps. Nous sommes donc obligés par la pratique de réfléchir théoriquement à une conception de l'activité universitaire, qui consciente de ses responsabilités sociales, parviendrait à concilier les exigences scientifiques de sa recherche avec sa mission politique d'éducation citoyenne auprès des étudiants.

C'est pourquoi, nous nous proposons ici de chercher des pistes de réponses dans l'œuvre d'un philosophe s'intéressant à la fois à l'éducation et la politique ; John Dewey. Ce philosophe américain a développé, de 1884 à 1952, une théorie philosophique articulant une épistémologie socio-constructiviste avec une pédagogie progressive et une politique démocratique, ensemble que l'on connaît désormais sous le nom de pragmatisme. Au sein de cette théorie, chaque institution assume, au nom de la société, une responsabilité dans la formation politique des citoyens et se doit de construire les outils nécessaires à cette formation. Notre hypothèse cherche à identifier dans cette responsabilité forgée par le pragmatisme de John Dewey les fondations de ce que nous appelons désormais la « responsabilité sociale » des universités.

Pour présenter cette éthique pragmatiste, nous présenterons tout d'abord (I) le cadre épistémologique à partir duquel John Dewey pense la production de savoir à l'université. L'université se définissant selon lui d'abord par cette fonction de production de savoir, il importe de la qualifier la plus précisément possible pour penser ensuite les personnes chargées de cette production, véritables sujets de l'université. L'étude de celles-ci donnera lieu (II) à la construction de différentes figures conceptuelles du savant, de l'expert et de l'ingénieur que la littérature scientifique sollicite sur ce sujet au nom de leur activité spécifique où science et politique interagissent. Ces figures nous permettront de déterminer les trois caractéristiques d'un chercheur universitaire responsable selon John Dewey, c'est-à-dire (a) le caractère éthique professionnel de son activité, (b) une attention envers la demande sociétale de sa production de savoir et (c) une conviction en l'intelligence collective. Enfin (III), l'articulation de ces trois caractéristiques rendra possible la formulation de la « performativité prospective » de la recherche sur les institutions qui permettent celle-ci. Cette démarche ayant pour objectif de nous donner des pistes de réflexion sur la façon dont un universitaire peut devenir un véritable citoyen conscient de sa responsabilité sociale en tant que chercheur.

I/ Première fonction de l'université : Produire un savoir en action

Quel savoir l'université peut-elle produire ? Face à cette question, nous ne mobiliserons que brièvement les éléments principaux de l'épistémologie pragmatiste, éléments déjà proposés par les travaux de Roberto Frega (2006). En effet, c'est davantage l'articulation pratique de ces savoirs avec les institutions qui nous intéressent ici que les problèmes théoriques que posent la conception pragmatiste du savoir. Pour ce faire, rappelons deux évidences aux yeux de notre auteur qui n'en sont plus pour nous. Premièrement, la production du savoir est véritablement la première fonction de l'université qui la distingue des autres institutions du premier et deuxième niveau d'enseignement. L'université est un lieu organisé dans le but de « promote scientific research and learning » et où les « scientific knowledge is imparted » (Dewey LW6: 59)¹. Deuxièmement, cette même université est également « the logical place for the organization of knowledge with respect to the public problems » (Dewey LW5: 294). C'est-à-dire que le savoir scientifique produit à l'université est une connaissance pensée comme un moyen de résolution de problème public avant toute chose. Rappeler ces deux évidences pragmatistes n'est pas sans conséquence car elles nous permettent de mesurer la distance qui sépare cette « Idée de l'Université » d'autres conceptions faisant de l'université un lieu où l'on produit « le savoir pour le savoir » ou bien un lieu d'enseignement mais sans activité de recherche. A l'inverse des tours d'ivoires ou des écoles, l'université idéale de John Dewey est une institution scientifique au service des hommes de son temps.

Comment mener alors une recherche qui concilie la rigueur de la démarche scientifique et son attention aux besoins sociétaux ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord dire que cette recherche se définit par le geste de l'enquête (Madelrieux, 2016, 96–112; Fabre 2009, 17–34). Produire un savoir est une activité menée sur le mode de l'enquête en vue d'une meilleure compréhension du problème, des hypothèses et des applications possibles de ces dernières. Ou pour le dire autrement, rechercher, c'est enquêter² de façon rigoureuse, systématique et expérimentale. Or, cette recherche est indispensable au projet démocratique : « But genuinely public policy cannot be generated unless it be informed by knowledge, and this knowledge does not exist except when there is systematic, thorough, and well-equipped search and record » (Dewey LW2: 346). C'est pourquoi nous pouvons dire dans un premier temps que, selon le projet démocratique de John Dewey (Point, 2017), le savoir recherché à l'université a d'abord pour but d'améliorer le savoir déjà existant. Le progressisme scientifique de John Dewey est une conséquence de son perfectionnisme mélioratif démocratique. Mais il ne se confond, ni avec un positivisme (car l'amélioration du savoir est toujours relative à celui de la situation actuelle et ne prétend à aucune perfection absolue), ni avec un « simple ajout plus ou moins massif d'informations à ce qui était connu auparavant » (car le savoir est en perpétuelle « reconstruction of all attained knowledge » (Dewey MW1: 304)). Produire du savoir est pour l'université le moyen essentiel pour contribuer à la construction d'un monde nouveau :

¹ Pour les écrits de John Dewey, l'édition de référence utilisée a été *The Collected Works of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1882-1953 (38 volumes). La pagination de la version imprimée a été conservée pour la version électronique: *The Collected Works of John Dewey*, 1882–1953: The Electronic Edition, ed. HICKMAN Larry A., BOYDSTON Jo Ann, Charlottesville, Virginia, IntelLex Corp., 1996. Celle-ci se divise en trois sections : *The Early Works*, 1882-1898, 5 volumes, 1969-1972 [EW]. *The Middle Works*, 1899-1924, 15 volumes, 1976-1983 [MW]. *The Later Works*, 1925-1953, 17 volumes, 1981-1990 [LW].

² « The first and basic function of laboratory work, for example, in a high school or college in a new field, is to familiarize the student at first hand with a certain range of facts and problems—to give him a "feeling" for them. » (Dewey MW9: 242).

Chercher des idées et s'y accrocher comme moyen de mener des opérations, comme facteurs dans les arts pratiques, c'est participer à la création d'un monde dans lequel le printemps de la pensée sera plus clair et toujours plus fluide.(Dewey, 1968, 342)³.

Fidèle ici à Charles Sanders Peirce⁴, John Dewey prône une production du savoir au nom de ses conséquences pratiques de cette production. Pour le savoir scientifique comme le savoir commun, il s'agit de savoir comment ce savoir va me permettre de mieux agir en clarifiant ses désirs, construisant ses finalités et ses moyens. L'université doit alors, malgré l'étendue du savoir dont elle est dépositaire grâce à sa première fonction de transmission des savoirs, produire un savoir en vue de cette finalité pratique du savoir (Dewey LW13: 281).

La production du savoir que John Dewey imagine sur le mode de l'enquête se pense toujours comme capacité d'améliorer l'adaptation de l'individu dans son environnement : « There is no inquiry that does not involve the making of some change in environing conditions. » (Dewey LW12: 41). Ici encore le darwinisme de John Dewey lui permet de retirer au savoir toute nature mystérieuse ou supra-naturelle pour en faire un « produit » humain. C'est ce qui fait dire à Copleston que : « Hence knowledge is represented as being itself a doing or making rather than, as in the so-called spectator theory, a 'seeing' »(1994, 358). Mais on peut également en déduire que pour John Dewey, il n'y a pas de « Idée de l'Université » mystérieuse ou de finalité mystique pour l'université qu'il appelle de ses vœux. Comme toute autre fonction d'une institution, on évaluera ses réalisations à l'aune de cette adaptation méliorative.

De plus, nous pouvons également dire que le savoir pragmatiste n'est pas produit par une logique disciplinaire. Cette remarque importe car il ne s'agit pas ici de réduire la production du savoir universitaire aux seules disciplines des sciences physiques. Cette réduction du savoir à « la connaissance physique » comporte le risque de la laisser « dominate the social scene » (Dewey LW15: 254). Or, selon John Dewey, dans le cas de l'économie scientifique par exemple, cette conception « froide » et « déshumanisé » du monde est largement prédominante, mais il faut se méfier des méthodes des sciences physiques car leurs succès dépendent de « experimental operations with subject-matters from which human (value) considerations were explicitly ruled out » (Dewey LW1, 359; Bazzoli et Dutraive, 2013, 149). On ne peut donc pas supposer ici que John Dewey imagine une université scientifique se limitant à une conception positiviste et matérialiste du savoir. Mais ce ne sont pas ces méthodes scientifiques qu'il faut refuser mais leur absence d'usage conscient et réfléchi. Il s'agit plutôt de produire scientifiquement un savoir sur des objets divers au lieu de ne produire dogmatiquement qu'un savoir portant uniquement sur les objets des sciences dures.

En effet, l'université idéale de John Dewey cherche véritablement à élargir au maximum ses objets d'étude et ses disciplines au sein de ces départements car il s'agit de s'emparer le plus largement d'objet de science qui sont pour l'heure laissés à la tradition ou à la coutume. Ce mouvement d'expansion de la science est pour John Dewey au cœur même de son histoire (Dewey, 1968, 359). Mais au sein de son expansion, ne risque-t-on pas de diluer les méthodes scientifiques ? Qu'est-ce qui permet alors de qualifier la production de savoir universitaire de « scientifique » plus que de « religieuse » ou « traditionnelle » ? A cette question, John Dewey nous donne trois critères de la scientificité de la production du savoir qu'il espère pour l'université.

³ Nous traduisons.

⁴ « In order to ascertain the meaning of an intellectual conception one should consider what practical consequences might conceivably result by necessity from the truth of that conception; and the sum of these consequences will constitute the entire meaning of the conception. » (Peirce, 1903).

Le premier critère est que cette production se déroule sur le mode de l'enquête. C'est-à-dire que pour tout savoir produit à l'université, il faut appliquer des « scientific methods of investigation » pour que la production soit « the consequent generation of a body of abstracted facts whose authority inhered in the use of these methods » (Kaufman-Osborn, 1984, 1160). L'intérêt de l'enquête scientifique par rapport aux enquêtes du sens commun réside ici ; « c'est la mise en œuvre contrôlée de la méthode de l'intelligence » (Bazzoli and Dutraive, 2013, 133) qui permet une grande rigueur sur les mécanismes d'opérationnalisation de l'enquête là où le sens commun ou la tradition vont être défaillante. La production universitaire de savoir peut ainsi, par l'enquête scientifique, se distinguer du savoir produit par le bon sens des communautés (Kaufman-Osborn, 1984, 1150). Nous reviendrons plus tard sur les conséquences politiques de cette distance malgré leur horizon commun revendiqué par John Dewey (LW12: 66–85).

Le deuxième critère de la scientificité de la production universitaire est celui d'affronter des problèmes si complexes que l'usage des symboles pour les résoudre devient une nécessité. Selon John Dewey, « the use of symbols » (LW11: 245–46) rallie ainsi toutes les études scientifiques et quelque soit la discipline, l'usage de ces symboles nécessite un travail conséquent pour les maîtriser. Et c'est peut-être là que se distingue la qualification à la recherche des autres compétences de la production de savoir. En tout cas, c'est en ce sens que l'on peut comprendre « the disposition to advance to specialized ability in science » (Dewey MW9: 295) c'est-à-dire pour devenir chercheur. Ainsi, le savoir produit par la recherche universitaire sera, au moins dans sa formulation théorique, symbolique. C'est pourquoi l'université idéale de John Dewey ne peut se contenter d'une production de savoirs manuels ou d'habiletés techniques, mais elle doit affronter les problèmes les plus complexes au moyen de cette recherche d'un savoir abstrait et symbolique que lui permet la science.

Le troisième critère scientifique du savoir universitaire est sa capacité à générer une pratique. En effet, selon Gros (2011, 4), la conception pragmatiste du savoir ne se limite pas à une analyse linguistique ou à une réduction historique des conditions économiques d'une époque. Au contraire, le contenu d'un savoir est validé par la pratique qu'il génère, davantage que par son référencement disciplinaire. C'est d'ailleurs à ce titre que l'on comprend la recommandation (assez pessimiste) que John Dewey faite aux universités, dans *The Public and its problems*, de produire un savoir facilement communicable auprès des citoyens, dans le but de le rendre accessible à tous et que ceux-ci puissent prendre des décisions politiques adéquates à partir de ce savoir (Dewey et Zask, 2010, 260). Ce critère permet également de comprendre pourquoi John Dewey partage ici pleinement l'avis de Graham Wallace, lorsque ce dernier compare les universités anglaises et américaines (1914), et marque l'importance d'inclure à la production du savoir « classique » des savoirs plus modernes, comme celui de gestion. En effet, c'est en vue d'une meilleure mise en œuvre de l'organisation collective, qu'est faite cette demande de production de savoir. Ainsi, là aussi, la finalité pratique de la production scientifique des savoirs universitaires prime.

II/ Quatre figures du scientifique universitaire

A partir d'une telle conception du savoir, à quoi ressemble l'activité scientifique et ainsi la figure du chercheur dans l'université idéale de John Dewey ? A quelles autres figures s'oppose-t-elle ? Pour répondre à cette question, nous allons en distinguer quatre ici : la figure du chercheur, celle de l'expert, du savant et de l'ingénieur. Plus que des réalités sociologiques ou institutionnelles, ces figures représentent pour John Dewey des constructions idéales mettant en lumière les caractéristiques de ce qu'il considère comme étant ou non un caractère

scientifique responsable et en adéquation avec son projet démocratique. Nous étudierons les deux premières figures dans un premier temps (c'est-à-dire le savant et l'expert), pour dégager par la suite les traits caractéristiques de la figure idéale du scientifique pragmatiste, c'est-à-dire celle du chercheur, et la confronter finalement à la figure idéale de l'ingénieur de Thorstein Veblen. L'objectif de cette section est de montrer que la figure du chercheur universitaire que John Dewey appelle de ses vœux se distingue de celle de l'expert, du savant et de l'ingénieur, car il tente de concilier (a) le caractère éthique professionnel de son activité avec (b) une attention envers la demande sociale de sa production et (c) une conviction en l'intelligence collective. Ces trois caractéristiques forment un cadre éthique et politique contraignant pour le chercheur, mais qui lui permette d'intégrer pleinement le projet démocratique de John Dewey.

Le caractère éthique professionnel de son activité est une responsabilité que l'on se donne à soi-même, c'est-à-dire une loyauté, dans le cadre de sa profession (Centeno et Bégin, 2015). Faire preuve d'un professionnalisme éthique signifie ici être en mesure de se porter garant de soi-même pour tenir les responsabilités qui incombent à son activité professionnelle. Ce discernement éthique est indispensable à la figure du chercheur pour John Dewey. À l'inverse, la figure de l'expert chez John Dewey est souvent dénuée de ce caractère éthique professionnel et ainsi est fréquemment critiqué pour son absence de discernement éthique dans sa recherche. L'expert est celui qui produit un savoir uniquement en fonction d'une commande sociale, souvent externe à l'université, sans se demander si son geste professionnel est en adéquation avec sa loyauté envers soi-même. Cette critique, si elle n'est pas propre à John Dewey, est présente dans ses écrits politiques à partir de 1935 où la recherche scientifique, si elle n'est menée que par des experts préoccupés de techniques mais sans responsabilité éthique, vire à la catastrophe. L'exemple des scientifiques allemands au cours du XX^{ème} siècle, qui, selon John Dewey, excellaient techniquement mais négligeaient les sciences humaines (LW11: 277, 344).

Le deuxième caractère du chercheur mentionné ci-dessus est l'attention de celui-ci envers la demande sociale de sa production. Cette attention pour « The value of research for social progress » (Dewey, 1968, 271) est centrale pour John Dewey car elle est ce qui permet au chercheur de ne pas dissocier ces intérêts personnels des intérêts de la société. Or sans cette attention, la production de savoir de ce savant est sans intérêt pour la résolution des problèmes publics. À l'inverse, la figure du savant est pour John Dewey à rejeter car, malgré son intérêt personnel pour la recherche et son caractère éthique, celui-ci refuse ou feint d'ignorer les demandes sociales de savoir de son époque. Les savants sont ces universitaires, « people in whom the mere motive of research is so strong that they do not need to think of anything else » (Dewey LW6: 45), que John Dewey ne peut pas ne pas critiquer dans son projet démocratique. Ainsi, sa lucidité éthique se trouve contrebalancé par une cécité politique sur son rôle de producteur de savoir dans une société démocratique⁵.

C'est pourquoi, entre l'expert et le savant, la figure du chercheur universitaire est celui qui tente de concilier caractère éthique professionnel et l'attention à la demande sociale au sein de son activité. Cette attention conjointe à l'intérêt individuel et collectif dans la production du savoir est ainsi une caractéristique importante de la normativité pragmatiste (Gislain, 2003, 38).

⁵ Cette distinction entre la figure du savant et de l'expert nous permet de distinguer les deux lignes de critiques que fait John Dewey aux universitaires de son époque. Celle-ci nous importe car sans elle, on prend le risque de suivre Jean-Pierre Cometti dans la confusion de ses deux critiques et de penser, *in fine*, que toute expertise est dans tous les cas un obstacle à la démocratie. Or Dewey ne peut s'associer à une telle idée. « L'expertise laisse ainsi, de toute façon, le citoyen sur le bord du chemin, à tel point que l'éducation s'est elle-même creusée de cette division et lui a puissamment apporté sa contribution. » (Cometti, 2016, 177).

Ainsi, la figure du chercheur idéal combine les deux qualités du savant et de l'expert sans en adopter leurs défauts. C'est-à-dire que le chercheur doit, paradoxalement être désintéressé et habité par un sentiment d'utilité sociale :

The more theoretical studies do not attain their highest development until they find some application in human life, contributing indirectly at least to human freedom and well being, while the more practical studies cannot reach their highest practicality save as they are animated by a disinterested spirit of inquiry. [...] But in our common interest, we may ask that we join together to foster in any and every department of the university, interest in inquiry and liberal discussion and love of scientific thinking (Dewey MW15: 197).

John Dewey va donc plus loin que William James qui souvent limite l'intérêt pratique de la recherche à l'élimination des faux débats au regards des conséquences pratiques du savoir (Copleston, 1994, 334). Si, il faut évidemment ne pas s'arrêter aux divergences des savoirs sans effet pratiques pour lui (Dewey LW15: 158), l'utilité du savoir dépasse ce premier stade. Et c'est au nom de cette compréhension fine de l'utilité sociale que la figure du chercheur de John Dewey s'oppose à la figure de l'ingénieur proposée par le groupe *The New Machine* (1915-1917) fondé par Henry Gantt, et fréquenté par Howard Scott (1933, 4) et Thorstein Veblen entre autres.

Ces ingénieurs et théoriciens influents se décrivaient comme des « progressive reformers » et des « expert social planners » (Akin, 1977, 10) dont les savoirs pourraient résoudre les problèmes sociaux de leur époque. Se nommant eux-mêmes les « technocrates » (p.12), ils faisaient des problèmes sociaux liés à la production capitaliste récente aux Etats-Unis leur priorité (Veblen, 1971, 33). Ainsi, ils ne peuvent tomber sous la critique principale des experts de John Dewey (MW15: 197). En effet, Thorstein Veblen n'agit pas au nom de son intérêt personnel, contrairement aux « capitaines financiers » que lui et John Dewey critiquaient. Mais Thorstein Veblen critique également les mouvements ouvriers qui réclamant de meilleurs salaires ne font que penser à gagner « un petit quelque chose pour ses propres membres aux dépens plus que proportionnels du reste de la communauté » (1971, 36), c'est-à-dire se limiter aussi à leurs intérêts privés.

Mais là où la figure du chercheur de John Dewey ne peut plus s'accorder avec celle de l'ingénieur, c'est lorsque Thorstein Veblen propose que ce soient la classe des ingénieurs seule qui s'occupent de résoudre l'ensemble des problèmes sociaux de l'époque. Se considérant comme les seuls possesseurs d'un savoir scientifique, et donc seuls légitimes à régler au mieux ces problèmes, ces ingénieurs technocrates jugent qu'il n'est pas pertinent d'associer les autres citoyens à ces décisions. C'est pourquoi, sur ce point, ils influenceront Walter Lippmann qui synthétisera leurs idées en 1937 dans son ouvrage *The Good Society* (2005) et dont l'idée de « néo-libéralisme » peut se comprendre comme l'alliance d'un libéralisme lippmanien associé d'un technocratisme veblenien. Or, pour John Dewey, le manque de confiance en l'intelligence collective de ces positions théoriques ne peut le satisfaire et correspondre à son projet démocratique. Ne pas associer les autres citoyens à ce savoir scientifique revient à faire de l'université un outil de sélection et de distinction de la population avec la classe des ingénieurs. Ainsi, il a tout lieu de croire à une reproduction des divisions épistémologiques et sociales là où John Dewey cherche une plus grande continuité. C'est pourquoi, la figure du chercheur de John Dewey ne sera pas celle de l'ingénieur de Thorstein Veblen, au sens où ce chercheur ne doit pas chercher à prendre le monopole de l'utilité sociale.

Ainsi, le scientifique idéal de John Dewey doit avoir « spirit of curiosity » (LW9: 180) et « le problème fondamental de beaucoup d'enseignements » universitaires à son époque est

« qu'ils ne créent pas de besoins au sein de l'esprit de l'élève ; besoins au sens d'exigences se poursuivant ensuite de manière autonome » (p.181) pour nourrir cet esprit. Mais cette curiosité ne suffit pas. Il faut également qu'il rassemble les qualités d'une éthique professionnelle, d'une attention à la demande sociale ainsi qu'une forte conviction en l'intelligence collective. A la fois savant, expert et ingénieur, la figure spécifique du chercheur universitaire comme producteur du savoir nécessaire au projet démocratique répond aux exigences de scientificité du savoir à produire.

III/ Produire un savoir scientifique : du laboratoire à la société

Après avoir étudié le savoir produit à l'université et la figure idéal de l'universitaire selon John Dewey, le dernier élément de notre équation est sans aucun doute la société qui bénéficie des productions scientifiques de l'université. Nous maintenons ici le terme de « société » au sens général que lui donne John Dewey sans en distinguer, au sein de celles-ci, la multitude des sous-acteurs qui la compose comme les industries, les lobbies, les associations d'intérêts etc. Bien que l'on ne puisse nier le « bruit » que peut faire cette diversité d'acteur au sein de la demande sociétale de savoir, ni l'idée que le terme de « société civile » est insuffisant pour recouper cette diversité, nous resterons ici à un niveau relativement simple d'analyse en définissant la société comme l'ensemble des publics constitués sur un territoire et à une époque donnée. Le polymorphisme de cet ensemble reste ainsi une piste à creuser ultérieurement pour affiner notre lecture sur l'analyse que nous tenons ici.

Nous l'avons dit, l'université est en interaction avec la société lorsqu'elle remplit sa fonction de production de savoir. Mais cette interaction est problématique. En effet, la demande de production de savoir faite par la société ne correspond pas toujours à la production universitaire du savoir. Et ce décalage entre demande et production est une réalité inhérente à la production du savoir telle que la conçoit John Dewey. La raison de celui-ci est la performativité prospective de la production de savoir. Cette performativité du savoir est le fait que la demande faite par la société se traduit pour le scientifique en un problème auquel plusieurs hypothèses de résolution sera apportée, puis que parmi celles-ci, le scientifique peut opter pour des hypothèses qui vont résolument transformer le problème initial, et ce, d'une manière que la demande ne peut prévoir. Cette performativité sera dite prospective si et seulement si cette transformation de l'objectif social ne reste pas inconsciente et aléatoire, mais devient intelligible pour être un choix réfléchi.

Notre hypothèse ici consiste en l'idée que la liberté académique du chercheur réside dans le « jeu » de cette performativité prospective de la production du savoir universitaire. La marge de liberté de la recherche vis-à-vis réside dans cette dynamique de l'enquête pragmatiste où le chercheur se donne le droit de participer à la construction de l'objectif social de la demande sociétale de savoir. Pour démontrer ceci, rappelons que l'objectif social de la production du savoir est un point central de la pensée pragmatiste (Copleston, 1994, 318–19). La science doit être un outil pour répondre aux problèmes des hommes d'une société donnée. Et l'université est le lieu de cette production scientifique attentive aux problèmes des hommes : « Society needs the junction of that expert knowledge and skilled discipline which the college alone can supply, and the services of the professions, the businesses of life » (Dewey MW1: 311). Mais comme le rappelle Joëlle Zask, la recherche scientifique, en tant qu'elle suit le modèle de l'enquête, n'est pas neutre dans sa résolution de problème. Par le choix de ses hypothèses, elle est investie de valeurs et de « priorités culturelles de son époque d'émergence » (Zask, 2015, 55) auxquelles elle ne peut rester neutre ou indépendante complètement. De même que toute action est engagée dans des valeurs, le savoir produit est également orienté vers certains objectifs sociaux. La

meilleure preuve de cette performativité pour John Dewey est l'impact de la science sur l'industrie, puis sur les réalités quotidiennes de tous les citoyens :

The revolution which is going on in industry because of the advance of natural science, in turn affects all professions and occupations. [...] The hour could be easily spent in simply mentioning the multiple and important points of contact between science and the affairs of daily life (Dewey MW1: 305–6).

Or, il ne s'agit pas de se limiter aux demandes sociales, qui parfois se fondent sur des préjugés sociétaux sur le savoir lui-même. Aussi, le chercheur, au nom de son attention sur les conséquences, doit produire un savoir remettant en cause les préjugés de son époque et les positions dogmatiques⁶. Ce devoir, à première vue purement théorique, a des répercussions pratiques, car le choix des savoirs à produire est une vraie question pour les institutions. La demande sociétale de savoir à produire peut encourager des pratiques industrielles, puis quotidiennes qui peuvent être, soit démocratique, soit autoritaire. Or, dans un cas, on va encourager une remise en question des institutions et dans l'autre on tendra à les conserver coûte que coûte. Selon John Dewey, la production scientifique universitaire doit être prospective, c'est-à-dire intelligente sur les effets de sa production sur les institutions. Elle doit chercher à produire des savoirs qui n'avantageront pas les institutions hostiles aux « methods of inquiry and proof » et partisane du « the use of coercion and force » (Dewey LW13: 282).

Ce que cette performativité prospective de la production du savoir signifie, c'est que la recherche peut bouleverser l'ordre établi des institutions ou des industries. L'histoire de la recherche exprime pour John Dewey une peur des classes dominantes, « the representatives of established institutions » qui sentaient que leur prestige était étroitement lié au maintien des anciennes croyances, qui voyaient s'amenuiser leur pouvoir sur autrui face aux évolutions scientifiques orientées vers « the promotion of human welfare » et qui leur opposèrent « a determined resistance » (Dewey LW15: 255). C'est ainsi que lit dialectiquement John Dewey l'histoire des sciences où l'on voit les producteurs de savoirs collaborer ou s'opposer aux reproducteurs de l'ordre social de l'époque. Une partie de la critique de la religion de John Dewey peut aussi se lire par cet angle d'analyse. Selon lui, « the interests and institutions which are now attacking science » sont souvent mû par « a supernatural centre of gravity » théorique et religieux qui tente de maintenir séparer la science et ses effets, notamment moraux, sur la « humane direction » (LW15: 256–57) du quotidien. De cette lecture, John Dewey en conclut 1/qu'il y a donc un devoir des institutions démocratiques à user de la science dans les affaires morales et humaines de l'homme. Et 2/ que cette production du savoir doit être consciente de ce devoir démocratique envers les effets de sa production. C'est pourquoi, face à ces deux conclusions, l'université va être l'institution chargée de cette production de savoir consciente de ses objectifs démocratiques.

L'université, au regard du projet démocratique de John Dewey, a un rôle important à jouer face à la société, dans la production du savoir scientifique. S'il s'agit bien de faire de cette production une réponse aux besoins réels des individus qui composent la société dans laquelle l'université se trouve, cette dernière a la responsabilité d'orienter cette production. L'orientation de la recherche scientifique est une nécessité politique grâce à la performativité prospective inhérente à sa production. L'université doit ainsi orienter sa recherche par une conception de la vérité consciente de ses responsabilités sociales, morales et politiques. Et ce, même si la

⁶ Sur ce point, on peut noter un désaccord supplémentaire entre John Dewey et Thorstein Veblen, car pour ce dernier « un professeur qui accepte de l'argent d'une université » est semblable à un employé qui va rester fidèle à son institution plutôt que de mener honnêtement « une recherche de la vérité » (Dorfman, 1940).

production de savoir doit choquer, affronter et dépasser des préjugés moraux, des exigences sociales ou des clivages politiques (Dewey MW12: 171).

C'est donc au nom d'une conception pragmatiste de la science que la recherche peut porter sur des problèmes nés des conflits entre les besoins en développement de l'homme d'une part et les institutions sociales existantes d'autre part (Copleston, 1994, 372). Ce qui signifie que la recherche doit avoir, pour John Dewey, une finalité de transformation ou plutôt de reconstruction de l'environnement social et notamment de ses institutions (Hook, 1925). Le chercheur n'est donc pas simplement « hébergé » par l'université, mais il doit en être un acteur cherchant à participer à l'institutionnalisation de celle-ci pour orienter cette dynamique instituante dans le sens qui lui semble en accord avec cette conception de la science. Ici, John Dewey s'accorde avec Thomas Jefferson pour dire que :

It was the more important, accordingly, to recognize that "laws and institutions must go hand in hand with the progress of the human mind" and that institutions must change with change of circumstances brought about by "discoveries, new truths, change of opinions and manners." (Dewey LW14: 213).

Un exemple de mise en pratique de cette idée est incontestablement le travail instituant de John Dewey et d'Alice Chipman pour la construction d'une école-laboratoire au sein de l'université de Chicago pour mener à bien les recherches en sciences de l'éducation. Ici, la production de savoir, demandée par la société américaine de l'époque, a conduit John Dewey, en tant que chercheur scientifique, à transformer son institution, dans le but de mener à bien cette production. Les recherches en sciences de l'éducation menées dans cette école sont ainsi le résultat à la fois d'une demande sociale mais aussi d'une transformation institutionnelle. Et l'on peut dire qu'elles ont une performativité prospective car John Dewey, militant pour ce rapprochement des études empiriques et des conceptualisations scientifiques au sein du domaine des sciences de l'éducation, s'est donné les moyens institutionnels de cette idée. Ainsi, implanter une école avec des pratiques pédagogiques bien réelles au sein de l'université est la réalisation cohérente de cette idée et a permis par la suite de répondre à la demande sociétale en savoirs pédagogiques.

Conclusion :

Pour conclure, on comprendra aisément que pour John Dewey la liberté académique ne peut pas être « sans condition » comme le suggère Jacques Derrida (2001). Car si John Dewey écrit que « The university function is the truth function » (MW2, 55) en parlant de la fonction de production de savoir, cette vérité sera celle d'un savoir conséquent de ses effets et que le chercheur ne cherchera pas à ignorer. En effet, John Dewey participera en 1919 à la création de la *New School of Social Research* pour lutter contre les privations de libertés académiques pesant à cette époque. De même, il aidera à fonder l'*American Civil Liberties Union* en 1920 dans ce même esprit. Ces engagements associatifs nous montrent l'importance de ces questions pour notre auteur. Ainsi, on peut lire à travers ces écrits une conception bien particulière de la recherche scientifique pour une université qui fait de cette liberté académique moins un privilège qu'une responsabilité sociale.

C'est pourquoi nous avons essayé au cours de cette proposition de définir la liberté académique dont bénéficie le chercheur dans son activité de production de savoir en tant que responsabilité éthique des conséquences sociales de sa production. Produire un savoir de façon scientifique est un acte pouvant avoir une performativité prospective qui engage le chercheur

dans le projet démocratique de John Dewey. Celui-ci ne peut alors se suffire de la position confortable de l'expert ou du savant qui se désengage de cette responsabilité-là. Il ne peut non plus s'accommoder de la posture de l'ingénieur, chère à Thorstein Veblen, au nom de la recherche la plus étendue possible de l'enquête démocratique. La posture du chercheur universitaire est donc une figure exigeante mais indispensable au projet démocratique de John Dewey.

Cette exigence s'impose par ce « kinds of knowledge resources » (Frischmann, Madison, et Strandburg, 2014, 16) que produit l'université idéale de John Dewey. La scientificité de ce savoir rejoint les modalités démocratiques et fait de ce savoir un outil de reconstruction de la société par l'université. Et c'est au nom de cette reconstruction que John Dewey ne peut dans ses écrits décrire factuellement les institutions démocratiques nécessaires à son projet. Et c'est pourquoi il nous semble que c'est à tort que la littérature scientifique reproche le caractère aporétique des écrits politiques de John Dewey, notamment *The Public and Its Problem*.

Or, c'est justement cette production du savoir comme fonction de l'université qui peut assurer cette recherche permettant de transformer les institutions, à condition que l'on mène cette recherche au sein du projet démocratique. A l'inverse, décrire idéalement les institutions de la démocratie reviendrait à figer la capacité des institutions existantes, les empêchant de se remettre en cause grâce à cette production scientifique du savoir. En un mot, John Dewey ne connaît pas les institutions nécessaires à une démocratie nouvelle, mais il nous donne une méthode qui, si on l'applique à l'université et à la recherche scientifique, nous donnera les outils nécessaires pour inventer nous-même ces institutions dont nous avons tant besoin.

Bibliographie :

- Akin, W. E. (1977). *Technocracy and the American Dream: The Technocrat Movement, 1900-1941*. Berkeley: University of California Press.
- Bazzoli, L. et Dutraive, V. (2013). La contribution de la philosophie sociale de John Dewey à une philosophie critique de l'économie, *Cahiers d'Économie Politique* 65 (2): 129.
- Centeno, J. et Bégin, L. (2015). *Les loyautés multiples : mal-être au travail et enjeux éthiques*.
- Cometti, J.-P. (2016). *La démocratie radicale : lire John Dewey*, Paris, Gallimard, coll. « Folio essais ».
- Copleston, F. (1994). *A History of Philosophy. Vol. 8: Modern Philosophy: Empiricism, Idealism, and Pragmatism in Britain and America*. 8. Dr. New York: Image Books, Doubleday.
- Derrida, J. (2001). *L'université sans Condition*. Collection Incises. Paris: Galilée.
- Dewey, J. (1901). 'The Educational Situation'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 1: 1899-1901*, Southern Illinois University Press.
- . (1902). 'Academic Freedom'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 2: 1902-1903, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1916). 'Democracy and Education'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 9: 1916*, Southern Illinois University Press.
- . (1920). 'Reconstruction in Philosophy'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 12: 1920*, Southern Illinois University Press.
- . (1923). 'Culture and Professionalism in Education'. In *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Volume 15*, Southern Illinois University Press.

- . (1925). ‘Experience and Nature’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 1*, Southern Illinois University Press.
- . (1927). ‘The Public and Its Problems. An Essay in Political Inquiry’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 2: 1925-1927*, Southern Illinois University Press.
- . (1930). ‘Philosophy and Education’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 5: 1929-1930*, Southern Illinois University Press.
- . (1931). ‘Science and Society’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 6*, Southern Illinois University Press.
- . (1932). ‘Politics and Culture’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 6*, Southern Illinois University Press.
- . (1934). ‘Education and the Social Order’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 9: 1933-1934, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1935a). ‘Needed—A New Politics’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1935b). ‘The Crucial Role of Intelligence’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1937). ‘Growth in Activity’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 11: 1935-1937*, Southern Illinois University Press.
- . (1938a). ‘Logic: The Theory of Inquiry’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 12: 1938*, Southern Illinois University Press.
- . (1938b). ‘The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 13: 1938-1939*, Southern Illinois University Press.
- . (1940). ‘Presenting Thomas Jefferson’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 14: 1939-1941, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1944). ‘The Democratic Faith and Education’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15: 1942-1948, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1946). ‘The Problems of Men and the Present State of Philosophy’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 15: 1942-1948, Essays*, Southern Illinois University Press.
- . (1968). *Intelligence in the Modern World: John Dewey’s Philosophy*. Edited by Joseph Ratner. First Modern Library Giant Edition, 1939 edition. Modern Library.
- Dewey, J., et Zask, J. (2010). *Le public et ses problèmes*. Paris: Gallimard.
- Dorfman, J. (1940). *Thorstein Veblen and His America*. The Viking Press.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Frega, R. (2006). *John Dewey et La Philosophie Comme Épistémologie de La Pratique*. La Philosophie En Commun. Paris: Harmattan.
- Frischmann, B. M., Madison, M. J. et Jo Strandburg K., eds. (2014). *Governing Knowledge Commons*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Gislain, J.-J. (2003). ‘L’émergence de la problématique des institutions en économie, Abstract’. *Cahiers d’économie Politique / Papers in Political Economy*, no. 44: 19–50.
- Gros, A. (2011). ‘Les formes de l’enquête historique : John Dewey et Max Weber’. *L’Atelier du Centre de recherches historiques. Revue électronique du CRH*, no. 07 (May).
- Hook, S. (1925). ‘Introduction by Sidney Hook’. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953. Volume 1*, Southern Illinois University Press.
- Kaufman-Osborn, T. V. (1984). ‘John Dewey and the Liberal Science of Community’. *The Journal of Politics* 46 (4): 1142–65.
- Lippmann, W. (2005). *The Good Society*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Madelrieux, S. (2016). *La philosophie de John Dewey: repères*. Paris: Vrin.

- Peirce, C. S. (1903). 'Lecture 1: Pragmatism: The Normative Sciences'. In . Vol. Volume 5: Pragmatism and Pragmaticism. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Electronic Edition. Charlottesville, Virginia, U.S.A.: Hartshorne, Charles and Paul Weiss.
- Point, C. (2017). 'Faire de La Démocratie Une Éthique et Une Pédagogie'. *Éthique En Éducation et En Formation. Les Dossiers Du GREE* no. 4: 76–91.
- Scott, H. (1933). *Technocracy: Science Vs. Chaos*. New York: Technocracy, Inc.
- Veblen, T. (1971). *Les Ingénieurs et Le Capitalisme*. Paris: Gordon and Breach.
- Wallas, G. (1914). 'The Universities and the Nation in America and England'. *Contemporary Review*, no. 105 (June): 783–90.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris: La Découverte.

Le rapport entre socialisations scolaire et familiale dans un dispositif de mise en circulation de cahiers entre école maternelle et familles : des pratiques socialement différenciées ?

Marie-Noëlle Dabestani
Université Paris 8 - ESCOL
dabestanimarienoelle@gmail.com

Résumé

Cette recherche vise à éclairer comment l'école maternelle française met en partage avec les familles la forme scolaire (Vincent, 1994), dans un dispositif de mise en circulation entre espaces de socialisation d'objets nomades (Rayou, 2015) marqués par une littératie étendue (Bautier & Rayou, 2013). Nous étudions dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants sont sous-tendues par des définitions sociales de l'enfant (Chamboredon & Prévot, 1973) inscrites dans les cahiers et comment les parents (ré)-interprètent ce qui leur est donné à voir. L'enquête quantitative présentée ici porte sur les manières dont les professeurs mettent en forme le travail scolaire dans les cahiers. Ses résultats sont croisés avec l'analyse de cahiers et d'entretiens menés avec des enseignants exerçant dans des milieux sociaux contrastés. Nous rendons compte de constantes qui vont dans le sens de l'élémentarisation de l'école maternelle et d'adaptations (Dannepond, 1979) quant aux programmes et aux discours (Bernstein, 1975) donnés à voir selon la composition sociale du public.

Mots-clés

Ecole maternelle, socialisation, programme, cahiers, inégalités scolaires

Constats

Action pédagogique des parents et programme de l'école maternelle donné à voir

Les relations dites de « coéducation » entre école et familles sont promues institutionnellement comme un moyen pour réduire les inégalités scolaires et sociales. Elles constituent un axe des projets d'écoles alors même que l'interdépendance entre socialisations scolaire et familiale semble déjà requise dès la prime scolarisation. L'usage de plus en plus généralisé de cahiers parascolaires dès l'âge de 3 ans montre que les parents sont investis scolairement et qu'ils introduisent très tôt l'école à la maison. Cette introduction est sous-tendue tant par les logiques économiques des éditeurs que par la vigilance des parents sur les « bonnes » acquisitions de leur enfant selon leurs classes d'âge et leurs classes préélémentaires. Ces fichiers parascolaires permettent aux parents et à l'enfant de « faire comme à l'école maternelle » (Garnier, 2013), certes différemment, mais en reconstituant pour la plupart d'entre eux un « univers scolaire immersif » dans l'espace familial (Brougère, 2008). Le fait que les catégories de savoirs de ces supports donnent à voir une classification forte et se réfèrent aux disciplines de l'école élémentaire (Garnier, 2013) et non aux domaines d'apprentissage de l'école maternelle pose la question de savoir si ces fichiers ne permettent pas plutôt aux parents de faire « déjà » comme à l'école élémentaire, par anticipation du passage au CP. Mais les parents ne sont pas les seuls à « scolariser » très tôt l'espace domestique. En effet, les professeurs introduisent aussi l'école dans les familles, par une mise en circulation de cahiers de maternelle (IGEN, 2011-108). Comme les fichiers parascolaires, ces cahiers marquent un âge de la vie, un âge scolaire et donnent à voir aux parents ce qui est attendu des élèves. Les savoirs produits sur l'usage des fichiers parascolaires (Garnier, 2013) nous donnent des premiers indicateurs pour questionner

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

les cahiers de maternelle introduits par l'école : Donnent-ils à voir la *forme scolaire* (Vincent, 1994), celle de l'école maternelle ou élémentaire ? Marquent-ils une *classification forte* (Bernstein, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, 1975) entre catégories de savoirs ?

Les études portant sur les pratiques familiales de lecture partagée d'albums (Bonnéry, 2016) ou d'entraînement à l'écriture (Montmasson-Michel, La lettre, la copie, l'écrit. Une invisible instruction précoce en milieux populaires, 2016) décrivent un travail pédagogique de parents de milieux populaires qui ne va pas dans le sens scolairement requis et nous interrogent sur la manière dont les pratiques scolaires sont mises en partage avec les familles : Alors que, en classe, les supports guident l'action des enseignants et l'activité des élèves (Bonnéry, Crinon, & Marin, 2015) et ce dès l'école maternelle (Joigneaux, 2013), les cahiers de maternelle guident-ils l'action pédagogique des parents à leur domicile (Bonnéry, 2016) ?

Éléments sur l'histoire des cahiers à l'école maternelle

L'étude de la revue *Education enfantine* sur la période de 1906 à nos jours est en cours pour mieux comprendre l'histoire des cahiers de maternelle. C'est dans la dernière décennie du XX^{ème} siècle que l'on note dans la revue l'émergence puis la recrudescence d'articles consacrés aux cahiers de vie et de classe¹. « Le cahier peut revêtir de nombreux aspects, tant en ce qui concerne le fond que la forme ; il conviendra de moduler selon la population, ses souhaits et ses possibilités, l'usage que l'on veut en faire ; ce peut être un cahier, un album, une reliure, etc. Il peut aller et venir entre la famille et l'école, ou n'être remis qu'en fin d'année, les parents peuvent participer ou pas à son élaboration, etc. Longue vie au cahier... » (*Education Enfantine*, 1990). Le rapport IGEN rend compte en 2011 de leur longévité et de leur traitement en recensant une vingtaine de dénominations et en suggérant l'usage de certains d'entre eux dans les écoles de milieux les plus populaires. Ces supports littératiés ont peu fait l'objet de recherches. On peut citer ceux de Francis et de Montmasson-Michel qui étudient dans des approches différentes, bien que sociologiques, l'un d'entre eux : le cahier de vie (Francis, 2000), (Montmasson-Michel, 2015). Nous utilisons le terme général de « cahier de maternelle » pour désigner l'ensemble des supports littératiés qui regroupent les traces d'activités des élèves. Ils contiennent des fiches, des productions de type dessin ou collage mais aussi des traces écrites, des photographies, des annotations mises par l'enseignant. Ils peuvent aussi contenir des traces d'activités hors classe de l'enfant mises par les parents, sous forme de photographies, de prospectus, d'écrits. Certains supports sont individuels, d'autres collectifs. Les blogs de classe en constituent une forme dématérialisée. Nous préciserons la nature des supports (cahiers, classeurs, pochettes) pour spécifier les modes de classement des traces d'activités des élèves.

Cadre théorique et cadre méthodologique

Relation entre socialisation continue et dispositions scolaires

Cette recherche vise à éclairer comment l'école maternelle met en partage avec les familles la forme scolaire (Vincent, 1994), par la circulation d'objets nomades (Rayou, 2015) marqués par une littératie étendue (Bautier & Rayou, les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus scolaires, 2013). Nous étudions dans quelle mesure les pratiques pédagogiques des enseignants sont sous-tendues par des définitions sociales de l'enfant (Chamboredon & Prévot, Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles

¹ Au musée national de l'éducation, le premier cahier de maternelle référencé est un cahier de vie de grande section de l'année scolaire 1995-1996.

de l'école maternelle, 1973) inscrites dans les cahiers et comment les parents (ré)-interprètent les dispositions scolairement requises de leur enfant dans la perspective du cours préparatoire. Les mécanismes de la socialisation scolaire sont abordés sous l'angle de ses acteurs et de leurs logiques socialisatrices (Thin, 1998). Plutôt que d'étudier uniquement les divergences entre ces polarités au risque d'alimenter un discours sur les manques des familles populaires, nous interrogeons les écarts de socialisation en croisant tout autant les pratiques scolaires que les pratiques familiales pour ce qui contribue aux apprentissages visés par l'école. Nous abordons l'étude de cette relation comme un jeu d'emboitements des socialisations plutôt que comme leurs simples successions ou leurs juxtapositions (Darmon, 2010). Nous considérons les cahiers de maternelle comme des objets socialisateurs de la forme scolaire, pouvant dévoiler ou non aux parents le programme de l'EM et les dispositions intellectuelles requises. Alors qu'au début du XX^{ème} siècle, Durkheim décrivait une continuité d'actions des éducateurs dans l'acquisition des dispositions sociales (Durkheim, 1938), un siècle plus tard, les directives de la loi d'orientation de 1989 et les enjeux scolaires perçus par les familles populaires intègrent progressivement les parents « au-delà » d'une « co-scolarisation » (Thin, 1998) centrée sur les valeurs. Chauveau et Rogovas-Chauveau montrent, qu'à défaut d'une relation entre éducateurs centrée sur les savoirs scolaires, les incompréhensions réciproques entre école et familles populaires se cristallisent dès l'entrée au CP et agissent au dépend des apprentissages intellectuels des élèves (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992). Aussi, pour s'écarter des discours automatiques des enseignants (Charlot, 1999), des catégories de jugements et de perception des uns et des autres, nous distinguons théoriquement dispositions cognitives et sociales. Nous recherchons, à partir des dispositions cognitives données à voir dans les cahiers comment elles s'articulent ensemble.

Nous prenons appui sur les savoirs portant sur les obstacles auxquels les enseignants confrontent les élèves dans leurs pratiques de classe à l'école maternelle par les supports littéraires comme les fiches (Joigneaux, 2009), (Richard-Bossez, 2016), les affiches (Mourot, 2016), et par le rapport aux objets et aux situations requis pour que les élèves s'en saisissent (Bautier, 2006) dans le sens attendu par l'école. Les travaux portant sur le rapport au savoir des élèves de milieux populaires en situation de décrochage scolaire (Bonnéry, 2007), (Charlot, 1999) et ceux en sociologie de la famille donnant à comprendre la désorientation des parents confrontés à « des supports qui mélangent tout » à l'entrée au collège (Kakpo, 2012) constituent des appuis pour étudier en amont, au moment de « l'accrochage scolaire », ce qui se joue déjà dans « l'orientation » des parents confrontés aux cahiers de maternelle. Enfin, en collectant dans les supports les thèmes scolarisés de la vie de l'enfant (anniversaires, recettes, etc.), nos travaux interrogeront ceux de la sociologie de l'enfance (Sirota, 2006).

Passage longitudinal entre maternelle et CP et classification

A partir du concept de forme scolaire (Vincent, 1994), nous étudions plus spécifiquement les changements de dispositions intellectuelles auxquels l'enfant est confronté par les changements d'espaces, de temps et d'acteurs. L'institution marque le passage longitudinal entre maternelle et CP par des rites d'entrée à « la grande école », comme celui de la dotation matérielle d'un cartable, par des pratiques comme celle d'un travail scolaire hors classe notifié. Mais cette scansion temporelle (Chamboredon, 1991) est parfois tacite, et peut occulter partiellement les changements de catégories de savoirs et d'exigences intellectuelles attendus à l'entrée au CP. En effet, les codifications, les délimitations et les formalisations des savoirs scripturaux (Lahire, 1993) matérialisées dans les cahiers et les classeurs (Chartier, 1999) constituent dès le cours préparatoire des obstacles aux apprentissages pour les élèves qui n'ont pas déjà intériorisé les dispositions intellectuelles requises. Le passage de la maternelle au CP nous semble d'autant

plus « à risque » que, dans les pratiques enseignantes de l'école maternelle, il est difficile d'identifier *a priori* les catégories de savoirs qui sous-tendent les activités (Joigneaux, 2009). Aussi, la réalisation *a posteriori* des cahiers donne la possibilité aux enseignants de signifier ou non des catégories et les dispositions classificatoires requises (Chartier, 1999). La scripturalisation de ce qui est fait en classe nous permet d'étudier les formes de codification des savoirs à l'école maternelle, comme caractère de la forme scolaire (Vincent, 1994) présentée aux familles. Le concept de classification (Bernstein, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, 1975) permet à ce titre de mieux comprendre les relations de pouvoir entre acteurs de la socialisation à partir de l'étude des règles de distribution des savoirs présentées dans les cahiers. Nous formulons l'hypothèse que les façons d'organiser les traces d'activités des élèves dans les cahiers et de signifier les dispositions intellectuelles scolairement requises pourraient favoriser ou au contraire compliquer les re-traductions attendues.

La circulation entre école et familles : une analyse de la reconfiguration

La circulation de l'enfant entre espaces de socialisation est scandée par des changements signifiés par des rituels comme celui de laisser son doudou à l'entrée en classe ou de placer son étiquette-prénom au tableau en y entrant et par des aménagements, une planification temporelle spécifiques à l'école (Joigneaux, 2009), (Leroy, 2017). Mais en passant de l'espace familial à l'espace scolaire, c'est aussi un changement de regard sur les objets de la vie quotidienne qui est requis. Ce rapport de distanciation, qui permet à l'enfant de scolariser les objets du quotidien, constitue un facteur d'inégalités précoces de réussite scolaire des élèves pour ceux qui n'opèrent pas les reconfigurations attendues (Bautier, 2005). Les relations engagées en familles sur un registre affectif nécessitent aussi un déplacement car les pratiques de classe rendent possibles les régulations à distance de l'enseignant (Joigneaux, 2013). Nous transposons la notion de scansion temporelle à celle de scansion spatiale pour rechercher ce qui est signifié dans les cahiers des *découpages* attendus entre systèmes de communication (Bernstein, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, 1975). Nous formulons l'hypothèse que les contenus des cahiers pourraient rendre peu ou inégalement compte des changements de rapports aux objets du monde scolairement attendus et des reconfigurations à opérer.

Cadre méthodologique et catégories d'analyse

Des jeux de cahiers, individuels et collectifs, sont recueillis dans chaque classe de la petite section à la grande section de maternelle (N=30) dans des écoles de milieux sociaux contrastés du Val-de-Marne et du Nord. Nous analysons les catégories de savoirs données à voir, leur degré de cloisonnement et les liens apparents ou non (Richard-Bosse, 2016), les thèmes scolarisés de la vie de l'enfant et le guidage de leur objectivation, la nature des supports qui les composent et les commentaires associés.

Des entretiens semi-directifs sont menés avec les enseignants des classes dans lesquelles les cahiers ont été recueillis. Ils se déroulent dans leurs classes et sont réalisés en feuilletant chacun des supports, amenant les enquêtés à argumenter les choix qu'ils ont réalisés.

Les autres entretiens sont menés avec des parents de milieux sociaux variés habitués à recevoir et à consulter les cahiers de leur enfant scolarisé dans les classes enquêtées. De préférence au domicile familial, les cahiers sont feuilletés avec le parent pour interroger les apprentissages qui sous-tendent ce qui est donné à voir et les cahiers de l'école sont prétextes à recueillir les autres supports d'apprentissage introduits par les parents dans l'espace familial. Les objets de

socialisation scolaire initiés par les parents sont discutés au même titre que ceux produits par l'école.

L'enquête par questionnaire

Description

Les modes d'organisation et de circulation des cahiers individuels et collectifs ont été recueillis par questionnaire auprès de professeurs d'écoles maternelles. La rareté des discours institutionnels à leur sujet nous écarte du simple recueil de normes de bonnes pratiques. Les 30 questions sont fermées ou à choix multiples avec la possibilité pour les enquêtés de compléter leurs propos. Trois vagues d'enquête ont été menées en 2017 et 2018 successivement dans le Val-de-Marne (N=201), dans le Nord (N= 183) puis dans plusieurs départements de France métropolitaine pour un complément en éducation prioritaire (N=88 ; tableau 1).

Tableau 1 : Répartition de l'ensemble des répondants selon leurs secteurs d'enseignement (% en colonne)

	VDM ² & Nord	Académies de Lille & Créteil ³	CEP ⁴	Total des répondants	France métropolitaine
	(N) %	%	(N) %	(N) %	%
Hors REP ⁵	(234) 60,9	65,9	(0) 0	(234) 49,6	80,9
REP ⁶	(106) 27,6	21,6	(20) 22,7	(126) 26,7	12,1
REP+ ⁷	(44) 11,5	12,5	(68) 77,3	(112) 23,7	7
Ensemble	(384) 100	100	(88) 100	(472) 100	100

Le Val-de-Marne et le Nord offrent des territoires variés, ont un nombre d'écoles maternelles et un taux d'élèves scolarisés en éducation prioritaire supérieurs à la moyenne de France métropolitaine. Le questionnaire a été diffusé en ligne par l'intermédiaire des boîtes professionnelles des directeurs d'écoles et ponctuellement en version papier en s'adressant à des groupes en formation continue. 472 réponses ont ainsi été référencées comme base de nos calculs répartis ainsi : 49,6% hors REP ; 26,7 % en REP ; 23,7% en REP+ (tableau 1). Au total, les répondants en éducation prioritaire sont sur-représentés par rapport à la moyenne nationale, afin d'obtenir un nombre plus important de réponses sur ces secteurs d'enseignements⁸. 44,1%

² Nous utilisons l'abréviation VDM pour désigner le département du Val-de-Marne.

³ Données issues de la publication : *Repères et références statistiques 2017*, DEPP.

⁴ Nous utilisons l'abréviation CEP pour désigner le recueil de réponses complémentaires réalisé en éducation prioritaire.

⁵ Nous utilisons l'abréviation hors REP pour désigner le secteur d'enseignement, hors réseau d'éducation prioritaire.

⁶ Nous utilisons l'abréviation REP pour désigner le secteur d'enseignement relevant de l'éducation prioritaire.

⁷ Nous utilisons l'abréviation REP+ pour désigner le secteur d'enseignement relevant de l'éducation prioritaire renforcée.

⁸ Les réponses du VDM et du Nord ont été traitées indépendamment : leur comparaison rend compte du peu d'écart entre leurs résultats (de 0 à 5 points de pourcentage, et un écart-type de 2).

des réponses correspondent à un niveau moins de trois ans ou de PS, 28,4 % en MS et 27,3% en GS. Pour le Nord et le CEP⁹, 93,8% des répondants sont des femmes avec une ancienneté professionnelle générale supérieure ou égale à 10 ans¹⁰ (74,3%).

Nous argumentons ces résultats avec l'analyse en cours de cahiers recueillis et d'entretiens menés auprès de deux professeures de GS du VDM ayant les profils-type des répondants : Sylvie a plus de 20 ans d'ancienneté générale, exerce dans un quartier dont le public est socialement favorisé, et Sandrine enseigne depuis 15 ans, en REP+. Seuls les résultats sur le nombre, les dénominations et les contenus des cahiers individuels (hors celui de liaison) sont discutés aujourd'hui. L'étude de leurs flux de circulation, des cahiers collectifs et les sollicitations faites aux parents n'est pas développée ici.

Analyse et argumentation

Traits principaux

Cette enquête montre des traits principaux qui vont dans le sens de l'élémentarisation de l'école maternelle déjà étudiée au niveau micro des pratiques de classe (Bautier, 2006), (Joigneaux, 2009), (Leroy, 2017). Elle montre que cette élémentarisation est « retraduite » graduellement dans les supports donnés à voir aux familles.

D'abord, tous les élèves sont dotés de cahiers dès leur entrée à l'école maternelle (tableau 2). Sans compter le carnet de suivi obligatoire et de liaison, 71,4 % des répondants déclarent utiliser au moins deux cahiers par élève, avec une valeur moyenne de 2,1. Ces résultats confirment ceux du rapport de l'IGEN même s'il faut prendre en considération le fait que ceux qui n'en utilisent pas ne se sont pas sentis concernés et n'ont pas répondu. On note un usage de « 3 cahiers et plus » qui s'intensifie en grande section (de 26,9% en MS à 43,4% en GS ; tableau 2).

Tableau 2 : Répartition du nombre de cahiers individuels par élève selon le niveau de classe (% en ligne)

	0	1 cahier	2 cahiers	3 et plus	Total
	<i>N</i>	<i>N</i> %	<i>N</i> %	<i>N</i> %	100
Moins de trois ans	0	12 24,5	24 49,0	13 26,5	100
Petite section	0	50 31,4	71 44,7	38 23,9	100
Moyenne section	0	39 29,1	59 44,0	36 26,9	100
Grande section	0	33 25,6	40 31,0	56 43,4	100
Total	0	134 28,6	194 41,1	143 30,3	100

Ensuite, les professeurs déclarent composer les cahiers avec des productions individuelles des élèves de type dessin ou collage, des photographies et des fiches. On note que, de la PS à la GS,

⁹ Les items « sexe et ancienneté générale » peu complétés dans le Val-de-Marne ont été repositionnés et rendus obligatoires à la validation du questionnaire dans le Nord et pour le CEP.

¹⁰ La catégorie « 19 ans et plus » est très significativement surreprésentée hors REP et la catégorie « de 10 à 18 ans » sur représentée en éducation prioritaire.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

les enseignants déclarent insérer progressivement plus de fiches individuelles dans les cahiers (47,7% en PS, 81,3% en GS pour les catégories « un peu- beaucoup » réunies ; tableau 3).

Tableau 3 : Répartition de la quantité de fiches déclarées mises dans les cahiers selon les niveaux de classe (% en ligne)

	Jamais		Rarement		Un peu		Beaucoup		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Moins de trois ans	16	34,0	13	27,7	14	29,8	4	8,5	47	100
Petite section	34	21,9	47	30,3	56	36,1	18	11,6	155	100
Moyenne section	4	3,0	35	26,3	60	45,1	34	25,6	133	100
Grande section	5	3,9	19	14,8	62	48,4	42	32,8	128	100
Ensemble	59	12,7	114	24,6	192	41,5	98	21,2	463	100

Nous précisons par précaution que ces réponses sont liées à l'interprétation des critères ordonnés proposés aux répondants et que leurs choix peuvent aussi être traversés par les différents discours des formateurs.

Enfin, une trentaine de dénominations de supports a été recensée. Cet « éclatement » rend compte du peu de prescriptions institutionnelles. D'une part, 58,2% des dénominations portent sur les étapes et les domaines d'apprentissages scolaires (cahier de classe, de travail, de vocabulaire) contre 32,8% portant sur la vie de l'enfant (cahier de vie ; tableau 4).

Tableau 4 : Répartition des catégories de dénominations des cahiers individuels selon les secteurs d'enseignement (% en colonne)

Hors REP	REP	REP+	Dénominations (total)
N	%	N %	N %
Vie- Pour grandir / Album			Vie de l'enfant
124	31	62 31,6	76 39,4
Classe- Apprentissages-Travail /exercices brevets- Activités- autonomie			Apprentissages
167	41,7	79 40,3	67 34,7
Discipline- Vocabulaire/ Mots- Langage- écrivain- Sciences- Ecriture			Disciplinaires
80	20	41 20,9	31 16,1
Chants - comptines- Poésie- Parcours culturel- Littérature			Dimension culturelle
22	5,5	12 6,1	17 8,8
Bonhomme- identité-des bisous			Développement personnel de l'enfant
7	1,7	2 1	2 1
			Total
400	100	196 100	193 100
			799 100

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Plus précisément, de la PS à la GS, l'usage du cahier de vie diminue progressivement (moins 16,7% ; tableau 5) au profit de cahiers à dénominations disciplinaires (plus 19,2 % ; tableau 5). Aucun enseignant n'a déclaré utiliser une dénomination se référant aux domaines d'apprentissages tels qu'ils sont formulés dans les programmes officiels de l'EM, ce que confirme notre recueil, à une exception près.

Tableau 5 : Répartition des dénominations des cahiers individuels selon le niveau de classe scolaire (% en ligne)

	De vie		D'apprentissage		Disciplinaire		Culturel		Ensemble
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Moins de 3 ans	29	61,7	36	75	11	23,4	2	4,3	100
Petite section	98	63,2	99	63,1	41	26,5	18	11,6	100
Moyenne section	76	56,8	91	68,4	42	31,6	13	9,8	100
Grande section	59	46,5	87	68,5	58	45,7	18	14,2	100

D'autre part, les cahiers spécifiques à dimension culturelle ne sont représentés qu'à hauteur de 6,4% (tableau 4). Quel que soit le secteur d'enseignement et le niveau de classe (tableaux 4 et 5), l'organisation des cahiers met peu en exergue un programme culturel¹¹. L'analyse en cours des contenus des supports et des discours des enseignants montrent que les traces de pratiques culturelles sont mises plutôt « au fil des cahiers ». Les entretiens avec les parents de milieux populaires permettront de rechercher si ces traces disséminées ne leur donnent pas à voir une fréquentation d'objets et de lieux culturels plutôt qu'un programme régissant un enseignement méthodique et majeur tandis que d'autres parents, culturellement connivents, en ont saisi les enjeux scolaires. Sylvie raconte : « des parents ont demandé est-ce qu'on pourrait avoir la liste des ouvrages que vous étudiez ? Je leur ai dit (silence) que je ne savais pas (rires) ».

Ces trois résultats montrent ensemble que l'école maternelle introduit progressivement de la petite à la grande section dans les familles de plus en plus de supports écrits et de délimitations dans ce qui est fait à l'école maternelle, avec un étiquetage plus proche de celui de la grande école. Cependant, ces traits principaux, croisés avec les secteurs d'enseignement, montrent des spécificités selon la composition sociale du public. Les trois idéaux-types esquissés correspondent à chacun des secteurs d'enseignement. Celui associé au REP est « traversé » par les caractéristiques des deux autres. Aussi, nous présentons les modèles identifiés hors REP et REP+.

Spécificités des programmes des cahiers selon la composition sociale du public

Le surcroît de cahiers est bien plus marqué hors REP (+17,9% ; tableau 6) et leurs dénominations font plus souvent référence aux disciplines et aux étapes d'apprentissage (+10,9% ; tableau 4).

¹¹ 38 cahiers de chants ou comptines pour 13 cahiers de littérature, histoires, parcours culturel.

Tableau 6 : Répartition du nombre de cahiers individuels par élève selon le secteur d'enseignement (% en ligne)

	0	1 cahier		2 cahiers		3 cahiers et plus		Total	
	N	N	%	N	%	N	%	N	%
Hors REP	0	53	22,6	89	38,0	92	39,3	234	100
REP	0	40	31,7	59	46,8	27	21,4	126	100
REP+	0	42	37,5	46	41,1	24	21,4	112	100
Ensemble	0	135	28,6	194	41,1	143	30,3	472	100

Dans la classe de Sylvie, les supports de chaque élève sont : 2 cahiers disciplinaires¹² (« pour écouter chanter et reconnaître les alphas », d'écriture), un classeur « de classe » figurant les étapes d'apprentissage avec des fiches triées par période scolaire et une rubrique culturelle (Chants). Elle « oublie » de me présenter la reliure composée de dessins du bonhomme. Nous précisons que ce type « d'oublis » est récurrent dans les entretiens menés et semble rendre compte d'un *dispositif sans auteur* (Chartier, 1999) peu pensé dans sa globalité. Dans la classe de Sandrine, chaque élève a un « cahier de vie », avec une sous-partie, non délimitée, comportant des dessins du bonhomme. Les élèves maîtrisant le mieux les gestes d'écriture sont dotés progressivement d'un cahier en plus. Nous nous appuyons sur le *programme* défini par l'articulation entre unités de temps et contenus (Bernstein, Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social, 1975) pour étudier la mise en forme des savoirs. Il nous semble que l'association entre nombre et dénominations des cahiers participe aussi à la définition de ce *programme* puisqu'elle rend compte d'une relation plus ou moins ouverte entre délimitation des savoirs enseignés et étiquetage. Le « programme des cahiers de maternelle », tel que nous le définissons, pourrait rendre compte de rapports de pouvoir entre école et familles. En effet, les cahiers à dénominations « disciplinaire et centré sur les apprentissages » plus en usage hors REP montrent aux parents une mise en ordre des contenus selon les unités de temps mais aussi selon des catégories de savoirs et les étapes dans leurs acquisitions. Le programme donné à voir est alors en partie sérié et proche de celui du CP. En REP+, l'usage plus fréquent d'un cahier de vie (écart de 8,4% ; tableau 4) ou d'un seul cahier (+14,9% ; tableau 6) rend compte d'un programme intégré dans lequel les contenus sont mis en ordre selon le seul critère de succession des unités de temps. Des conditions sont alors nécessaires pour en faire un « bon usage » (Chamboredon & Prévot, 1973) dans et hors la classe et un réseau social fort est nécessaire.

Spécificités de l'usage par les élèves des cahiers en classe selon la composition sociale du public

Pourtant, en classe, la plupart des élèves semblent rester à distance des cahiers puisque seulement 33% des enquêtés¹³ ont déclaré que les élèves les mettent en ordre par eux-mêmes. Mais ce maintien à distance est encore plus marqué en REP+ (37,7% hors REP contre 23,3% en REP+ ; tableau 7).

¹² Nous ne comptabilisons pas le cahier de liaison.

¹³ Pour le Nord et le CEP

Tableau 7 : Part des élèves mettant eux-mêmes en ordre leurs fiches dans leurs cahiers selon le secteur d'enseignement (% en ligne)

	Par les élèves		Total	
	N	%	N	%
Hors REP	49	37,7	130	100
REP	20	37,0	54	100
REP+	20	23,3	86	100
Ensemble	89	33,0	270	100

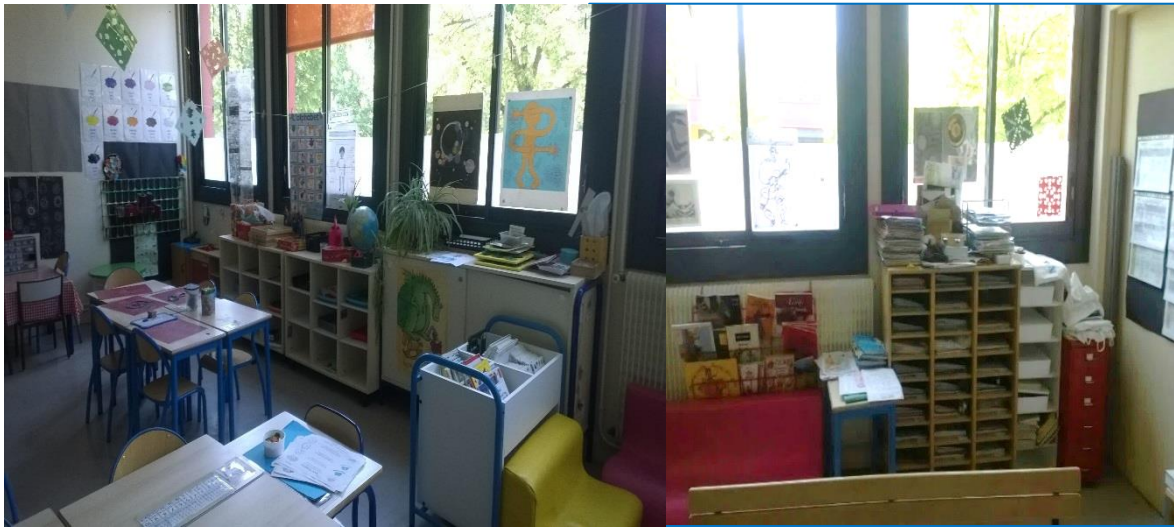
Les élèves hors REP ayant plus de cahiers sont plus sollicités à les mettre en ordre par eux-mêmes, tandis que ceux, en REP+, qui ont moins de cahiers le sont moins souvent. L'aménagement des espaces de la classe de Sylvie renforce aussi la classification forte (Bernstein, 2007) déjà présente dans les cahiers : les cahiers dédiés à l'apprentissage du lire-écrire sont rangés dans un espace de la classe bien délimité, consacré à leur enseignement et à portée des élèves (figure 1).

Figure 1 : Photographie de l'espace de rangement des cahiers dans la classe de Sylvie en mai 2018



Dans la classe de Sandrine, les cahiers sont à l'écart de l'espace des tables de familles autour desquelles toutes les activités de la classe sont réalisées (figure 2). Sandrine précise d'ailleurs : « Je prépare les cahiers à la fin de chaque période ».

Figure 2 : Photographies de l'espace de rangement des cahiers dans la classe de Sandrine en avril 2018



En emmenant les cahiers à son domicile, l'enfant risque de ne pas être *le messager* (Perrenoud, 1987) autonome attendu, le message étant contenu dans des supports qu'il ne s'est pas approprié en classe. Ce travail pédagogique de transmission-appropriation est ainsi à charge des parents et facteur d'inégalités sociales. A défaut de les observer directement, des entretiens avec des mères montrent que les pratiques lectorales de ces cahiers ne sont pas toujours partagées, les supports restant ou non à distance de l'enfant à son domicile. La mère de Mériem, sans emploi, scolarisant sa fille en REP+ précise qu'elle consulte seule le cahier dans sa chambre, pour être tranquille pendant que les enfants prennent le goûter. Elle le range ensuite dans une armoire pour ne pas que le petit frère de Mériem ne l'abîme.

La mère de Camille (PS, hors REP), médecin : « A Pâques on l'avait mis dans le salon soit c'était nous soit c'était elle quand elle a un coup de blues [...] ah non, c'est elle qui tourne les pages, page par page, c'est important pour eux, elle suit les lignes mais bon elle fait semblant ». Les contenus des cahiers sont à étudier pour rechercher comment ils guident les parents.

Typologie des cahiers individuels des élèves

Un premier modèle de cahier, hors REP, est défini par une composition de beaucoup de fiches individuelles, sélectionnées par les enseignants, et de peu ou pas de photographies (figure 3) : Hors REP, 67,1% des enseignants déclarent mettre régulièrement des fiches individuelles contre 56,3% en REP+ (tableau 9). Ils déclarent aussi sélectionner bien plus les traces qui sont mises (49,8% hors REP contre 35,7% en REP+ ; tableau 8).

Tableau 8 : Répartition des répondants déclarant sélectionner les traces des élèves pour les mettre dans les cahiers individuels selon les secteurs d'enseignement

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

	Sélection des traces		Total	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Hors REP	116	49,8	233	100
REP	37	29,6	125	100
REP+	40	35,7	112	100
Ensemble	193	41,1	470	100

Le modèle inversé, en REP+, est défini par une composition des cahiers avec peu de fiches individuelles, non sélectionnées, et de beaucoup de photographies (écart moyen de 13,2%¹⁴ ; tableaux 10 et 11).

Tableau 9 : Répartition des fiches individuelles mises dans les cahiers individuels des élèves selon les secteurs d'enseignement (% en ligne)

	Jamais		Rarement		Un peu ou beaucoup		Total	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Hors REP	25	10,8	51	22,1	155	67,1	231	100
REP	20	16,5	29	24,0	72	59,5	121	100
REP+	15	13,4	34	30,4	63	56,3	112	100
Ensemble	60	12,9	114	24,6	290	62,5	464	100

Figure 3 : Représentation graphique de la typologie des cahiers selon les secteurs d'enseignement (type A : beaucoup de fiches, pas ou peu de photographies ; type B : peu de fiches, peu de photographies, peu de productions de type dessin, collage ; type C : pas ou peu de fiches, beaucoup de photographies) et la sélection de fiches mises dans les cahiers

¹⁴ Un écart de 8,6% pour les photographies figurant des élèves en activité et un écart de 17,8% pour celles figurant les événements de la classe.

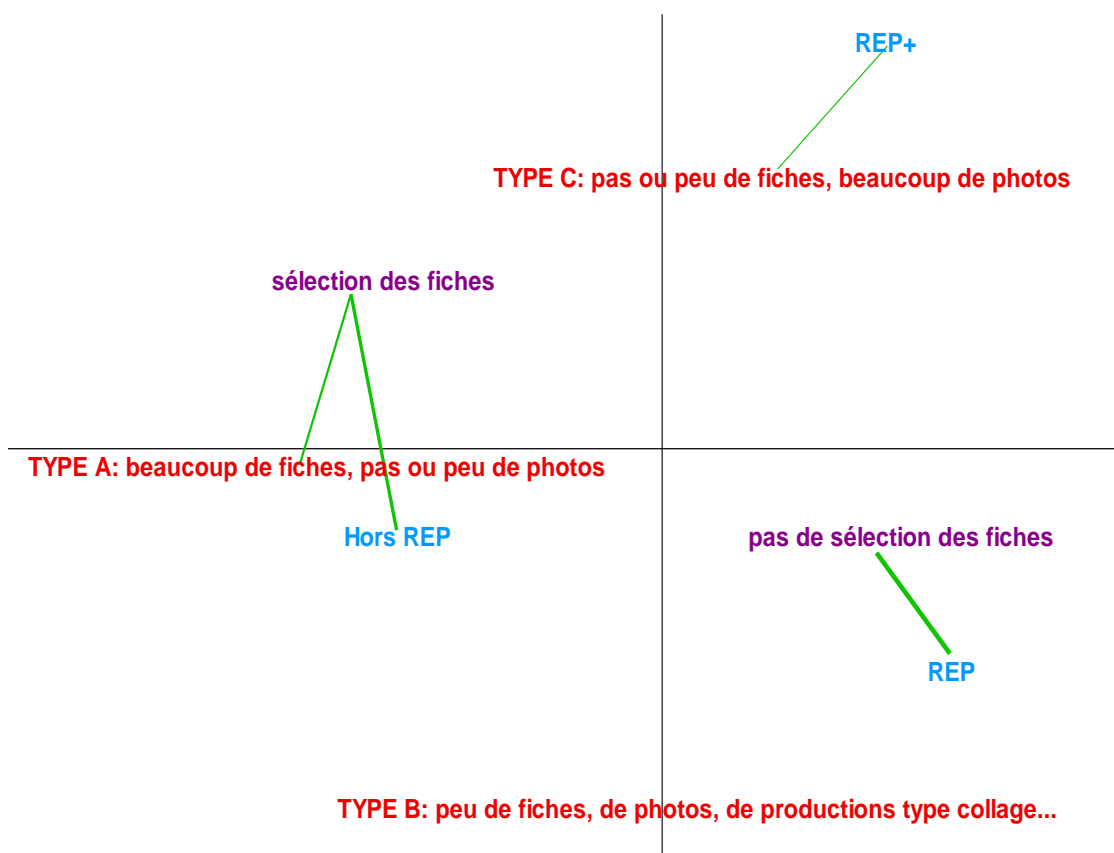


Tableau 10 : Répartition des photographies d'élèves en activité mises dans les cahiers individuels des élèves selon les secteurs d'enseignement (% en ligne)

	Jamais		Rarement		Un peu		Beaucoup		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hors REP	12	5,2	19	8,3	99	43,2	99	43,2	229	100
REP	7	5,7	10	8,1	34	27,6	72	58,5	123	100
REP+	1	0,9	8	7,1	45	40,2	58	51,8	112	100
Ensemble	20	4,3	37	8,0	178	38,4	229	49,4	464	100

Tableau 11 : Répartition des photographies témoignant d'événements (anniversaires, sorties scolaires, etc.) mises dans les cahiers individuels des élèves selon les secteurs d'enseignement (% en ligne)

	Jamais		Rarement		Un peu		Beaucoup		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Hors REP	11	4,8	29	12,7	97	42,5	91	39,9	228	100
REP	6	4,9	14	11,5	53	43,4	49	40,2	122	100
REP+	4	3,6	7	6,3	36	32,4	64	57,7	111	100
Ensemble	21	4,6	50	10,8	186	40,3	204	44,3	461	100

En REP+, les différents essais sur fiche des élèves sont donc plus montrés à leurs parents même s'ils sont peu nombreux. Sylvie n'utilise pas de photographies, et Sandrine uniquement pour signifier les anniversaires et les préparations culinaires organisés en classe¹⁵. Voici donc deux pages extraites de cahiers provenant de deux autres enseignantes ayant des profils-type et une organisation des cahiers proches¹⁶, en moyenne section. Dans les deux cas, les photographies donnent à voir des élèves manipulant des objets pour exercer leur motricité fine. Dans un cahier de la collègue de Sylvie (figure 6), les photographies sont suivies du discours suivant :

Figure 4 : extrait d'un cahier de vie en moyenne section, hors REP (en mai 2018)

Nous aimons utiliser les ATELIERS INDIVIDUELS DE MANIPULATION :
Ils favorisent la concentration et la bonne tenue des outils , et
développent la force et la motricité fine.



les formes à clouer



les picots



le piquage



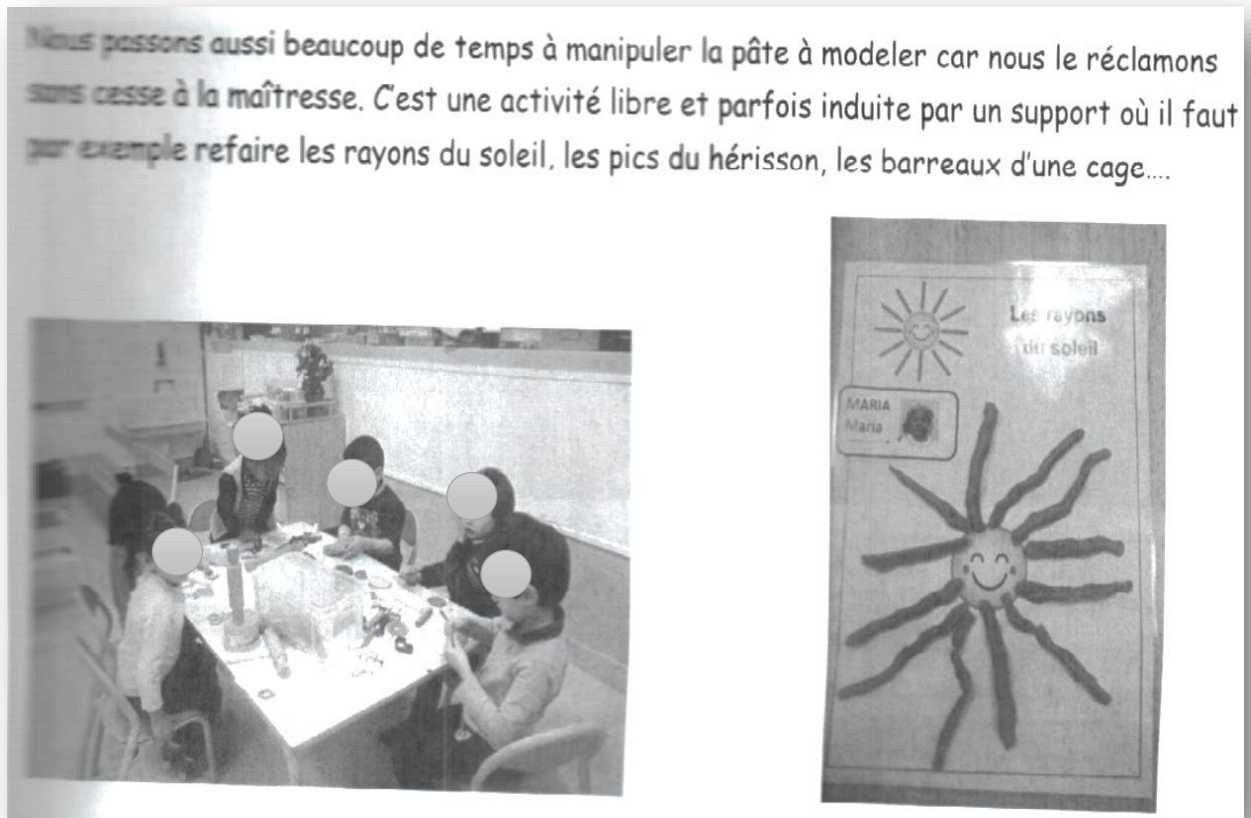
l'alphabet

¹⁵ Elle utilise par contre un blog « avec beaucoup de photos que certains parents regardent un peu ».

¹⁶ La collègue de Sylvie exerce dans l'école voisine dans un milieu très favorisé, elle a plus de 20 ans d'ancienneté générale et utilise des cahiers disciplinaires. La collègue de Sandrine exerce dans l'école la plus proche de celle de Sandrine, elle a plus de 10 ans d'ancienneté générale et un seul cahier.

Le *discours vertical* (Bernstein, 2007) de l'enseignante est renforcé par les photographies qui donnent ensemble à voir la forme du savoir scolaire exigé en utilisant les mots de la discipline¹⁷ et les moyens pour y parvenir en établissant la relation entre activités matérielles et connaissances. Pour la collègue de Sandrine, voici l'extrait (figure 6) :

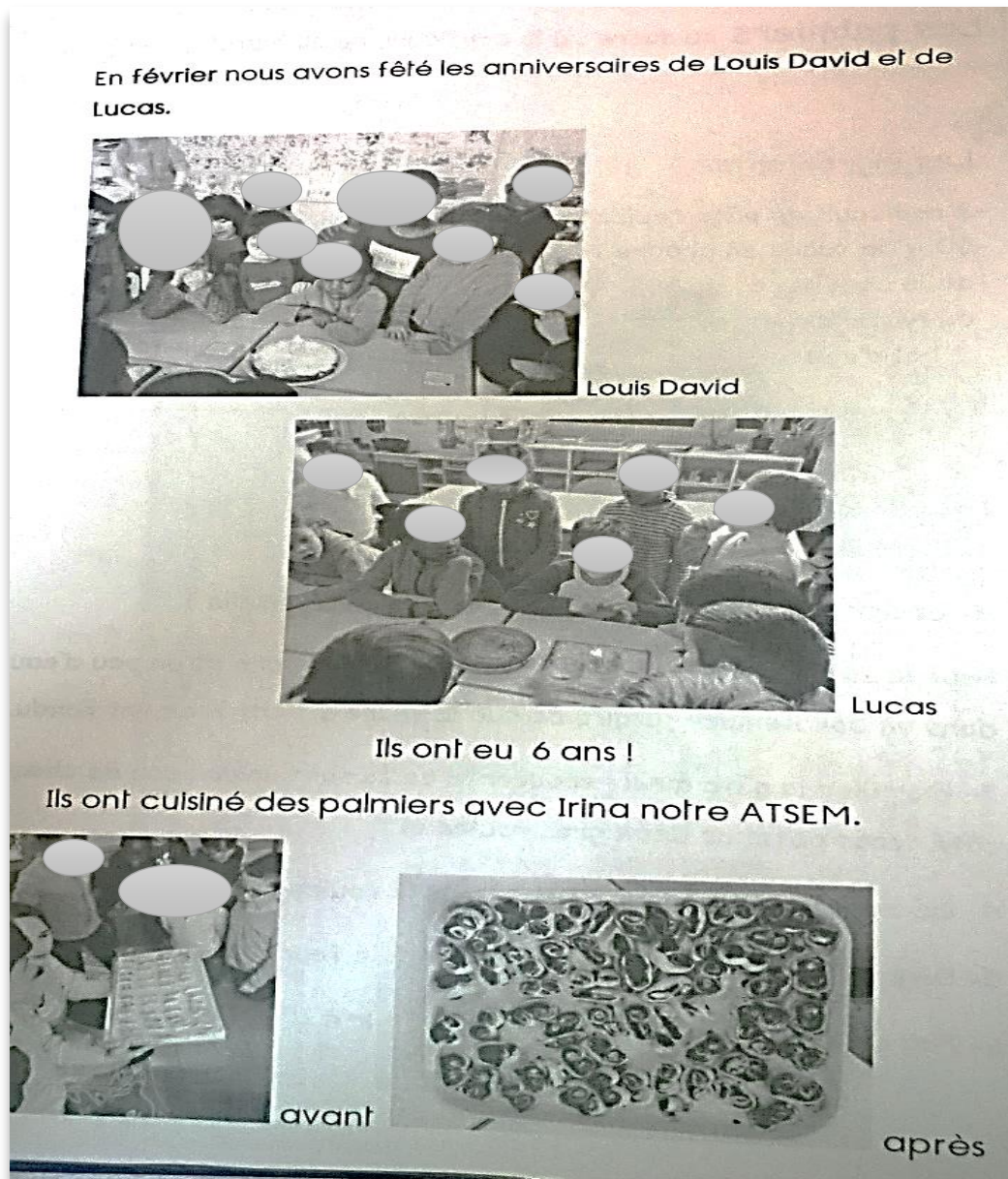
Figure 5 : Extrait d'un cahier de vie en moyenne section (REP+, recueilli en avril 2018)



Le *discours horizontal* (Bernstein, 2007) de l'enseignante réfère à des savoirs d'expériences dans lequel les mots de la discipline sont évités (Laparra & Margolinas, 2011). Photographies et discours rendent compte ensemble de savoirs fragmentés, contextualisés, avec des aspects plus communautaires. On note aussi qu'en REP+, les répondants déclarent mettre plus de photographies témoignant d'événements comme les anniversaires des élèves, les fêtes calendaires, les sorties scolaires (plus 17, 8%, tableau 11). Ces résultats pourraient aller dans le sens d'une représentation de l'enfant de milieux populaires en déficit de socialisation (Cèbe & Goigoux, 1999). Sandrine précise (figure 8) : « on fait ensemble (les goûters d'anniversaires) du mois je regroupe quatre cinq [...] Je profite du jour où il y a l'ATSEM les enfants mettent la table on mange le gâteau ensemble on souffle les bougies bon anniversaire ça passe hyper vite [...] c'est un âge où il faut marquer ces choses-là on fait de la pâtisserie ensemble [...] ».

¹⁷ On souligne toutefois que le mot « outil » pourrait prêter à confusion car son usage renvoie probablement à « l'outil scripteur » alors que c'est un marteau qui est donné à voir sur la photographie.

Figure 6 : Extrait d'un cahier individuel de Sandrine (REP+, recueilli en avril 2018)



Ces photographies donnent à voir une ouverture sur des pratiques « supposées familiales ». Ces moments sont l'occasion pour l'élève de s'exercer à « scolariser » une expérience « familiale » mais cela pose la question de savoir comment les parents les interprètent : les discours qui les accompagnent rendent-ils compte de l'objectivation attendue ou au contraire d'une dissolution du scolaire ou encore de la diffusion de normes de bonnes pratiques familiales ?

Conclusion

Pour conclure, des précautions sont à prendre d'abord sur le plan méthodologique : cette enquête quantitative nous permet d'objectiver ce *dispositif sans auteur* mais l'enquête qualitative est indissociable pour appréhender les modalités des pratiques et les définitions

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

sociales qui sous-tendent. Ensuite, les idéaux-types esquissés ne transcrivent pas la réalité en elle-même car ils accentuent les traits principaux mais aussi les spécificités.

Même si ce dispositif n'est pas exclusif car d'autres actions sont menées par les équipes enseignantes, l'enquête quantitative montre que le dispositif de mise en circulation de cahiers de maternelle constitue l'ordinaire des pratiques des équipes enseignantes. Alors que le rapport ministériel de mission « Relations école-parents » en 2014 souligne que l'école (élémentaire) devrait rendre les programmes d'enseignement plus lisibles et « élucider » ses attentes à l'égard du travail qu'elle demande à l'élève (Corre, 2014), ces premiers résultats soulignent qu'un programme est donné à voir dès la maternelle dans les cahiers mais qu'il est plus ou moins délimité selon la composition sociale du public. Ces résultats nous amènent à étudier comment les jeux d'adaptation composent ensemble un code de savoirs scolaires (Bernstein, 1975) et à rechercher comment leurs récurrences dans le curriculum scolaire « orientent » les parents, brouillant ou facilitant leurs interprétations.

Bibliographie

- Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. Ramognino, & P. Vergès, *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence.
- Bautier, E. (2006). *Apprendre à l'école Apprendre l'école. des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Paris: Chronique sociale.
- Bautier, E., & Rayou, P. (2013). *les inégalités d'apprentissage. Programme, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris: Editions de Minuit.
- Bernstein, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. (G. Ramognino, Le Déroff, & P. Vitale, Trads.) Laval, Québec: Presses de l'université Laval.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris: La Dispute.
- Bonnéry, S. (2016). Continuité des pratiques culturelles. Facilité ou exigence? piège ou opportunité? *Diversité*(183), p. 119.
- Bonnéry, S., Crinon, J., & Marin, B. (2015). Supports et pratiques d'enseignement : quels risques d'inégalités? *Spirale*(55), pp. 3-10.
- Brougère, G. (2008). *La ronde des jeux et des jouets*. Paris: Autrement.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (1999). L'influence des pratiques d'enseignement sur les apprentissages des élèves en difficulté. *Cahiers Alfred Binet*(661), pp. 49-68.
- Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête*(6).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Chamboredon, J.-C., & Prévot, J. (1973). Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie*(XIV), pp. 295-335.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au Savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Anthropos.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs dans l'école primaire. *Hermès*(25), pp. 207-218.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école-familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie*(100).
- Corre, V. (2014). *Rapport d'information n° 2117*. Assemblée nationale. commission des affaires culturelles et de l'Éducation.
- Dannepond, G. (1979). Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(30), pp. 31-45.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation, 2ème édition*. Paris: Armand Colin.
- Durkheim, E. (1938). *Éducation et sociologie* (éd. 4ème édition). Paris: Presses universitaires de France.
- Francis, V. (2000). Les mères des milieux populaires face à l'école maternelle. Accès à l'information et rapport à l'institution. *Les sciences de l'éducation*(33), pp. 83-106.
- Garnier, P. (2013). Produits éducatifs et pratiques familiales à l'âge de la maternelle : l'exemple des cahiers d'activités parascolaires. *La revue internationale de l'éducation familiale*(34).
- IGEN. (2011-108). *L'école maternelle*. Ministère de l'éducation nationale.
- Joigneaux, C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle : historicités plurielles et inégalités scolaires*. thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8 CIRCEFT-ESCOL.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Le français aujourd'hui*(169).
- Joigneaux, C. (2013). La littératie précoce. Ce que les enfants font avec l'écrit avant qu'il ne leur soit enseigné. *Revue française de pédagogie*(185), pp. 117-161.
- Kakpo, S. (2012). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de "l'échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Laparra, M., & Margolinas, C. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Dans J. Crinon, & J.-Y. Rochex, *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Leroy, G. (2017). Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. *Penser l'éducation*(41).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Montmasson-Michel, F. (2015). Les cahiers de vie à l'école maternelle : un lieu d'inscription des inégalités sociales familiales. Dans M.-h. Jacques, *Les transitions scolaires, paliers, orientations, parcours* (pp. 53-63). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Montmasson-Michel, F. (2016). La lettre, la copie, l'écrit. Une invisible instruction précoce en milieux populaires. *Diversité*(183), pp. 129-133.
- Mourot, E. (2016). *La symbolisation en maternelle : usages et difficultés des élèves. Une analyse socio-langagière de la construction de la signification des affiches didactiques en grande section*. thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris 8- CIRCEFT-ESCOL.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. Dans C. Montandon, & P. Perrenoud, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible?* Berne: Lang.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école*. Paris: Presses universitaires de Vincennes.
- Richard-Bossez, A. (2016, mars). La fiche à l'école maternelle : un objet littéraire paradoxal. *Recherches en éducation*(25), pp. 46-56.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Savoir intime dans l'apprentissage de l'écriture

Sandra CADIOU
UT2J Toulouse, laboratoire EFTS
sandracadiou@gmail.com

Résumé

C'est dans le cadre de la Didactique Clinique (Carnus, Terrisse, 2009, 2013) fondée sur l'hypothèse de l'inconscient freudien, que nous investiguons l'apprentissage de l'écriture de fiction en lycée professionnel. Comment celui-ci implique-t-il un travail psychique ? La conversion didactique chez l'élève (Cadiou, 2016, 2018) rend compte d'un savoir disciplinaire enraciné sur des éléments psychiques. Mais sachant que ce savoir-écrire se manifeste dans la production écrite, pourquoi l'élève choisit-il une forme textuelle plutôt qu'une autre ? La notion de savoir intime pourrait rendre compte de cela. Nous avons observé quatre élèves durant une séquence d'écriture de nouvelle à chute en classe de français. Notre corpus (entretiens semi-dirigés, cours, textes écrits) est traité avec une méthodologie en 3 temps (le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup) qui permet la construction de cas. D'après nos résultats, le travail psychique induit par l'apprentissage de l'écriture créerait du savoir intime portant sur le positionnement du sujet face à la jouissance et se relevant alors comme un paramètre non négligeable.

Mots-clés

Didactique Clinique, savoir intime, conversion didactique, écriture, apprentissage.

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Comprendre l'expérience subjective d'une crise de santé : des enjeux professionnels majeurs pour les médecins de l'urgence et pour l'éducation thérapeutique des malades

Marianne Lafitte

Centre Hospitalier Universitaire de Bordeaux

Conservatoire National des Arts et Métiers, Centre de Recherche sur la Formation

Marianne.lafitte@chu-bordeaux.fr

Résumé

Les urgences cardiaques sont un enjeu de santé publique majeur des sociétés modernes. Lors de la survenue d'un infarctus du myocarde (IDM), le comportement le plus adapté pour recevoir les traitements est de recourir le plus rapidement aux secours médicalisés. Pourtant, de nombreux sujets qui subissent l'irruption de cette crise cardiaque diffèrent l'appel des secours, ou n'appellent pas. Les raisons de ce comportement inadapté en termes de survie sont mal connues. Dans une épistémologie de la subjectivité, et en mobilisant le point de vue en première personne des malades, une recherche qualitative a été conduite pour explorer et comprendre (1) le vécu du sujet pendant la crise cardiaque, dans son corps et dans son environnement, (2) les choix que les victimes d'infarctus opèrent pendant la crise (3) les phénomènes mentaux qui influencent la décision de recourir aux soins, et en particulier, d'appeler les secours. Les résultats de cette recherche peuvent être mobilisés pour améliorer la conception des formations des professionnels des urgences de santé, et de l'éducation thérapeutique des malades.

Mots-clés

Subjectivité, construction identitaire, crise de santé, éducation thérapeutique, formation professionnelle

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

La communication professionnelle de l'infirmière à l'hôpital: la relève

Dominique Ghinamo Curto
Université de Montpellier et Laboratoire LIRDEF
dghinamo@orange.fr

Alain Jean
Maitre de conférences HDR, Université de Montpellier et Laboratoire LIRDEF
alain.jean@umontpellier.fr

Résumé :

Nous souhaitons analyser l'activité de l'infirmière pour améliorer la formation des étudiants futurs infirmiers. Nous adoptons l'approche de la didactique professionnelle, (Pastré, 2011) afin de créer de nouvelles séquences pédagogiques. A l'hôpital, la gouvernance oblige les professionnels de santé à développer leurs activités avec une meilleure qualité. Dans les services de Médecine, « le rythme de travail est rapide, les soins techniques nombreux » (Grosjean et Lacoste, 1999). La relève est une activité de l'infirmière qui met certains étudiants en difficultés. Elle organise la continuité des soins, le travail d'équipe ... (Laurens, 2014). Elle assure la fiabilité de l'information à relayer entre équipe avec des transmissions orales et écrites. Des relevés de l'activité des infirmières et des entretiens d'autoconfrontation simples ont été réalisés, à partir de traces filmées. Les analyses de l'activité réelle des infirmières et le repérage des types de transmission ont donné des résultats nous permettant de revoir nos dispositifs de formation.

Mots clés : formation initiale des infirmières, infirmière, communication professionnelle, relève, didactique professionnelle

I. Introduction

Cadre de santé formateur en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) de Sète, je souhaite analyser l'activité des infirmiers lors de la relève nuit/jour et jour/nuit à l'hôpital en service de médecine. La didactique professionnelle permet de conceptualiser, d'identifier les schèmes et les invariants opératoires, les concepts pragmatiques et les concepts pragmatisés utilisés par les infirmières dans ce moment de communication professionnelle ; afin de créer de nouvelles séquences pédagogiques pour développer les compétences des étudiants infirmiers. La formation en soins infirmiers se déroule pour moitié du temps à l'IFSI et en stage. J'ai eu un Master en conseil et formation en éducation en 2009 en didactique professionnelle, sur le développement des compétences et la simulation en santé. Depuis 2013, je pilote le groupe de recherche de l'IFSI de Sète qui s'intéresse aux difficultés en stage de certains étudiants en soins infirmiers pour augmenter la sécurité des patients « jamais sur un patient la première fois » (HAS, 2012). Une pré enquête, par questionnaires aux étudiants en soins infirmiers et aux infirmières, a identifié des difficultés au niveau de: l'administration des médicaments¹, la visite médicale pluriprofessionnelle², la relève... Dans le discours des infirmières, on retrouve: « un étudiant qui réalise une relève, devient professionnel », « la

¹ L'administration des médicaments en stage, Objectif Soins et Management n°259 1^{er} octobre 2017

² Recherche action sur l'activité des infirmiers en France lors du « staff » pluridisciplinaire afin d'adapter la formation des étudiants infirmiers, Revue Francophone Internationale de Recherche infirmière, Elsevier Masson, volume 3 septembre 2017

relève en médecine, c'est ce qui le plus difficile... ». Doctorante (D2) en sciences de l'éducation, sous la direction de Alain Jean, je vais expliquer mon cheminement : contexte, cadre théorique, recueil de données, premiers résultats.

II. Contextualisation

La santé :

« Un état de complet bien-être physique, mental et social, et elle ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, 22 juillet 1946). « La promotion de la santé a pour but de donner aux individus davantage de maîtrise de leur propre santé et davantage de moyens pour l'améliorer. Pour parvenir à un état de complet bien-être, physique, mental, spirituel et social l'individu ou le groupe, doit pouvoir identifier et réaliser ses aspirations, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter. La santé est donc perçue comme une ressource de la vie quotidienne et non le but de la vie ; c'est un concept positif qui met l'accent sur les ressources sociales et personnelles aussi bien que sur les capacités physiques. La promotion de la santé ne relève donc pas seulement du secteur de la santé : elle ne se borne pas seulement à préconiser l'adoption de modes de vie qui favorisent la bonne santé ; son ambition est le bien-être complet de l'individu (OMS, Ottawa 1984) ». « La santé est un droit fondamental de l'être humain et un facteur indispensable au développement social » (OMS, Déclaration de Jakarta, 1997).

L'hôpital, secteur public, plutôt que la clinique, secteur privé. Dans les hôpitaux, une nouvelle forme de gouvernance : la Nouvelle Gestion Publique (NGP) est une réponse à la double pression subie par les états occidentaux. Face à la crise des finances publiques d'une part et la crise de légitimité d'autre part, ils sont obligés de rechercher une meilleure qualité du service public, Seferdjeli L, Terraneo F. (2015). L'écart irréductible entre le « travail prescrit » et le « travail réel » nécessite une amélioration continue de la qualité. Celle-ci repose sur le découpage de l'activité hospitalière en une série de « processus » qui sont ensuite analysés du point de vue de leur fonctionnement et donnent lieu à l'élaboration de procédures ou protocoles. Leur mise en place demande la coopération des professionnels. Ceux-ci doivent s'ajuster sans cesse, réajuster les ordres et les prescriptions institutionnelles pour les faire fonctionner dans des contextes singuliers et faire face aux imprévus surgissant dans le cours de l'action. Au-delà des arguments d'efficacité, les préoccupations d'ordre moral concernent la mission de l'institution, la manière juste et équitable de traiter les personnes, aussi bien celles à qui s'adresse le travail que les professionnels eux-mêmes. Borzeix, A. et Fraenkel, B. (2001) font l'hypothèse que dans le milieu du travail, « les changements entraînent, entre autres conséquences, une transformation du statut, de la reconnaissance et de la place au travail, ainsi que l'accroissement de la part langagière du travail. Les transformations sont en grande partie dues au fait des innovations technologiques telles que la robotisation et l'information... ». L'hôpital est composé de quatre types de services : les soins de courte durée : médecine, chirurgie, urgence, réanimation ; les soins en santé mentale et psychiatrie ; les soins de longue durée et de réadaptation ; les soins dans des lieux de vie. Les services de médecine ont une forte activité, les pathologies peuvent être graves souvent douloureuses, exigeant des soins délicats et éprouvants : des malades qu'il faut soulever, nettoyer, aider psychologiquement et qui peuvent confronter les soignants à la mort,... la charge de travail semble y être forte. La durée d'hospitalisation des personnes est plus longue ou plus courte (3 à 5 jours)...le rythme de travail est rapide, les soins techniques nombreux... (Grosjean et Lacoste).

Parmi les différents professionnels à l'hôpital: médecin, infirmière, masseur kinésithérapeute, diététicien, aide-soignant..., je choisis l'infirmière par rapport aux étudiantes que je forme.

L'infirmière représente $\frac{3}{4}$ de la profession. Ce travail de recherche pourrait me permettre de créer de nouvelles séquences pédagogiques.

Au niveau de l'histoire de la profession, le 28 janvier 1921, Léonie Chaptal fait voter en France l'obligation d'une professionnalisation pour la fonction du personnel secondaire des hôpitaux grâce à une formation morale et technique de 2 ans... La « morale professionnelle » (Chaptal 1926) est ce qui le plus important. Le diplôme d'Etat infirmier est ainsi créé, axée sur 2 aspects de cette profession : la morale et la technique. Aujourd'hui, le diplôme s'obtient en 3 ans avec un grade professionnel de licence. Véga (1997) met en opposition les infirmières « techniciennes » et les « relationnelles ». Au niveau des représentations professionnelles, l'infirmière « technicienne » est plutôt dans les grands hôpitaux de Paris, dans les cliniques privées... en réanimation, chirurgie, bloc opératoire... l'infirmière « relationnelle » : les femmes soignantes sont proches des malades... L'aspect relationnel, la dimension humaine à l'hôpital se trouvent plutôt en province, en secteur libéral, en médecine...

En ce qui concerne l'aspect législatif, l'exercice de la profession d'infirmière³ est défini de la façon suivante : « Est considérée comme exerçant la profession d'infirmière ou d'infirmier toute personne qui donne habituellement des soins infirmiers sur prescription ou conseil médical, ou en application du rôle propre qui lui est dévolu. L'infirmière ou l'infirmier participe à différentes actions, notamment en matière de prévention, d'éducation de la santé et de formation ou d'encadrement... ». La réglementation indique que « dans l'ensemble de ces activités, les infirmiers et infirmières sont soumis au secret professionnel. Ils exercent leur activité en relation avec les autres professionnels du secteur de la santé, du secteur social et médico-social et du secteur éducatif ». Le diplôme d'Etat d'infirmier atteste des compétences professionnelles pour exercer les activités du métier selon le référentiel d'activité⁴ (9 activités) et le référentiel de compétences⁵ (10 compétences). L'activité n°6 de l'infirmière précise la prise de parole en réunion de synthèse ou de transmission entre équipe de soins, transmission d'informations orales et écrites aux professionnels de la santé pour un suivi de la prise en charge. La compétence 2 (10 compétences), c'est « argumenter le projet de soins et la démarche clinique lors de réunions professionnelles et interprofessionnelles (transmission, staff professionnel...) ». Il n'y a pas d'autre texte sur l'exercice de la profession infirmière qui régleme la relève. Elle est institutionnelle et de ce fait, elle peut être différemment instaurée et modifiée selon les établissements en termes de durée et de fréquence.

La relève, (Larousse) « action de relever, de remplacer un groupe, une troupe par un autre dans une action : La relève des générations ». C'est aussi l' « équipe, troupe qui assure ce remplacement. Action de relayer quelqu'un ou quelque chose dans une action. » La relève est un fait fréquent Grosjean Lacoste. Aussi, les temps de relève interéquipe (ou transmissions) moment clé de communication Laurens (2014), entre équipes de jour et de nuit se multiplient et peuvent disparaître. D'autres moments de relève, de transmissions se développent entre infirmiers et aides-soignants pour organiser le travail de la journée. Le contenu des relèves interéquipe se compose de : l'état du patient, les indicateurs et les surveillances, les traitements, les éléments diagnostics et examens, l'entourage du patient, son devenir, les actions à mener par rapport à une situation problème, les surveillances... (Laurens). Pour Grosjean M. et Lacoste M. (1998, 1999, 2001), « les communications dans l'activité collective sont réparties tout au long de la journée de travail ». La relève, moment clé du travail, permet d'instaurer une continuité temporelle des activités à travers le relais des personnes, elle développe l'intelligence collective. Elle a différentes fonctions: information, interprétation, confrontation, évaluation, décision, programmation, expertise, reconnaissance. Grosjean M. et

³ Article L.4311-1 du code de la santé publique

⁴ Annexe 1 « arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier modifié » page 43

⁵ Annexe 2 « arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier modifié » page 54

Lacoste M ont analysé la relève et la communication dans l'action pendant les journées de travail des infirmières. « Les échanges verbaux nombreux sont opérationnels dans la mesure où ils sont directement liés à la dispense des soins. A l'hôpital, les échanges verbaux sont de 2 types : les entretiens d'aide ou d'éducation dans lesquels la parole constitue l'action et les échanges opérationnels de coaction où les communications s'intègrent au sein d'opération manuelles et techniques. Les paroles servent à la coordination de l'action ». « Les paroles que peut prononcer l'un des participants ou les deux, constituent une partie intégrante d'une entreprise mutuellement coordonnée, et non d'une conversation... » Goffman (1987). Pour Laurens, c'est un moment clé de communication. La relève de mi-journée est la plus importante pour organiser la continuité des soins, le travail d'équipe, et réguler les différentes actions mises en œuvre. Elle a étudié le rôle du cadre de santé dans les interactions de l'équipe soignante en contexte de métissage. Le contenu de la relève est constitué par: l'état du malade, les surveillances, les traitements, le diagnostic médical, les examens réalisés ou en cours...Le Bris, Tririlly, Toupin (2015), lors de la Relève de poste ont identifiés le rôle de l'expérience et du collectif lors des transmissions. Trois recherches: en milieu Hospitalier (Toupin 2008) sur le travail de nuit infirmière, en Aéronautique (Le Bris, 2010) la relève de poste, sur le secteur Ferroviaire (Tririlly, 2002), le travail de nuit. La Continuité du travail et la fiabilité des informations est à relayer entre équipe en présentiel ou non. La relève est aussi définie par Kostulski, K. (1998), Poirier, A. (2003). Foucher, R. & Gosselin, A. (2004), Vézina M. (2004), Mossoux, J. (2004), Ayachi-Ghannouchi, S. & Ghannouchi, S. (2008). Boucheix et Coiron, (2008) ont analysé l'activité de transmission écrite au cours des relèves de poste à l'hôpital ; la communication et les rationalités collectives dans les équipes de travail : analyse formelle des transmissions écrites et orales au sein de deux équipes de soins à l'hôpital.

Les écrits de travail utilisés lors des relèves par l'infirmière (planification), selon Fraenkel (1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2001), sont des écrits collectifs réalisés par plusieurs professionnels. Les documents spécifiques de travail ont quatre niveaux d'analyse: la mise en écriture, la mise en page, la mise en texte, la mise en livre. Il donne un exemple dans un service hospitalier : «l'évolution des écrits au travail par la formalisation accrue...la preuve, le respect... les normes spécifiques... Les infirmières passent tous les jours un certain temps à des activités de recopiage... »

Notre définition : la relève entre deux infirmières est un moment particulier permettant la prise de poste d'un professionnel. Elle se réalise plusieurs fois par 24 heures selon les horaires et l'organisation du travail. Nous étudierons particulièrement les relèves entre l'équipe de jour à celle de nuit (jour/nuit) et inversement celle de jour à celle de nuit (jour/nuit). Les infirmières utilisent un document écrit (manuscrit et/ou informatique) nommée « planification ». Un temps de transmissions orales en face à face entre deux infirmières, réalisait par celle qui s'en va à celle qui prend son poste de travail. Un temps de partage d'informations pour la prise en charge personnalisée du patient (le cure et le care). La relève assure la fiabilité de l'information transmise. Pour cela, elle s'organise lors d'un chevauchement horaire entre les deux équipes soignantes, de jour et de nuit. Chaque institution, chaque unité de soins organise les temps de transmissions à leur manière (30 mn, 20mn, 15mn ...). Les relèves nuit/jour et jour/nuit se déroulent dans la salle de soin ou la salle de détente. Aujourd'hui, la réalité professionnelle se transforme à l'hôpital. Le temps de travail de 7h30 et de 8h passe à 12 heures de présence par jour pour les infirmières de certains services de soins. Cette modification des horaires de travail a un impact sur les temps de chevauchement entre équipes, ce qui entraîne des transformations lors des relèves, c'est ce que nous voulons étudier pour améliorer la formation des étudiants en soins infirmiers.

Un exemple d'organisation de relèves en médecine à l'hôpital avec des horaires de travail de 7h30 (infirmières Marie et A1), de 10h (infirmières de Nuit) et de 12 h (infirmières B et C):

Relève 1 nuit/jour	Relève 2	Relève 3	Relève 4	Relève 5	Relève 6	Relève 7 jour/nuit
6h30	8h30	9h	14h	18h10	20h10	21h
Léa → Marie Inf. B	Marie → Inf. C	Marie Inf. B Inf. C → Cadre de santé	Marie → Inf. A1	Inf. B → Inf. A1	Inf. C → Inf. A1	Inf. A1 → Inf. Nuit
Dominique Ghinamo Curto						

III. Cadre théorique de la recherche

Selon la didactique professionnelle et selon Pastré, P. (2011) « les concepts organisateurs qui ont pour fonction d'orienter l'action en fondant un diagnostic de situation sont de deux sortes : il y a des concepts pragmatiques issus directement de la pratique et des concepts pragmatiques par transformation de concepts scientifiques et techniques en concepts organisateurs. Le repérage de ces derniers concepts a une grande importance concernant l'apprentissage... ». Selon Pastré, la structure conceptuelle d'une situation est constituée de quatre éléments : concepts organisateurs, indicateurs (observables naturels ou instrumentés, l'ensemble des classes de situation, et les stratégies attendues par les acteurs. « Pour analyser l'activité des opérateurs en termes de conceptualisation : une fois que l'on a établi la structure conceptuelle de la situation de référence à une certaine tâche, on peut faire l'hypothèse que certains opérateurs auront réussi à construire l'ensemble des concepts organisateurs qui orientent l'action, alors que d'autres n'en auront élaboré qu'une partie, voire en seront restés à une simple application de procédures ou à tâtonnement par essais et erreurs... le travail réel déborde toujours de la tâche prescrite ». Ainsi, la didactique professionnelle permet de développer les compétences des étudiants et des professionnels. Vergnaud, G. (1985) « concept en acte... invariant opératoire », Vinatier, I. (2009) « invariants situationnels et du sujet... identité en acte ». Courtin V. (2013) « Des simulateurs médicaux de plus en plus sophistiqués offrent des perspectives innovantes pour la formation médicale... L'enseignement par simulation va dans le sens d'une qualité et d'une sécurité de soins délivrés aux patients que l'on veut toujours optimales ». Pour 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 ». Piot, T.(2015) « dans le domaine du soin infirmier, qui nous intéresse ici, il est plus souvent convoqué dans le double agenda qui articule d'un côté le cure, qui vise la guérison de la maladie en s'appuyant sur des soins adossés à des connaissances médicales validées et d'un autre côté le care, qui comprend une forme de sollicitude et de bienveillance à l'égard des patients ». Piot, T. & Adé, D. (2018) pour « comprendre les enjeux et les dilemmes induits par l'entrée de logiques universitaires dans les formations professionnelles des métiers de service adressés à autrui : enseignement, soins infirmiers...cette articulation entre les connaissances universitaires académiques et les aptitudes du monde professionnel génère un nouveau paradigme dans la logique de professionnalisation ...l'activité dans ces métiers réclame de la part des professionnels une capacité à conduire de manière efficiente et avec une certaine autonomie la résolution de problèmes rencontrés dans des situations professionnelles à la fois génériques et

singulières. » Piot, T. (2018) « la révolution numérique ...l'accroissement des technologies médicales,...transforment le système de soins, l'offre de soin... et la formation des soignants qui doit intégrer ces nouvelles connaissances traduites en procédures et instruments au service des patients... ». Le concept d'imprévu de Jean et Etienne (2009), Jean (2012) est présent dans ces temps de relève.

Au niveau de l'analyse du langage, selon Kerbrat-Orecchioni, C. (1980, 1986, 1991) l'énonciation avec les déictiques sont souvent utilisés « je, tu, de moi, de lui... », les substantifs affectifs et évaluatifs, les verbes et adverbes subjectifs ; P., Bronckart, J. (1977, 1997).

La relève est aussi un moment de communication. Vygotski, L. (1934), Bourdieu (1979, 1980, 1984, 1990, 1992), Goffman, E. (1981, 1987, 1988), Zarifian, P. (1994), Durkheim, É. (2013), Winkin, Y. (1996) « la communication est conçue comme un système à multiples canaux auquel l'acteur social participe à tout instant qu'il le veuille ou non par ses gestes, son regard, son silence... », Hall T.E. (1971), (1984), Habermas, J. (1999, 2013), Ferry, J.M (1994), Schwarz, Y. (1997, 1988), Watzlawick, P. (1979), Moscovici, S. (1961), Faïta, D. (1988). Stroumza, K. et Messmer, H (2016) ont étudié le langage par rapport au savoir-faire, lors des pratiques professionnelles du travail social et de la santé.

IV. Problématisation

Quels schèmes opératoires, invariants situationnels, invariants du sujet, concepts pragmatiques et concepts pragmatiques sont utilisés par l'infirmière lors de la relève à l'hôpital?

La communication professionnelle de l'infirmière est très diversifiée : orale (staff, relève, visite médicale, téléphone...) et écrite (transmissions ciblées, macrocibles, informatiques, NTIC...).

En quoi les transmissions orales et écrites de l'infirmière lors de la relève permettent-elle une prise en charge du patient personnalisée (prendre soin : care, action de prendre en charge tout ou partie des problèmes d'une personne)?

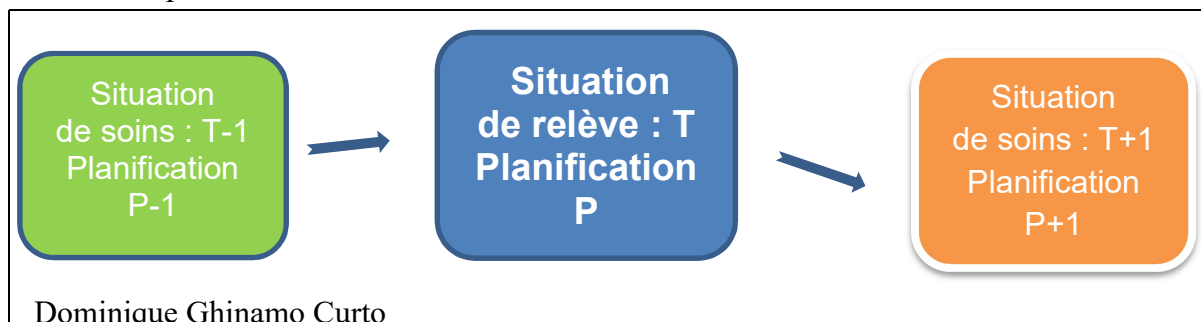
Quelle est l'organisation des relèves dans la journée de travail d'une infirmière? La relève est-elle prescrite? Les chevauchements d'équipe sont-ils toujours présents? Quelles sont les transformations, au niveau des transmissions orales et écrites, liées aux 12 heures?

V. Premiers résultats

Le recueil de données réalisé en avril 2018, nous a permis de relever des traces de l'activité lors de deux relèves ciblées pendant 30 mn (nuit/jour et jour/nuit) dans un même service de médecine à hôpital avec une caméra fixe. Plusieurs personnes sont présentes : infirmières, aides-soignants, étudiants en soins infirmiers, élèves aide-soignant. Nous avons réalisé des entretiens d'autoconfrontation simples avec deux infirmières: celle de nuit diplômée depuis 3 ans et celle de jour diplômée depuis 6 ans. L'analyse fait apparaître trois objets d'étude: les soins, la relève, les écrits professionnels.

Les organisateurs de la relève sont : le lieu (la salle de détente), la durée (30 mn), et la planification (document utilisé par les infirmières de jour : Marie et de nuit : Léa, pendant la relève appelé « Planification » et saisi de manière manuelle et informatique). Nous appellerons Planification P moins 1 (P-1) celle qui est remplie par l'infirmière de nuit avant le moment de relève et qui est imprimée en plusieurs exemplaires. Elle comprend les éléments de la situation de soins T-1: le nom, prénom, motif d'entrée du patient, les antécédents médicaux, le diagnostic médical et les examens biologiques, radiologiques en attente, les informations du jour, les éléments de prise en charge et de surveillance (perfusion, glycémie capillaire, régime alimentaire, oxygénothérapie, aérosol, sonde urinaire, pansement, autres) et

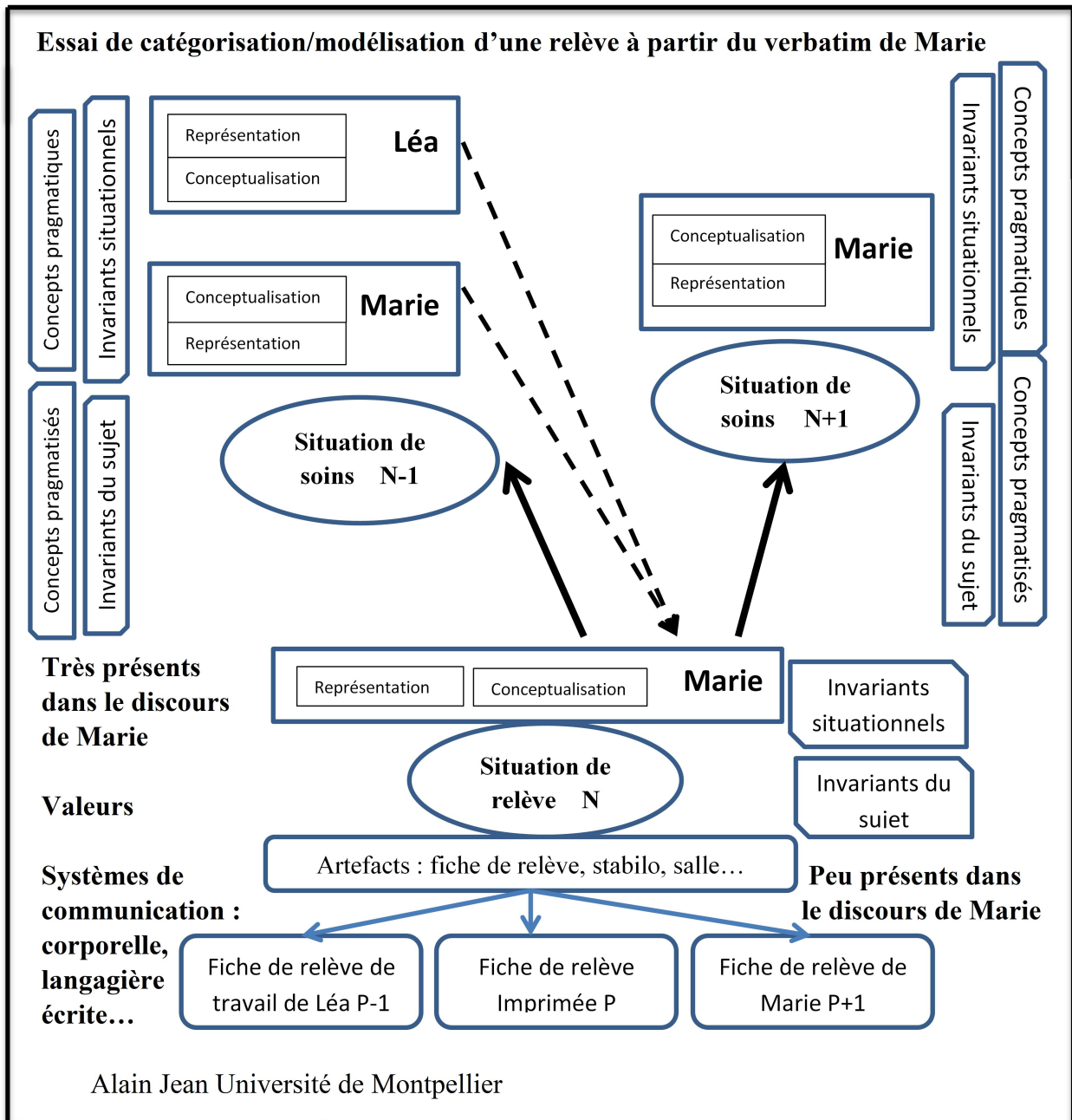
le devenir prévu pour le patient. Cet exemplaire imprimé Planification P-1 est remis à l'infirmière de jour qui prend son poste de travail. Pendant la relève (situation de relève T), l'infirmière Marie complète le document par les informations complémentaires transmises à l'oral par les professionnels partants (l'infirmière et l'aide-soignant). Ce document informatique et manuscrit devient Planification P. Pendant le temps de travail (situation de soins T+1), l'infirmière Marie utilisera cette planification P et elle la complètera par de nouvelles informations pour une prise en charge personnalisée du patient. Cette planification devient P+1. Elle sera alors, saisie de manière informatique avant la prochaine relève pour devenir P-2 puis P2, P+2...



Pour l'analyse des données recueillies lors de l'entretien d'autoconfrontation de l'infirmière de jour Marie qui a reçu les transmissions de Léa, nous utilisons les invariants situationnels et invariants du sujet de Vinatier I. (2009). Selon la didactique professionnelle, Vinatier a analysé l'activité des enseignants et a repéré « des tensions entre des enjeux intersubjectifs et des enjeux de transmissions de savoirs qui orientent les activités de l'enseignant... ». Elle a identifié des invariants situationnels et des invariants du sujet avec des concepts pragmatiques, des concepts pragmatisés, des représentations et de la conceptualisation des enseignants. Nous allons identifier de la même manière les invariants situationnels et du sujet utilisés par l'infirmière Marie lors de la relève nuit/jour.

Les **invariants situationnels** permettent de diagnostiquer pour pouvoir agir : en face à face, l'infirmière de nuit (IDE N.) énonce le : N° chambre, nom, motif d'hospitalisation, examen, problèmes du jour, traitements, devenir. Ces éléments sont écrits sur le document P-1. Elle donne d'autres informations qui ne sont pas notés sur la planification... marie dit que « Si elle me le relève, c'est quelque chose qui va être très important pour la prise en charge du patient donc c'est bien que elle l'ai relevé parce qu'on n'a pas forcément toutes les histoires personnelles de chaque patient, mais là dans ce contexte qu'elle me le dise ben forcément moi ça m'a apporté une information précieuse, pour la prise en charge du patient ». L'infirmière Marie écrit manuellement les informations qu'elle juge nécessaires pour la prise en charge du patient. « On note et après au fur et à mesure on rajoute des choses si besoin, c'est vrai qu'on a souvent un code pour mettre les choses en gras importantes pour s'y retrouver un peu mieux ou les choses qui sont en cours ou celles qui sont en attente, tout ce qui a été fait qui n'est pas spécialement important après, on remet pas en gras voilà! »

Les **invariants du sujet** concernent la dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs avec des jeux de pouvoir dans la situation, pour préserver et/ou sauver la face, l'égo, les valeurs, les principes de communication... L'infirmière de nuit transmet des informations. L'infirmière de jour Marie reçoit les transmissions, elle surligne, pose des questions, fait répéter ... « Oui parce que... elle me dit, je te dirais la suite, ben non, c'est moi qui prends le relais et non, donc qu'elle finisse ses cahiers, tranquille, qu'elle puisse rentrer chez elle. C'est à moi de prendre le relais, donc c'est ce qui va être fait, c'est à mon tour de le faire ». « Il y a forcément quelque chose qui m'interpelle, ça paraît pas du tout logique, c'est pour ça, après j'ai souligné, je suis allée me le faire confirmer par l'interne ».



VI. Conclusion

L'analyse de ces entretiens d'autoconfrontation sera poursuivie et de nouveaux recueils de données dans 2 nouveaux services de médecine seront réalisés pour étudier notamment les planifications utilisées et les transformations liées à la modification des horaires de travail. Pour améliorer la formation des étudiants infirmiers, nous nous interrogerons aussi sur l'impact du genre lors des transmissions, nous identifierons les invariants situationnels et les invariants du sujet indispensables pour une relève de qualité, celle qui assure une prise en charge personnalisée du patient.

Bibliographie

- Boucheix, J.M. et Coiron, M. (2008). « Analyse de l'activité de transmission écrite au cours des relèves de poste à l'hôpital », *Activités* [En ligne], 5-1 | avril 2008, mis en ligne le 15 avril 2008, consulté le 07 mars 2018. URL:<http://journals.openedition.org/activites/1949>; DOI : 10.4000/activites.1949
- Borzeix, A. et Fraenkel, B. (2001). *Langage et travail. Communication, cognition, action*, CNRS Éditions.
- Courtin, V. & Jean, A. (2013). Recherches et formations en maïeutique à l'aide des sciences de l'éducation : quelle(s) approche(s) pour une analyse du travail des enseignants sages-femmes face à un simulateur d'accouchement interactif ? *Recherche en soins infirmiers*, 114, (3), 72-78. doi:10.3917/rsi.114.0072.
- Foucher, R. & Gosselin, A. (2004). Mettre en place une gestion de la relève: Comment procéder, quelles pratiques adopter ? *Gestion*, vol. 29,(3), 38-48. doi:10.3917/riges.293.0038.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, le Seuil/Minuit, 1998.
- Goffman, E. (1981). *Façons de parler*. Paris, le Seuil/Minuit, 1987.
- Gosselin, A., Foucher, R. & St-Cyr, L. (2004). Préparer la relève : enjeux et stratégies. *Gestion*, vol. 29, (3), 10-12. doi:10.3917/riges.293.0010.
- Grosjean, M. (2001). De la parole plurielle au polylogue effectif. *Les relèves inter-équipes à l'hôpital bulletin suisse de linguistique appliquée* No 74, 57-81. ISSN 1023-2044.
- Grosjean, M. & Lacoste M. (Dir) (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.grosj.1999.01.0077.
- Grosjean, M., et Lacoste M. (1998). "L'oral Et L'écrit Dans Les Communications De Travail Ou Les Illusions Du "tout écrit"." *Sociologie Du Travail* 40, no. 4: 439-61. <http://www.jstor.org/stable/43150331> .
- Jean, A. (2008). Le traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale à l'IUFM. Quels gestes professionnels d'ajustement ? Quelle utilisation pour leur développement professionnel ?
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'Énonciation, de la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- Kostulski, K. (1998). *Communication et rationalités collectives dans les équipes de travail : analyse formelle des transmissions écrites et orales au sein de deux équipes de soins à l'hôpital*.
- Laurens, C. (2014). *Communication et travail collectif des soignantes en situation de métissage à l'hôpital : le cas des cadres de santé, infirmières et aides-soignantes. Ordinateur et société [cs.CY]*. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II.
- Laurens, C. (2016). *Les interactions soignantes à l'hôpital. La relève interéquipe, moment clé de communication*. Seli Arslan SA, Paris.
- Le Bris, V., Tirilly, G., Toupin, C. (2015). Le rôle de l'expérience et du collectif en situation de relève de poste, perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé URL : <http://pistes.revue.org/4504>.
- Pastré, P. (1999). *La conceptualisation des situations de travail dans la formation des Compétences*.
- Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle*.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes. Formation et pratiques professionnelles*, Paris, PUF.
- 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*, vol. 48, n°4 p. 103-124.
- Piot, T. & Adé, D. (2018). *La formation entre universitarisation et professionnalisation, tensions et perspectives dans les métiers de l'interaction humaine*. PU Rouen et Havre.
- Poirier, A. (2003). *La relève: Formation du personnel infirmier en psychiatrie*. VST - Vie

- sociale et traitements, no 77,(1), 43-45. doi:10.3917/vst.077.0043.
- Rothier Bautzer, E. (2017). Les relations infirmières-médecins, reflet de notre société, Elsevier Masson.
- Seferdjeli, L., Terraneo, F. (2015). « Comprendre le travail de soins à l'hôpital », Recherche en soins infirmiers /1 (N° 120), p. 6-22. DOI 10.3917/rsi.120.0006.
- Seferdjeli, L. & Diby, M. (2010). Le « tour de lit » aux soins intensifs : représentations et prise d'information. Le travail humain, vol. 73,(4), 339-359.
- Schwarz, Y. (1998). Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique, Paris PUF.
- Stroumza, K. & Messmer, H. (2016). Langage et savoir-faire : des pratiques professionnelles du travail social et de la santé, passées à la loupe, Genève, Editions IES 2016 <http://lectures.revues.org/21955>.
- Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. Recherche en didactique des Mathématiques.
- Vergnaud, G., Samurçay, R. (2000). Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ?
- Vinatier, I. (2009). Pour une didactique professionnelle de l'enseignement. Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2013). Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle
- Winkin, Y. (1996). Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain. De Boeck-Westnael, Coll. Culture et communication, Bruxelles.

Décret n°2002-194 du 11 février 2002 relatif aux actes professionnels et à l'exercice de la profession d'infirmier (dossier de soins).

Arrêté du 31 juillet 2009 relatif au diplôme d'Etat d'infirmier annexe 1 (43-53), annexe 2 (54-68) NOR: SASH0918262A Version consolidée au 29 novembre 2017.

HAS Janvier 2012 Rapport de mission État de l'art (national et international) en matière de pratiques de simulation dans le domaine de la santé Dans le cadre du développement.

Lettre HAS n° 31, avril-juin 2012.

Has décembre 2012 guide des bonnes pratiques en matière de simulation en santé.

HAS 2016 le travail en équipe Briefing et débriefing.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/re1%C3%A8ve/67882#LJAfAvAB5qDUBdhz.99> la relève

***L'EXPERIENCE « POUR SOI » ET POUR LES AUTRUI SIGNIFICATIFS
DANS LA TRANSITION IDENTITAIRE
DES AIDES-SOIGNANT(E)S EN FORMATION INFIRMIERE***

CATHERINE BARGIBANT

**Université de Lille - Laboratoire CIREL (EA 4354) - Equipe Trigone
cath1963@free.fr**

Résumé

Est-ce un avantage d'avoir été aide-soignant(e) quand on se forme pour devenir infirmier(e) ? Dans l'investigation exploratoire de ce travail empirico-inductif, des divergences ont été retrouvées entre les verbatim des formateurs et ceux des étudiant(e)s ex-aide-soignant(e)s concernant leur expérience passée. Pour les comprendre, nous avons rapproché la notion d'expérience (Dewey, 2011) et celle d'identité (Dubar, 2001) ; puis, nous avons appréhendé la transition identitaire (Kaddouri, 2008) par le biais des dynamiques identitaires à l'œuvre dans ces périodes de changement, sensibles pour l'individu si elles ne sont pas soutenues par les figures significatives de la profession visée (Kaddouri, 2017). L'investigation centrale nous montre que la reconnaissance très hétérogène de l'expérience des ex-aide-soignant(e)s par les tuteurs/formateurs serait vécue comme portant atteinte à leur identité. Cette hétérogénéité déclencherait des stratégies identitaires (Camilleri et al., 1998) dont la forme visible serait des comportements contreproductifs en formation.

Mots-clés : Expérience - Transition identitaire – Autrui significatifs – Stratégies identitaires

Introduction

Certaines situations, extraites de dix-huit années de pratique pédagogique en tant que cadre formateur en soins infirmiers ont généré de profondes insatisfactions chez moi mais sont, aussi à la source de mes préoccupations de recherche. J'ai le souvenir d'une étudiante qui, quand je lui ai demandé de prendre la tension d'un patient à l'oreille, a mis le stéthoscope sur l'oreille du patient ; d'une autre qui répondait systématiquement hors-sujet à toutes les questions des partiels, ou encore d'une autre qui a mis ses doigts sur l'aiguille d'une injection d'anticoagulant, avant de l'injecter au patient.

Ces situations vécues auprès des ESI¹ ayant déjà une expérience professionnelle dans les soins m'interpellent car je ne comprends pas le phénomène à l'œuvre. J'ai l'intuition que ces étudiant(e)s (ESI EP²), eu égard à leur histoire de vie personnelle, leur connaissance du milieu professionnel, leur maturité, pourraient bien mieux appréhender certaines situations de soins que ce qu'ils nous laissent à voir. De plus, j'ai souvent constaté leur motivation forte et leur investissement significatif dans la formation.

¹ Lire partout : étudiant(e) en soins infirmiers

² Lire partout : étudiant(e) en soins infirmiers en études promotionnelles

Ces comportements observés ont été appelés : « incidents critiques atypiques » ou ICA pour ces trois raisons :

- Les « incidents critiques³ » (Flanagan, 1954) font référence à des représentations sociales et reposent, de ce fait, sur l'ensemble des acteurs en présence
- L'adjectif d'« atypique » (Alter, 2012) qualifie ces incidents critiques car ils sont « spécifiques », c'est-à-dire, que l'on ne retrouve pas dans les comportements classiques.
- Ces trois mots respectent, à la fois, nos valeurs scientifiques et nos principes éthiques.

La question empirique que nous nous posons alors est : **pourquoi n'est-ce pas toujours un avantage en formation infirmière d'être un(e) aide-soignant(e) expérimenté(e) dans le domaine des soins ?**

Après l'étude des contextes dans lesquels évolue notre population, nous expliquerons comment notre question de recherche s'est précisée à l'issue de l'investigation exploratoire reposant sur des questionnaires et des entretiens semi-directifs. Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique en parallèle d'une analyse statistique et textuelle. L'expérience, parfois dissimulée par les ESI EP eux-mêmes, semble appréciée très diversement par les formateurs ; ce résultat oriente nos préoccupations sur la question de recherche suivante : **Comment sont perçus les savoirs d'expérience des ex-aide-soignant(e)s par les différents acteurs de la formation infirmière (ESI EP, tuteurs, formateurs) ?**

Nos références théoriques fournissant les grands cadres de l'expérience et des dynamiques identitaires, nous font formuler l'hypothèse suivante : « **Les formateurs et les tuteurs de stage se représentent de façon hétérogène l'expérience antérieure des étudiant(e)s en soins infirmiers ex-aide-soignant(e)s** ». Les résultats de l'investigation centrale valide cette hypothèse.

Deux pistes de travail la prolonge, permettant d'éclairer le lien entre l'hétérogénéité de l'expérience pour autrui et les ICA observés.

1. Les contextes

1.1 Etude démographique et les caractéristiques de la population (DRESS, 2014, 1016)

Les ESI EP représentent une minorité (8% de la population des ESI) parmi les étudiant(e)s issus de la scolarité. Ils sont en grande majorité de sexe féminin, âgés de 32 ans en moyenne. Ils possèdent au moins le niveau du baccalauréat. Ils ont travaillé 3 ans au minimum comme aide-soignant (DRESS, 2014, 1016).

³ Les incidents critiques sont des situations qui sont soit très positives et peuvent servir de bonne pratique, soit négatives et susceptibles de provoquer des malentendus ou même des conflits ; « critique » (traduit de l'anglais *critical*) signifie qu'il peut y avoir des conséquences négatives pour l'un des participants. A l'origine, la méthode consiste à décrire un bref épisode, un incident, qui se traduit par un malentendu ou un conflit entre deux personnes à cause de leur différence culturelle.

Ce sont des agents de la fonction publique hospitalière exerçant dans un établissement public de santé (EPS). Après avoir obtenu le bénéfice des études promotionnelles (EP) selon les modalités des différents établissements, et l'admissibilité à l'une ou l'autre des modalités du concours d'entrée, ils sont arrivés en formation infirmière. Ils sont considérés en activité et touchent leur salaire d'aide-soignant.

Cette étude démographique nous a permis de cibler davantage les caractéristiques de la population que nous étudierons : Les étudiant(e)s en soins infirmiers, ex- aide-soignant(e)s ou auxiliaires de puériculture, financé(e)s au titre de la promotion promotionnelle des agents d'établissement public de santé afin de réaliser leur projet de devenir infirmière.

Après avoir définie la population étudiée, nous allons en distinguer les différentes caractéristiques. En effet, sa position d'adulte plus âgé, plutôt de sexe féminin, déjà intégré(e) en tant qu'aide-soignant(e) dans la fonction publique hospitalière le place dans un contexte environnemental très différent de celui, majoritaire, des étudiant(e)s « dans la continuité des études » ou les adultes financés par d'autres biais. Le bénéfice de l'allocation des études promotionnelles le met, financièrement, dans un contexte à première vue favorable, mais également singulier et présentant des contreparties.

1.2 Du métier d'aide-soignant(e) vers la profession infirmière : la formation

Les compétences, actes et activités de l'aide-soignant sont inscrits dans les textes législatifs relatifs à l'exercice de la profession infirmière. L'aide-soignant(e) réalise donc une partie des soins de l'infirmière. Mais, la collaboration avec les infirmières oblige à une prescription stricte des tâches des aide-soignant(e)s par l'infirmière.

L'accès à la profession d'infirmière est vu comme une ascension presque « naturelle » par les aide-soignant(e)s en exercice. Pourtant, la description des compétences, actes et activités nous a permis de voir les différences significatives entre les deux activités professionnelles, même si l'écart entre les salaires ne gratifie pas à sa juste valeur la responsabilité supplémentaire qui les distingue.

Une formation utilisant l'alternance intégrative et l'approche par les compétences est censée placer les ESI EP dans un environnement proche des situations de soins de la vie professionnelle. Pourtant, rien n'est prévu par le législateur, en dehors de certaines dispenses de formation, pour valoriser l'expérience antérieure des ESI EP, laissant libre cours aux initiatives locales. Les savoirs d'expérience des AS⁴, nombreux mais peu visibles, sont-ils exploités à leur juste valeur en formation infirmière ?

Enfin, la diminution de six mois du temps de formation⁵ explique la densité des contenus du référentiel restés pourtant aussi nombreux.

1.3 Revue de littérature

Il y a peu de travaux de recherche portant sur la population des étudiant(e)s ex-aide-soignant(e)s. Notre revue de littérature s'est donc étendue à la population des étudiant(e)s en

⁴ Lire partout Aide-soignant(e)

⁵En 2009, la durée de la formation passe de trois ans et demi à trois ans afin de correspondre aux exigences de l'universitarisation des professions paramédicales (semestre).

soins infirmiers en général, permettant de poursuivre la description du contexte de la formation infirmière. Cependant, la littérature francophone ne nous permet pas d'objectiver nos constats empiriques ; tout au moins, peut-elle objectiver certains aspects de la formation infirmière et fournir des informations sur notre population. La revue de littérature internationale rend compte des préoccupations des chercheurs autour du stress des étudiant(e)s en soins infirmiers et/ou de leur santé psychique. Cependant, ces travaux ne font pas allusion à notre population spécifique des ESI EP.

Nous envisageons donc de mener une investigation exploratoire.

2. L'investigation exploratoire

2.1 Méthodologie exploratoire

353 questionnaires Google Form®⁶ ont été envoyés aux formateurs, étudiant(e)s ex-aides-soignant(e)s, et aussi, étudiant(e)s « issus de la scolarité » dans différents établissements publics de santé (EPS)⁷ de la région des Hauts de France. En effet, la comparaison entre les populations permet d'affiner la perception des ESI EP en la juxtaposant à celle des étudiant(e)s « issus de la scolarité », ainsi qu'à celle des formateurs.

24 entretiens semi-directifs exploratoires ont été menés auprès d'ESI EP et non EP dans quatre EPS différents.

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse thématique (L'Ecuyer, 1987) en parallèle d'une analyse textuelle IRaMuTeQ®. IRaMuTeQ® est un logiciel d'analyse lexicale libre. Cette méthode cherche moins à compter la fréquence des mots qu'à mettre en évidence la régularité de l'usage de certains mots et « la conjonction de leur apparition plurielle à harmoniser dans des portions similaires de textes » (Bart, 2011). Cette méthode est particulièrement pertinente pour la recherche de stéréotypes dans les verbatim et ce, que ce soit pour les questionnaires ou les entretiens semi-directifs. Dans notre cas, elle a aussi toute son utilité pour réaliser des études comparatives des trois populations comme celles des ESI EP de l'EPS1, des formateurs et étudiant(e)s de différents IFSI⁸ et des ESI issus de la scolarité, tous répondant au même questionnaire. Les trois algorithmes utilisés rendent compte visuellement de l'analyse ; la clarté des analyses s'en trouve améliorée par les graphiques proposés par le logiciel. Cette analyse textuelle d'IRaMuTeQ® participe également d'une posture de praticien-chercheur objective dans la prise de recul que permet l'outil par le tri des données effectué.

2.2 Résultats

Les étudiant(e)s infirmiers, ex-aides-soignant(e)s en études promotionnelles sont des adultes très motivés par leur projet de formation, empruntant souvent pour y parvenir une trajectoire sinueuse en lien avec leur histoire de vie. Mais, devenir infirmier suppose, pour eux, de modifier un certain nombre d'éléments de leur identité professionnelle, en plus que de

⁶ Outre l'anonymat et l'accessibilité pour les utilisateurs, Google form® permet aux chercheurs d'exporter les réponses sur des fichiers excell® afin de procéder rapidement à la mise en forme nécessaire pour être lus par le logiciel IRaMuTeQ®.

⁷ Lire partout EPS : Etablissement Public de Santé

⁸ Lire partout IFSI : Institut de Formation en Soins Infirmiers

transformer l'organisation de leur vie personnelle et/ou familiale. Ces transformations semblent coûteuses et induisent des changements significatifs d'habitudes qui les déstabilisent, au moins les six premiers mois de la formation. Cette période passée, ils perçoivent la formation infirmière comme étant enrichissante, mais très lourde, chronophage et mal organisée en général.

En stage, ils ambitionnent, en priorité, de s'intégrer dans les équipes de soins en place ou, pour le moins, de ne pas s'en faire exclure. Ces perceptions de la formation sont d'ailleurs partagées par l'ensemble des étudiant(e)s interviewé(e)s.

A l'IFSI, ils évoquent des « manques », sur le fond et la forme des contenus. Les préoccupations des ESI EP, contrairement aux ESI non EP, portent davantage sur les savoirs académiques que sur le stage et les savoirs cliniques. En revanche, nos verbatim ne comportent aucune allusion spontanée aux savoirs d'expérience, alors que les formateurs semblent les reconnaître diversement. D'ailleurs, l'analyse des verbatim retrouve des préjugés de la part des formateurs/tuteurs, comme ceux concernant le niveau scolaire des ESI EP, leur potentiel de réussite et la nature de leur expérience, contredisant les statistiques.

D'autres situations d'appel (ICA) ont été recueillies. Pour l'ensemble des étudiant(e)s, 36 « incidents critiques atypiques » (ICA) sont racontés, malgré leur caractère « sensible ». Ils ont lieu, la plupart du temps, dans des contextes de perceptions de peur, de menace liées au regard de l'autre que nous avons appelées « menace d'évaluation négative ».

L'expérience, parfois dissimulée par les ESI EP eux-mêmes, semble être appréciée très diversement par les formateurs, ce qui oriente nos préoccupations sur la question de recherche suivante : **Comment sont perçus les savoirs d'expérience des ex-aides-soignant(e)s par les différents acteurs de la formation infirmière (ESI EP, tuteurs, formateurs) ?**

En l'absence de cadre théorique, nous émettons, à ce moment de la recherche, l'hypothèse provisoire suivante : **La manière de prendre en considération les savoirs d'expérience des ESI EP ex-AS par les tuteurs/formateurs pourrait être vécue comme portant atteinte à leur identité, expliquant leur sentiment de menace perçue.**

3. Cadre de référence théorique

Nos références théoriques fournissent deux grands cadres.

Le premier propose une vision holistique de l'expérience, incluant toutes les dimensions de la vie et dans lequel l'expérience serait alors constitutive de l'identité de l'adulte. L'ampleur des travaux féconds des trente dernières années de recherche sur le sujet de l'expérience nous a contraint à croiser divers travaux de synthèse sur ce sujet afin d'éclairer le mieux possible les données exploratoires recueillies. L'analyse des données exploratoires concernant l'expérience des étudiant(e)s ex-aides-soignant(e)s a montré, tout d'abord, une quasi-absence de référence à celle-ci dans les verbatim recueillis au cours de la phase exploratoire. Afin de proposer des éléments de compréhension à ce silence d'un point de vue théorique, nous explorerons donc d'emblée l'expérience, avec en particulier, les travaux de John Dewey (Dewey, 1938/2011 cité par Bourgeois, 2016, 2017 & Laing, 1973)

Le second cadre théorique offre un regard dynamique à l'identité, s'adaptant fort à propos avec celui de transition identitaire (Kaddouri, 2008) dans notre double contexte de changement de métier et d'alternance en formation (Kaddouri, 2008). Car, si comme l'entend Dubar (2013) l'identité s'envisage comme une transaction constante entre l'identité pour soi et l'identité pour autrui, alors, les caractéristiques de l'expérience pourraient aussi se décliner en caractéristique « pour soi » et aussi « pour autrui » dans notre travail. Les composantes des dynamiques identitaires à l'œuvre dans les situations de transition professionnelle sont des éléments mobilisés, et notamment les stratégies identitaires (Camilleri et al., 1998) déployées par les individus visant à réduire les écarts, voire les ruptures, dans la coexistence plus ou moins compatible des deux types d'identité.

L'objet de recherche est apparu au fil des références théoriques comme étant : L'expérience « pour soi » des aides-soignant(e)s en formation infirmière face aux représentations des tuteurs/formateurs

4. Hypothèse reformulée et pistes de travail

En l'absence de cadre théorique, nous avons émis l'hypothèse provisoire suivante : « **La manière de prendre en considération les savoirs d'expérience des ESI EP ex- AS par les tuteurs/formateurs pourrait être vécue comme portant atteinte à leur identité, expliquant leur sentiment de menace perçue** ». Le cadre théorique nous amène à modifier un peu la sémantique de l'hypothèse. En effet, les savoirs expérientiels seront envisagés dans l'acception plus holistique de l'expérience, incluant tous les domaines de la vie. Nous utiliserons donc le seul mot d'« expérience » pour parler des connaissances acquises antérieurement dans les différents domaines.

Ensuite, nous souhaitons préciser ce que la « prise en considération » veut dire. Cette formulation profane bien qu'efficace rend peu compte des interactions complexes des constructions représentationnelles de l'expérience « pour soi » et celles « pour autrui ». Barbier lui-même trouve la distinction entre l'identité pour soi et pour autrui ambiguë et sujette à confusion (Barbier, 2014, p. 28). Le cadre théorique des représentations sociales nous invite à utiliser le verbe « se représenter » ce qui centre notre hypothèse définitive sur la vérification de l'hétérogénéité des constructions représentationnelles des tuteurs /formateurs au sujet des ESI EP au travers de ce qu'ils livrent dans les entretiens.

L'hypothèse devient alors : **Les formateurs et les tuteurs de stage se représentent de façon hétérogène l'expérience antérieure des étudiant(e)s en soins infirmiers ex-aide-soignant(e)s.**

Le cadre théorique de l'expérience insiste sur la dimension sociale de l'expérience ; si l'expérience est par essence subjective, elle est tout autant sociale ; les autrui significatifs peuvent donc y interagir à plusieurs niveaux. La façon hétérogène de se représenter l'expérience des ESI EP par les trois acteurs de la formation infirmière peut avoir des conséquences. Des pistes de travail compréhensives seront alors envisagées pour prolonger la réflexion et éclairer le lien entre l'hétérogénéité des représentations de l'expérience par les autrui significatifs et les ICA recueillis ;

Ce réajustement opéré, nous envisageons l'investigation centrale et sa méthodologie dans le prochain chapitre.

5. L'investigation centrale

5.1 Méthodologie de l'investigation centrale

Sur la base des résultats exploratoires et de la présence probable de stéréotypes, nous avons choisi d'interroger trois des acteurs de la formation que sont les ESI EP eux-mêmes, les tuteurs de stage et les cadres de santé formateurs, afin de recueillir et croiser leurs perceptions. L'investigation centrale compte au total 26 entretiens-directifs dans quatre établissements différents. L'analyse de contenu, menée à l'identique de l'investigation exploratoire, se fera à l'aide de l'analyse thématique et de la statistique lexicale.

5.2 Vérification de l'hypothèse et discussion

L'analyse sémantique et statistique vérifient l'hypothèse d'une hétérogénéité des perceptions de l'expérience des ESI EP par les autres significatifs.

5.2.1 L'hétérogénéité pour les tuteurs/formateurs

Cette hétérogénéité concerne d'abord les perceptions des tuteurs et des formateurs entre eux. En effet, des écarts, voire des contradictions, dans les propos tenus au sujet des capacités, et du potentiel de réussite des ESI EP sont observés entre type d'individus, comme l'illustre l'analyse factorielle des correspondances (AFC)⁹ :

⁹ Une Analyse factorielle des correspondances (AFC) est basée sur des calculs d'inertie du nuage de mots que constitue un corpus. Elle fait davantage apparaître les oppositions ou rapprochements. À partir des représentations graphiques, on peut mettre en évidence les spécificités des formes lexicales : les formes lexicales étant « colorées » différemment en fonction des variables ; la taille de police varie également, elle est proportionnelle à la significativité. L'intérêt de cette analyse est qu'elle montre, en un seul graphique, les éléments communs et les éléments distincts en fonction des variables choisies.

5.2.4 L'incidence des perceptions des autres significatifs sur l'expérience pour soi

Mais, l'incidence des perceptions des autres significatifs sur l'expérience « pour soi » peut devenir encombrante et rendre sa plus value relative. Donc, redoutant la posture des professionnels de terrain ou des formateurs, l'attitude récurrente des ESI EP est souvent de taire cette spécificité. De plus, les ESI EP disent souvent craindre une évaluation erronée de leur expérience antérieure que ce soit, positivement ou négativement ; en effet, soit l'estimation des tuteurs/formateurs est surévaluée, ce qui est dangereux en situation de soins, soit elle est sous-évaluée et l'ESI EP s'en trouve humilié. Dans tous les cas, l'évaluation du tuteur est vécue comme une menace identitaire et/ou pour l'estime de soi.

5.3 Pistes de travail et prolongements

5.3.1 Première piste de travail

Mokhtar Kaddouri (2014, p. 125) explique « le projet d'autrui pour soi » comme étant « un projet voulu pour le sujet par quelqu'un d'autre que lui-même ». Ramenée à notre hypothèse, le projet construit pourrait être biaisé par l'hétérogénéité avec laquelle les tuteurs/formateurs se représentent l'expérience antérieure des ESI EP, et de ce fait, ne pas correspondre ou ne pas être compatible avec leur propre projet.

Nous présentons la piste qui consiste à montrer **en quoi les projets des tuteurs/formateurs seraient incompatibles avec ceux des ESI EP**. Hétérogènes, mais aussi, erronées et/ou dépendantes de facteurs environnementaux, les perceptions dirigent pourtant les actions. Ce sont ces actions tirées des verbatim qui illustreront cette piste de travail. Deux situations caractéristiques valent d'être racontées en détail car elles nous paraissent correspondre à l'incompatibilité des projets, sous des allures amusantes et cocasses. La première situation a été nommée par nos soins. Nous l'avons appelée : « **Les sangliers du Mont des Cats** »

« Elle (la tutrice) râlait car elle devait partir au Mont des Cats, chez les curés, pour aller faire les visites médicales (...) : « Toi, tu viens avec moi ! » lui ordonne t-elle.

« Purée...Je vais devoir la supporter sur la route ! » avoue l'étudiante. Elle raconte : « Et sur la route, arrivées là haut, tellement, elle était stressée...ça se voyait... Elle dérape! Elle ne voyait pas avec les essuie glaces...c'était la nuit. »

« Vous ne pouvez pas vous garer 2 minutes ? » lui demande l'ESI EP

« On ne peut pas descendre ! C'est dangereux de descendre... il y a des sangliers ! » lui répond la tutrice. « Mais, j'ai pas peur des sangliers moi ! » plaisante l'étudiante. « S'il y a un sanglier qui vient, moi je lui donne un coup de pied, voilà ! Je ne suis pas née dans le vieux Lille moi, j'ai été élevée par des sauvages dans les quartiers de Lille-sud moi ! » Répond t-elle.

L'étudiante propose à la tutrice : « Vous allez arrêter votre voiture, on va regarder dans le capot et on va voir ce qu'elle a votre voiture ! On ne va pas rester à...attendre et à tomber dans le ravin ! »

« (...) J'ai ouvert le capot, j'ai mis les essuie-glaces en route et puis, ...C'est normal ! Il n'y avait pas de chauffage ! Elle conduisait sans chauffage ! » Du coup, je lui demande de conduire (...) et elle s'est radoucie. »

Dans cet exemple, le projet de la tutrice était de « prendre » l'étudiante avec elle pour la « former ». L'ambiance entre elles n'était pas bonne car la tutrice trouvait l'étudiante un peu « dilettante » et pas assez « réglo ». Au final, grâce à l'intervention de l'ESI EP, les appréciations de la tutrice se sont modifiées à la faveur de cet incident d'automobile. Néanmoins, si l'incident ne s'était pas produit, la tutrice aurait sans doute continué à vouloir rectifier un comportement, des attitudes, ne correspondant pas à la personnalité réelle de l'ESI EP.

La seconde situation a également été synthétisée et nommée par nos soins. Nous l'avons appelé : « **Attention, étudiante trop à l'aise !** »

« Je me souviens d'une réflexion de la cadre car j'étais à l'aise. C'était une maison d'accueil spécialisée (MAS) qui accueillait des patients atteints de pluri pathologies. Ils étaient sourds et aveugles ! J'étais à l'aise... et la cadre avait dit [au reste de l'équipe] qu'elle mettait une réserve à mon sujet car j'étais trop à l'aise ! Donc... Elle émettait une réserve sur moi ! Les infirmières, elles, comprenaient pas car elle (la cadre) ne me voyait pas travailler...mais elle me trouvait trop à l'aise ! (...) Ca m'a quand même blessée en fait ! J'ai eu du mal du coup, à retrouver ma place ! (...) »

« Quel positionnement je devais avoir ? Garder ma posture de stagiaire, en sachant que je suis à l'aise avec les patients car j'ai été professionnelle ! Je ne savais plus quoi faire de ça ! » (...) Après j'ai appris que cette cadre avait une fille de 17 ans qui était étudiante infirmière en première année...alors forcément qu'elle me trouvait à l'aise ! (...) J'ai 30 ans ! »

Cette situation montre plusieurs points de vue. D'abord, ce récit montre que les représentations de la cadre au sujet des ESI, sont probablement construites dans la sphère familiale. En fonction de ces dernières, la cadre, prudente mais stigmatisante, réagit en alertant son équipe sur une potentielle dangerosité de l'étudiante « trop à l'aise ». Mais, on y voit également l'impact émotionnel de cette estimation un peu rapide de l'étudiante qui se trouve déstabilisée par un jugement qu'elle trouve injuste et non fondé. Elle essaiera de paraître « moins à l'aise », mais comment réaliser un tel exercice, d'ailleurs éthiquement contestable, au niveau des patients pris en charge ? Elle se retrouve dans un dilemme qui consiste, soit à rester « à l'aise » et déplaire à la cadre du service, soit à « jouer à l'étudiante novice et maladroite » dans ses relations avec les patients. Le projet de jouer ce rôle lui semble irréalisable. L'étudiante l'esquive en essayant de comprendre la cadre qui semble projeter la situation de sa fille sur sa propre situation d'ESI EP.

La première piste de travail nous amène à proposer la deuxième, qui cherche à montrer comment **l'incompatibilité entre le projet identitaire des tuteurs/formateurs et celui des ESI EP pourrait déclencher des stratégies identitaires dont la forme visible pourrait être certains incidents critiques atypiques.**

5.3.2 Deuxième piste de travail

Le degré de compatibilité entre les projets « pour soi » et les projets « d'autrui pour soi », ainsi que les tensions identitaires s'y associant, nous a laissé entrevoir des stratégies identitaires comme de possibles moyens de résolution de ces tensions. La seconde piste, prolongeant la première, propose le recours au concept de stratégies identitaires comme compréhension de la survenue d'incidents critiques atypiques. Elle se formule comme suit :

L'incompatibilité entre le projet identitaire des tuteurs/formateurs et celui de ces étudiant(e)s déclenche des stratégies identitaires dont la forme visible pourrait être certains incidents critiques atypiques.

Grâce à cette deuxième piste de travail, nous exploitons les 36 ICA rapportés. Leur étude montre que 13 ICA sont des conduites non stratégiques liées à des perturbations de l'activité cognitive face aux émotions ou à l'inexpérience ; en revanche, 23 ICA sont des stratégies identitaires.

Ces 25 stratégies identitaires visent deux buts :

- Soit l'invisibilité sociale pour 11 ICA (conformisation ou anonymat). Elles sont, certes, efficaces pour réduire les tensions mais elles font courir des risques de « sur-incident » pour les soignants et les patients.
- Soit, la visibilité sociale dans 14 ICA (différenciation). Elles semblent plus efficaces pour gérer les tensions identitaires sans représenter de risques, ni pour les soignants, ni pour les patients.

Parmi ces 25 stratégies identitaires, neuf d'entre-elles pourraient correspondre aux comportements observés avec lesquelles nous avons commencé ce travail de recherche.

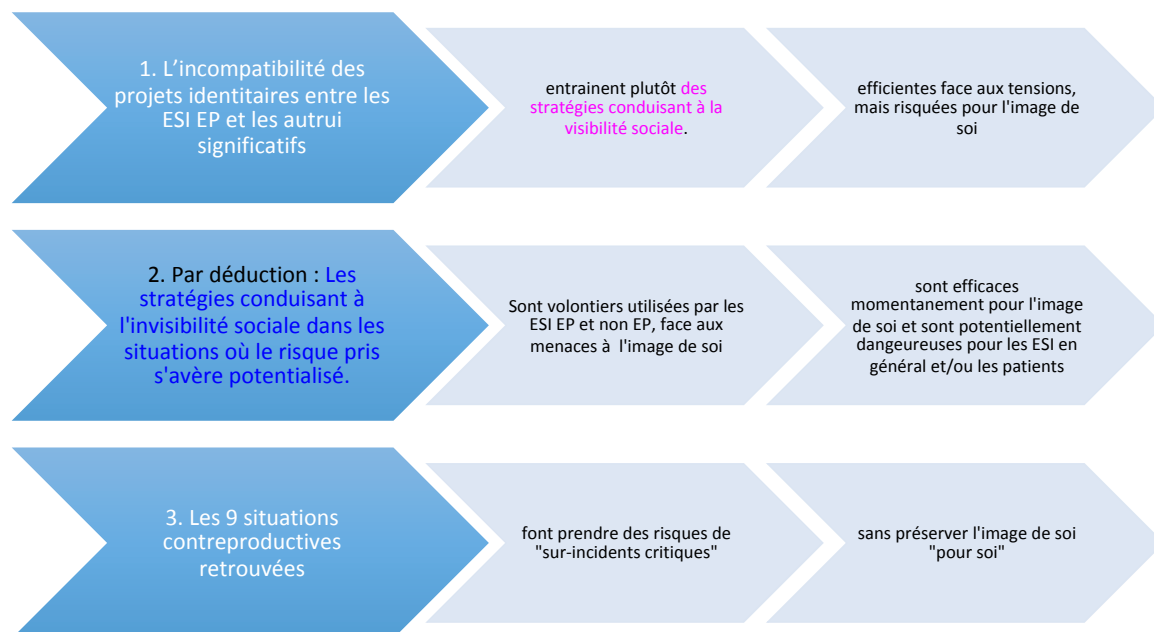


Figure 2 : Schéma de synthèse des trois résultats obtenus pour la seconde piste de travail

Conclusion provisoire

Notre intuition de formateur nous avait alerté en raison du caractère insolite des comportements, appelés *a posteriori* ICA, observés auprès de personnes expérimentées dans le domaine des soins.

Après une investigation exploratoire et un cadre théorique portant sur l'expérience et sur l'identité, nous avons posé l'hypothèse d'une hétérogénéité des représentations de l'expérience des ESI EP par eux-mêmes et par les autres significatifs de la formation infirmière. Les résultats sémantiques et statistiques valident cette hypothèse. Mais l'analyse des résultats offre la possibilité d'ouvrir deux pistes de travail susceptibles de mieux comprendre les effets de ces représentations sur l'attitude des AS et des ICA par le biais des stratégies identitaires. En effet, 25 stratégies identitaires ont été étudiées montrant leur caractère plus ou moins efficace et pour certaines d'entre-elles, parfois risquées, voire dangereuses, pour leurs auteurs et/ou les patients en provoquant des « sur-incidents critiques ».

En conclusion provisoire : En respectant le projet identitaire voulu par le sujet et non « par quelqu'un d'autre que lui-même », tensions et stratégies identitaires ne se produisent pas, laissant alors le sujet libre de réaliser ses projets de formation en toute cohérence.

Bibliographie

- Alter, N. (2012). *La force de la différence: itinéraires de patrons atypiques* (1re édition). Paris: Presses Universitaires de France.
- Auslender, V. (2017). *Omerta à l'hôpital: le livre noir des maltraitances faites aux étudiant(e)s en santé*. Paris: Michalon.
- Barbier, J.-M. (2014). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2016). Expérience et formation. La contribution de John Dewey. In Mebarki et Al., *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux*. (p. 172). Toulouse: Octarès coll.
- Bourgeois, E. (2017). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey In Albarello, L., Barbier, J.-M., Bourgeois, É., & Durand, M. (2017). *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF.
- Camilleri, C., Kastersztein, J., Lipiansky, E.-M., Malewska-Peyre, H., Taboada Leonetti, I., & Vasquez-Bronfman, A. (1998). *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/strategies-identitaires--9782130428589.htm>
- Dubar, C. (2013). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles* (4eme édition). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1938/2011). *Démocratie et éducation*. Paris : A. Colin.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- DREES. (2016). Casteran-Sacreste B. Profil des infirmiers en formation en 2014, Études et Résultats, n°982.
- DREES. (2014). *Série « études », Profil des infirmiers en formation en. n°982*, Novembre.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Kaddouri, M. (2008). Transition, socialisation et constructions identitaires. In *Les formations en alternance entre In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Eds.), La question identitaire dans le travail et la formation. Paris : L'Harmattan.* (p. 173-191).
- Kaddouri, M. & Hinault. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles., *1*(28), 15–18.
- Kaddoui, M. (2017). Une grille pour analyser les enjeux identitaires des situations de transition, *212*(3), 12-136.
- L'ecuyer, R. (1987). *L'analyse de contenu : notion et étapes. in les méthodes de la recherche qualitative, s/ direction Deslauriers.* Sillery.

Conceptions et obstacles épistémologiques associés aux apprentissages des végétaux chez des élèves en fin de cursus scolaire

Francis Rouquet
Université de Nantes et Laboratoire du CREN
francis.rouquet@univ-nantes.fr

Résumé

En fin de cursus scolaire, les conceptions des élèves relatives aux végétaux s'éloignent des connaissances visées par les programmes officiels. Nous retenons comme difficultés que le concept de végétal est en lui-même complexe et que ses représentants ont la particularité de vivre fixés. Aussi, occupent-ils une place singulière au sein du vivant. Nous constatons que différents types d'obstacles épistémologiques, dont celui de l'empirisme, sont à l'origine des résistances rencontrées par les élèves lors des apprentissages. Ainsi, nous cherchons à expliquer la divergence entre les connaissances relatives aux végétaux visées par les programmes des SVT et les conceptions des élèves en classe de terminale scientifique. Cette communication se limite à deux points : les conceptions des élèves concernant la croissance et la nutrition des végétaux ; les obstacles épistémologiques rencontrés dans ce contexte d'apprentissage.

Mots-clés

nutrition - croissance - végétaux – obstacles épistémologiques – conceptions

1- L'objet de la recherche

Le concept de végétal¹, en particulier de végétal chlorophyllien, est fortement ancré dans notre quotidien, le sens commun lui attribue les qualificatifs de « vert » et « immobile ». Pour le scientifique, ce concept offre des significations bien différentes. Ainsi, Bosdeveix (2016) rappelle que les végétaux sont étudiés selon plusieurs points de vues : celui de la systématique (phylogénie), de l'aspect fonctionnel (biochimie, physiologie, écologie) ou structurel (biologie cellulaire, anatomie). Plusieurs recherches en sciences de l'éducation (Peterfalvi, Rumelhard & Vérin, 1987; Campestrini, 1992 ; Orange, 1997 ; Lhoste & Peterfalvi, 2009) ont mis en évidence les difficultés rencontrées par les élèves pour s'approprier le concept. Concernant la croissance et la nutrition des végétaux chlorophylliens, l'obstacle empirique est pointé, certaines notions sont surdéterminées (soleil, minéraux) et le développement cognitif révèle le problème de se représenter l'être vivant comme un ensemble complexe. Par ailleurs, « la "qualité" qui est ici la "matérialité", semble fonder plus souvent le raisonnement que la "quantité" » (Campestrini, 1992, p.1). Enfin, la loi fondamentale de la

¹ Le terme végétal est souvent confondu avec celui de plante. D'un point de vue phylogénétique, les Chlorobionta ou Viridiplanta correspondent aux végétaux verts, groupe monophylétique, pourvus de chloroplastes : il s'agit des plantes terrestres et des algues vertes.

conservation de la masse² est oubliée au profit « d'un aspect magique de la nourriture » (Orange, 1997, p.132) puisque les élèves ne font pas de lien entre les substances nutritives et l'augmentation de masse des végétaux. On peut alors se demander si la génération actuelle présente les mêmes difficultés à construire le concept et quelles sont les conceptions des élèves âgés de 17 à 18 ans en Terminale Scientifique.

Notre recherche se positionne dans le cadre de la didactique des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) et dans le cadre général de la didactique des sciences. Elle mobilise donc ses concepts dont celui d'obstacle qui motive notre investigation. Enseignant les SVT depuis plusieurs années en classe de Terminale Scientifique, j'ai souvent été frappé par la méconnaissance ou faible connaissance des élèves concernant les végétaux verts³ ou chlorophylliens. Pourtant, le concept est enseigné dès le cycle 1 et balaye tous les niveaux jusqu'à la terminale scientifique, pour un cursus en lycée général. Il convenait alors de se demander, avec précision, quelles sont les conceptions finales des élèves à ce niveau de fin de scolarité concernant les végétaux. Et par anticipation, quels sont les obstacles épistémologiques à l'origine des difficultés d'apprentissage ? Ainsi, l'objet de notre recherche consiste à comprendre ce qui se joue lors des apprentissages concernant les végétaux, non pas pour proposer un *modus operandi* relatif à l'enseignement du concept, mais pour comprendre et expliciter les obstacles rencontrés par les élèves.

La thèse proposée est que, si en fin de cursus scolaire, les conceptions finales des élèves relatives aux végétaux s'éloignent des connaissances visées par les programmes officiels, c'est parce que le concept est lui-même complexe et que ses représentants vivent fixés. Aussi ont-ils une place singulière au sein du vivant. En témoigne la complexité de leur phylogénie à laquelle nous ajoutons, dans le sens commun, la confusion des mots « végétaux » et « plantes ». Par ailleurs, Bosdeveix (2016) nous rappelle que les végétaux sont étudiés selon plusieurs points de vues : celui de la systématique (phylogénie), de l'aspect fonctionnel (biochimie, physiologie, écologie) ou structurel (biologie cellulaire, anatomie).

Différents types d'obstacles épistémologiques sont à l'origine des difficultés rencontrées par les élèves face aux apprentissages. Ce qui justifie notre objet de recherche : comment expliquer la divergence entre les connaissances relatives aux végétaux visées par l'enseignement et les conceptions des élèves en fin de curriculum scolaire ? Pour cette communication, seules les réponses des élèves concernant la croissance et la nutrition des végétaux sont présentées et analysées.

2- Le cadre théorique

Pour comprendre la divergence entre les connaissances visées par les programmes de l'Éducation Nationale et celles qui sont acquises par les élèves en fin de curriculum scolaire, il convient de rappeler que tout processus d'apprentissage est complexe. Il s'agit alors de prendre en compte l'activité cognitive de l'élève. Or les obstacles qui nous mobilisent et qui émergent chez les apprenants ne sont pas des difficultés de type scolaire mais des inférences de la pensée elle-même. Certains prétendent qu'ils auraient une fonction de nécessité et correspondraient à « la part d'ombre de la pensée » (Fabre, 2001, p.35). La conséquence principale est que tout apprentissage d'un concept est parasité « avec un « déjà là » conceptuel qui, même s'il est faux sur le plan scientifique, sert de systèmes d'explication efficace et

2 La loi de la conservation de la masse a été énoncée par Lavoisier en 1777. Elle se traduit par l'aphorisme « Rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme. ».

3 Seules les plantes vertes sont étudiées dans les programmes scolaires, rarement les algues vertes, sauf dans le cas de l'étude du peuplement des milieux ou de la reproduction aquatique.

fonctionnel pour l'apprenant » (Astolfi & Develay, 1989, p.31). L'élève possède, en effet, un système de référence construit à l'interface de trois sources principales : le cadre familial, le cadre environnemental expérientiel et l'école. Ce système de référence, est appelé concept de « conceptions initiales⁴ » dans le champ de la didactique. De Vecchi et Giordan (1990) le définissent comme un ensemble d'idées et/ou d'images mobilisées par les apprenants pour expliquer des situations problèmes. Mais une conception initiale n'est vraie que pour un temps donné puisqu'elle s'ajuste aux diverses influences pré-citées afin de conserver son efficacité. Pour autant, elle fait aussi « obstacle » au sens Bachelardien du terme. En effet, les acquisitions des élèves nécessitent des ruptures épistémologiques face à leurs connaissances, c'est pourquoi Bachelard (1938, p.13) arrive à la conviction que « c'est en terme d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique ». Ce qui s'oppose à l'empirisme, ainsi « en toutes circonstances, l'immédiat doit céder le pas au construit » (Bachelard, 1940, p.144). D'un point de vue didactique, ces obstacles ne sont pas à contourner, au contraire, dans une logique socio-constructiviste, il s'agira de les franchir pour accéder au savoir en question. La prise en compte des obstacles épistémologiques est par conséquent une condition que nous retenons dans l'analyse des situations d'apprentissage.

Précisons que l'étude présentée précède une future analyse qualitative. Dans la mesure où les enjeux de la relation enseignement/apprentissage concernent principalement les savoirs eux-mêmes, le cadre théorique de la problématisation (Orange, 2012) nous permettra de comprendre les conditions d'accès aux savoirs relatifs aux végétaux, et particulièrement ceux concernant la nutrition. La mise en place d'une séquence forcée intitulée « la vie fixée chez les plantes » (en référence au programme de Terminale Scientifique⁵) permettra d'étudier l'évolution des conceptions des élèves vers un savoir scientifique. Ce qui conditionne un passage de savoirs assertoriques vers des savoirs apodictiques, selon l'expression kantienne.

3- Le cadre méthodologique

Notre recherche concerne un public d'élèves de Terminale Scientifique puisqu'ils représentent le dernier niveau du second degré pour l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre. Il est à noter que peu de recherches concernant notre objet d'étude se portent sur ce niveau. Pour la ville d'Angers⁶, 8 lycées généraux et technologiques publics sont possibles. Le recueil de données concernant l'étude quantitative représente 453 réponses d'élèves provenant de 6 lycées publics, 2 lycées n'ayant pas répondu à notre demande. Dès le mois de septembre, un questionnaire a été proposé en début de cours des Sciences de la Vie et de la Terre. Cette période permet de ne pas interférer avec le chapitre concernant « la vie fixée des plantes ». Celui-ci est la matrice de notre séquence forcée (Orange, 2010), il vise des objectifs d'apprentissage et de recherche pour l'étude qualitative.

Le choix d'un questionnaire anonymé permet un certain degré de liberté, et si plusieurs questions sont posées c'est parce « qu'aucune question ne peut jamais approcher entièrement

4 Nous préférons les termes de « conception initiale » à ceux de « représentation initiale » ou de « préconception » même s'ils s'emploient indistinctement. Et nous reprenons à notre compte les propos de De Vecchi et Giordan pour le mot « conception » : il « met en valeur l'idée [...] d'élément moteur entrant dans la construction d'un savoir ». (1990, p.79).

5 B.O. spécial n° 8 du 13 octobre 2011

6 Angers est la préfecture du Maine et Loire (49) dans les Pays de la Loire. La ville se distingue notamment par son engagement dans le végétal, Végépolys est le premier pôle de compétitivité horticole européen. La ville possède une forte concentration en espaces verts (18 parcs et jardins).

une notion» (De Singly, 2016, p.26) . Pour délimiter les éléments pertinents à questionner, nous nous sommes fixés le programme de Terminale Scientifique : « thème 1-A5 : Les relations entre organisation et mode de vie, résultat de l'évolution : l'exemple de la vie fixée chez les plantes ». Ainsi, les connaissances à construire sont les suivantes « Les caractéristiques de la plante sont en rapport avec la vie fixée à l'interface sol/air dans un milieu variable au cours du temps. Elle développe des surfaces d'échanges de grande dimension avec l'atmosphère (échanges de gaz, capture de la lumière) et avec le sol (échange d'eau et d'ions). Des systèmes conducteurs permettent les circulations de matières dans la plante, notamment entre systèmes aérien et souterrain. » (BO spécial n°8, 2011, p.8).

La notion de classification⁷ a été ajoutée car elle procède d'une construction des apprentissages en SVT associée à une cohérence verticale des programmes, le concept d'évolution étant sous-jacent. Nous avons également demandé aux élèves de citer quelques végétaux pour connaître leur représentation du monde végétal à ce niveau de la scolarité. L'objectif du recueil est bien de faire un état des lieux des conceptions finales des élèves à propos des végétaux, en début d'année scolaire de Terminale Scientifique, sans l'interférence de l'enseignement du chapitre « la vie fixée des plantes ».

Le questionnaire, sous la forme d'une feuille A4 pré-remplie (annexe), comprend une question générale « Que sais-tu des végétaux concernant leur... » déclinée en 4 versions « croissance ? », « nutrition ? », « reproduction ? », « classification ? ». Il était également demandé de citer « quelques végétaux ». Enfin, pour optimiser les propositions des élèves, les lycéens avaient la possibilité d'ajouter toutes « Autre(s) information(s) que tu souhaites apporter concernant les végétaux ».

4- Premiers résultats et discussion

Le questionnaire est constitué de questions ouvertes, ce qui permet à la fois une diversité et une relative liberté des réponses mais qui, par conséquent, entraînent plus de difficultés dans leur traitement. Les données brutes ont été travaillées sous la forme d'un codage propre à chaque question. Pour chacune d'elle, une grille d'analyse a été formalisée a priori puis elle a évolué en fonction des réponses des élèves afin d'être la plus exhaustive possible. Nous avons fait le choix de ne présenter que l'étude relative à la croissance des végétaux puis celle de la nutrition.

4-1 La croissance des végétaux

Le tableau 1 ci-dessous reprend les réponses écrites des élèves que nous avons pu coder en cinq catégories, nous les expliciterons ensuite :

Grille d'analyse « croissance des végétaux »	Développement / besoins	Développement	Autres	Rien	Erreurs
Résultats	50 %	23 %	13 %	14 %	< 1%

Tableau 1 d'analyse statistique pour la question 1 « que sais-tu de la croissance ? »

⁷ Le terme de classification a été préféré à celui de systématique ou de phylogénie pour ne pas ajouter un obstacle sémantique aux élèves.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Ce qui est notable, c'est que la croissance des végétaux est le plus souvent exprimée à partir des besoins (50 % des réponses), avec dans un ordre croissant d'importance : les minéraux, l'eau et le soleil. Ce que nous traduisons par un obstacle statique (Astolfi & Develay, 1989), autrement dit, les élèves ont un point de vue statique sans chercher de relations entre les éléments. Ici le rôle des besoins pour la croissance mais les élèves ne font pas de lien entre les substances nutritives et l'augmentation de masse des végétaux. Concernant le développement des végétaux (50 + 23 = 73 % des réponses), la photosynthèse, pourtant étudiée dès le collège en classe de 5^{ème}, est faiblement envisagée comme processus participant à la croissance (19% de l'ensemble des réponses). Ce qui témoigne d'un obstacle tautologique (ibid), c'est à dire considérer que les éléments naturels suffisent à combler les besoins. Nous rejoignons la première analyse par l'absence de système explicatif du phénomène de la croissance végétale. Par ailleurs, les réponses sont souvent empruntées de finalisme, c'est à dire qu'elles associent un obstacle de signification et un obstacle anthropomorphique. Par exemple, il est fréquent de lire des réponses du type : des besoins...« *pour se développer* ». Une autre réponse significative qui souligne ce type d'obstacle : « *ils grandissent un peu comme les Hommes d'abord graine (tous petits) puis taille adulte* ». La lecture des réponses des élèves indique que la majorité (73%) évoque la croissance par des stades possibles du développement. Ainsi nous trouvons comme réponse⁸ à cette première question : « *naissent / bulbe / germe/germination / graine / bourgeon / floraison/fleur / fruit / tige / branche / ramification / feuille / racine / meurent* ». Certaines expriment en plus la vitesse de développement (« *lente, lente et longue, très lente, lente et verticale, très vite, plus ou moins rapide/vite, à son rythme* »), d'autres la durée (« *avec du temps / longtemps / longue / régulière / toute leur vie / infinie / ne cesse de croître / avec l'âge / continue / au fil du temps / ne s'arrêtent jamais / meurent en une année / un temps particulier* »). De rares élèves (1%) décrivent réellement un mécanisme physiologique de croissance : « *dans 2 directions / la plante grandit et les racines qui s'étendent / vers la cime / elle se fait en direction du soleil / vers le haut, lumière / concentrique chez les arbres* ».

Dans leurs réponses, seuls 6 % des élèves envisagent une croissance différente selon les espèces considérées, ce que nous attribuons à un obstacle d'unicité des points de vue pour les autres élèves. La conception qui émerge le plus homogénéise donc les mécanismes de développement des espèces végétales. Certaines réponses se distinguent, même s'il s'agit d'une minorité, par un réel raisonnement scientifique en indiquant que la croissance est conditionnée par certains paramètres : « *l'espace qu'elle possède influe / espace disponible / leur santé / importance environnementale / elle est influé par le caryotype* ». Un autre constat, l'activité mitotique, pourtant étudiée en classe de Première Scientifique, est rarement corrélée à la croissance (2%), ce qui confère à un obstacle de type descriptif. Ne pas rechercher d'explications au phénomène pourtant observé, s'explique également par l'absence de mises en relation entre les différentes parties des programmes. Mais il ne faut pas non plus négliger que le contexte (le questionnaire du début d'année) est peu mobilisateur en comparaison d'une situation problème habituelle en SVT.

Un autre fait surprenant, la croissance cellulaire, ou phénomène d'auxèse, n'a jamais été mentionnée. Ce savoir scientifique semble inconnu des élèves même si le phénomène de turgescence⁹ est facilement observable au quotidien. Une lacune qu'il convient d'imputer à sa faible prise en compte dans les programmes de SVT. Il est à signaler que, au regard des

⁸ Les réponses ne sont pas toutes rédigées sous forme de phrases, ce qui complique parfois l'analyse, aussi, pour plus d'objectivité, nous transcrivons sans modifier le texte ni l'orthographe des élèves.

programmes, très peu d'erreurs scientifiques ont été commises (<0,1%), mais 14 % des élèves n'ont pas répondu. A ce stade de l'analyse, plusieurs hypothèses peuvent être avancées : l'absence de connaissances, la difficulté à mobiliser ses connaissances dans le contexte de début d'année scolaire, la confusion possible avec la deuxième question, la forme de l'évaluation diagnostique, le refus de participer.

4-2 La nutrition des végétaux

Le tableau 2 ci-dessous reprend les réponses des élèves de la deuxième question :

<i>Grille d'analyse</i>	<i>1 critère</i>	<i>2 critères</i>	<i>3 critères</i>	<i>4 critères</i>
<i>Résultats</i>	<i>33 %</i>	<i>44 %</i>	<i>21 %</i>	<i>2 %</i>

Tableau 2 d'analyse statistique pour la question 1 « que sais-tu de la nutrition ? »
Critères : eau, minéraux, CO₂, lumière.

Pour cette question, nous avons considéré le nombre de critères identifiés dans les propositions des élèves (100 % des réponses de ce type), ce qui permet de les classer de 1 à 4 (eau et/ou minéraux et/ou CO₂ et/ou lumière). D'autres réponses ont été retenues : celles qui font émerger d'autres notions, nous présenterons le cas du dioxygène un plus loin. La plus grande partie des élèves (44%) a retrouvé 2 critères, 33 % 1 seul critère, 21 % 3 critères et uniquement 2 % pour les 4 critères. Ce dernier résultat peut surprendre dans la mesure où cette notion est abordée à l'école primaire (en particulier aux cycles 1 et 2) puis repris dès le cycle 3 au collège. Parmi ces critères, les minéraux sont cités le plus souvent mais sous des formes très différentes (« minéraux/ sels minéraux / sol / engrais / nutriments / éléments / terre / terreau / sédiments / composants / aliment / molécule de la terre »). On peut y voir au moins deux types d'obstacles très différents : le premier est un obstacle_substantialiste, ou conférer à une substance toutes les qualités, « superficielles ou profondes » (Bachelard, 1938, p.97). Selon l'auteur, cet obstacle majeur est à relier au mythe de l'intérieur « un des processus fondamentaux de la pensée inconsciente les plus difficiles à exorciser » (ibid, p.122). Ce que confirme Lhoste (2017) en rappelant que « la matière minérale rejoint les conceptions vitalistes de la biologie » (2017, p.98). Nous illustrons nos propos par cette réponse d'élève qui révèle particulièrement un obstacle substantialiste : « ils se nourrissent des nutriments dont ils ont besoin dans la terre, ainsi que des éléments que leur amène le soleil »(FDC BO). Le second, est un obstacle sémantique majeur révélé lors de la mise en place de la séquence forcée (étude qualitative). En effet, selon les élèves, le mot « nutriment » est soit associé aux minéraux soit il en est séparé. Certaines réponses indiquent bien ce doute lorsque le mot « minéraux » est associé à un substrat qui contient aussi des minéraux : « les sédiments et minéraux (LS RE)¹⁰ (MB JM) / sol, minéraux (TF RE) / engrais, minéraux (JG RE) / sels minéraux, humus ». Cet obstacle sémantique, que nous n'avions, *a priori*, pas

⁹ La turgescence cellulaire est un état de la cellule végétale qui a absorbée de l'eau, l'état inverse est la plasmolyse, le végétal a alors un aspect flétri. La pression de turgescence est le moteur de la croissance cellulaire.

¹⁰ Pour conserver l'anonymat des élèves et pour des raisons méthodologiques, suite à une citation, nous utilisons 4 lettres (initiales de l'élève et origine du lycée).

prévu, est à l'origine de nombreux malentendus entre les élèves, et entre l'enseignant et les élèves, à la fois dans les productions écrites et lors des débats.

Certains élèves ont abordé des notions que nous ne pensions pas lire : 6 % des élèves présentent le dioxygène (O₂) comme élément nutritif. Nous l'attribuons à une confusion classique entre respiration et photosynthèse. Toutefois, les deux processus interviennent dans la fonction de nutrition. Si nous ne considérons pas qu'il s'agit d'une erreur scientifique, nous rapprochons cette réponse d'un obstacle holiste (Astolfi & Develay, 1989) (considérer un tout, sans distinguer les parties, ici des phénomènes différents). En effet, dans la mesure où les gaz échangés (CO₂ et O₂) empruntent des chemins identiques (entrées et sorties), certains élèves considèrent qu'il s'agit d'un même phénomène.

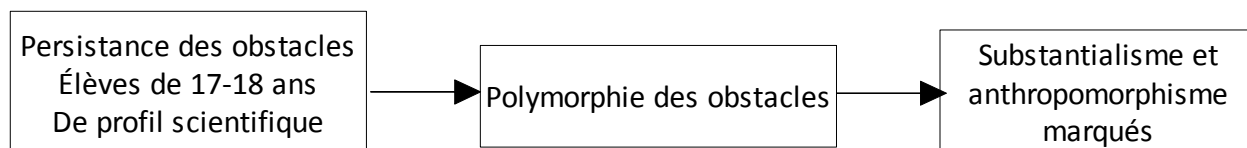
Dans un autre registre de réponse à cette deuxième question, certains élèves (17%) ont abordé les organes de la nutrition végétale. Pour ces élèves, les racines sont presque systématiquement citées comme organe principal de la nutrition, ce que l'on peut rapprocher une nouvelle fois comme un obstacle descriptif (ibid). Ainsi, le rôle des feuilles dans l'assimilation du CO₂, indispensable à la fabrication de la matière carbonée, est complètement oublié : seuls deux élèves (soit 0,44%) ont cité l'organe foliaire.

Pour cette question toujours, 4% d'erreurs ont été retrouvées. Certaines témoignent de connaissances mal construites : « chlorophilie » (ML BO), « oxygène de carbone » (CC BO), « une aide de certaines espèces (abeilles...) qui aide à la croissance » (SR RE), « grâce aux nutriments de leur terre, le fer je crois mais aussi les minéraux » (LL JM). D'autres d'obstacles anthropomorphiques : « un peu tout ce qui est salé, ne mangent pas de sucre » (AB BE), ou encore d'obstacles substantialistes : « ils prélèvent des minéraux dans le sol et le transforme en élément dont ils ont besoin » (BR RE), ce qui est à relier à une négation des lois de la conservation de la matière. Toujours pour cette question, seuls 8 % des élèves n'ont pas répondu. Nous pensons que la raison principale est que certains avaient déjà répondu dans la première question. Cette confusion révèle une dialectique forte entre nutrition et croissance.

4- Conclusion

L'analyse du questionnaire permet de faire un état des lieux des conceptions des élèves âgés de 17 à 18 ans en Terminale Scientifique. Si le registre empirique modèle avant tout la compréhension du monde qui nous entoure c'est parce que le registre explicatif est, de premier abord, suffisant. Le premier obstacle est bien l'expérience première, c'est pourquoi « l'esprit scientifique doit se former en se réformant » (Bachelard, 1938, p.23). Au demeurant, des obstacles épistémologiques polymorphes apparaissent. L'étude des réponses des élèves nous indique alors des raisons aux difficultés rencontrées lors des apprentissages scolaires. Elles sont de véritables obstacles épistémologiques à la construction des savoirs et nous permettent de comprendre la distance scientifique qui s'opère entre les conceptions des élèves concernant les végétaux et les connaissances visées par les programmes. Une corrélation entre les deux premières questions a confirmé la dialectique forte entre nutrition et croissance qui de fait masque les raisons. Dès à présent, nous soulignons l'importance du substantialisme et de l'anthropomorphisme et nous faisons nôtres les propos de Bachelard lorsqu'il affirme que « la réponse substantielle étouffe toutes les questions » (Bachelard, 1938, p.124).

Nous pouvons résumer les caractéristiques des obstacles rencontrés par les élèves à propos de la croissance et la nutrition des végétaux par la figure suivante :



Etat des lieux des obstacles expliquant les conceptions des élèves de terminale scientifique à propos de la nutrition et la croissance des végétaux

Cet état des lieux est un nouveau point de départ pour notre recherche puisque « Bachelard comprend qu'il ne suffit d'énoncer ces obstacles pour les voir disparaître. Il les soupçonne d'avoir une consistance épistémologique, de faire partie d'une sorte d'inconscient épistémologique, une antichambre de la raison » (Yousfi, 2013, p.159). On peut y voir également une empreinte de « modèle en creux » (Astolfi & Develay, 1989) de l'apprentissage, en révélant les obstacles qui deviennent des conditions d'accueil des élèves face au savoir engagé, l'enseignant peut alors « combler la rupture entre connaissance commune et connaissance scientifique » (Lecourt, 1974, p.27). Pour autant, si nous avons pu mettre en évidence les obstacles épistémologiques pour une population d'élèves, nous conservons le « primat théorique de l'erreur » (Canguilhem, 1957). Ce que Bachelard (1970) confirme lorsqu'il engage que, pour tout apprentissage, il n'y a que des erreurs premières et que la connaissance commune « a en droit toujours tort » (Bachelard, 1938, p.14). Il convient donc de s'interroger sur « l'importation du concept d'obstacle sur le terrain didactique » (Lhoste, 2017, p.95). Fort de cette première analyse quantitative, le deuxième recueil de données sera, quand à lui, l'objet d'une analyse qualitative éclairée par le cadre théorique de la problématisation. Celui-ci nous renseignera quant à lui, sur le franchissement possible de certains obstacles pour accéder au savoir. L'objectif, *in fine*, étant de rendre plus accessible la connaissance du vivant et, en particulier dans cette recherche, celle relative aux végétaux chlorophylliens. L'activité principale de la science étant de construire/produire des savoirs nous comprenons que : « la science est principalement un effort pour comprendre ; elle désire rendre le cours de la nature non simplement prévisible mais intelligible » (Toulmin, 1973, p. 113-114). Il revient à dire que la pensée rationaliste rectifie et régularise les conceptions des apprenants. Dans une perspective de connaissance scientifique fondée sur la raison, celle-ci « a une fonction polémique car elle évince des croyances métaphysiques, morales, religieuses, politiques qui se présentaient comme des explications vraies » (Rumelhard, 1997, p.14).

Bibliographie

- Astolfi, J-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Vendôme : Presses Universitaires Françaises.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1940). *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachelard, G. (1970). *L'idéalisme discursif*. In *Études*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- Bosdeveix, R. (2016). *Entre classifications fonctionnelle et phylogénétique : le groupe des végétaux. Une reconstruction didactique fondée sur l'histoire des sciences dans le cadre de la formation des enseignants de sciences de la vie et de la Terre*. (Thèse, Université Paris Diderot, Paris 7, France).
- Campestrini, P. (1992). Sortir de la logique de Van Helmont. *Aster*, 15, 85-100.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Canguilhem, G. (1957). Sur une épistémologie concordataire. In Collectif. *Hommage à Gaston Bachelard. Études de philosophie et d'histoire des sciences*. Paris : Presses Universitaires Françaises.
- De Vecchi, G & Giordan, A. (1989). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que "ça marche" ?* Nice : Z'Editions.
- De Vecchi, G & Giordan, A. (1990, 2ème édition). *Les origines du savoir*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Nieslé.
- De Singly, F. (2016, 4ème édition). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*. Paris : Hachette.
- Lecourt, D. (1974). *Pour une critique de l'épistémologie (Bachelard, Canguilhem, Foucault)*. Paris : François Maspéro.
- Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT*. Bordeaux : Presses Universitaires.
- Lhoste, Y. & Peterfalvi, B. (2009). Problématisation et perspective curriculaire en SVT : l'exemple du concept de nutrition. *Aster*, 49, 79-108.
- Orange, C. (1997). *Problèmes et modélisation en biologie, quels apprentissages pour le lycée ?* Paris : PUF.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant. *Recherches en éducation*, hors-série n° 2, 73-85.
- Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Rumelhard, G. (1997). Travailler les obstacles pour assimiler les connaissances scientifiques. *Aster*, 24, 13-35.
- Peterfalvi, B., Rumelhard, G. & Vérin, A. (1987). Relations alimentaires. *Aster*, 3, 111-189
- Toulmin, S. (1961/1973). *L'explication scientifique*. Paris : Armand Colin.
- Yousfi, L. (2013). Gaston Bachelard. Une philosophie à double visage. In T. Lepeltier (éd.). *Histoire et philosophie des sciences*, 157-162. Auxerre : Sciences humaines éditions.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Annexe

Les conceptions des élèves de terminale scientifique relatives aux végétaux

Recueil de données réalisé dans le cadre d'une thèse en didactique des sciences.
Les résultats seront accessibles aux élèves qui le souhaitent.
Pour plus d'informations, n'hésitez pas à venir me rencontrer.
Merci d'avance pour votre participation.

Francis Rouquet, professeur de SVT au lycée Renoir à Angers

Préalable: tes réponses seront utilisées à des fins statistiques. Tu peux écrire des phrases ou des mots.
Si tu ne sais pas quoi écrire à une question, laisse la case vierge. Il est important de ne pas copier sur ton(s) voisin(e) et de répondre avec sincérité sans quoi l'analyse sera faussée.

Ex: Je suis Francis Rouquet – Ton identifiant (écrire) : FR (pour conserver l'anonymat)

Ton identifiant :

Que sais-tu des végétaux (concernant leur :

croissance)?

nutrition)?

reproduction)?

classification)?

Cite quelques végétaux:

Autre(s) information(s) que tu souhaites apporter concernant les végétaux:

L'utilisation des modèles précurseurs à l'école maternelle pour l'enseignement des sciences

Danai ARNANTONAKI

Université de Bretagne Occidentale, CREAD-Université de Patras

Danai.Arnantonaki@etudiant.univ-brest.fr

Eleni XIROUCHAKI

Université de Bretagne Occidentale, CREAD-Université de Patras

Kyrani-Eleni.Xirouchaki@etudiant.univ-brest.fr

Jean-Marie BOILEVIN

Université de Bretagne Occidentale, CREAD

jean-marie.boilevin@espe-bretagne.fr

Konstantinos RAVANIS

Université de Patras

ravanis@upatras.gr

Résumé

Ce travail de recherche porte sur une étude relative au modèle précurseur sur la notion du temps et de la lumière pour des élèves de 5-6 ans. En ce qui concerne la notion du temps, nous nous intéressons à l'identification des conceptions des élèves, à partir d'entretiens individuels, pour repérer les obstacles que les élèves peuvent rencontrer et ensuite définir des objectifs d'apprentissage. Par ailleurs, nous mettons l'accent sur l'appropriation d'un modèle précurseur à propos de la lumière et de ses interactions avec la matière par des enseignants de quatre classes de l'école maternelle (grande section). Sous la méthodologie du Design-Based Research, les enseignants construisent quatre séances d'enseignement en utilisant des ressources sur le modèle précurseur et les mettent en œuvre en classe.

Mots-clés

modèle précurseur, conceptions, mesure du temps, ombre et lumière, école maternelle

Problématique Théorique

Représentations mentales et modèles précurseurs

Une grande série de recherches en psychologie et en didactique des sciences physiques et naturelles ont montré que les enfants acquièrent des connaissances sur les phénomènes et différentes notions à travers leurs expériences de la vie quotidienne (Eshach et Fried, 2005). Ces idées sont personnelles et stables et elles peuvent souvent influencer l'apprentissage des sciences (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Papandreou & Terzi, 2011; Boilevin, 2013). Pour cette raison, on remarque aujourd'hui que de nombreuses recherches portent sur les représentations spontanées des enfants. Selon plusieurs auteurs, ces dernières doivent être le point de départ afin de leur enseigner un certain phénomène des sciences (Dumas Carré, Weil-Barais, Ravanis & Shourchah, 2003; Siry & Kremer, 2011). De plus, la représentation mentale n'est pas seulement un sujet étudié par les didacticiens mais aussi par les épistémologues (Bachelard, 1938) et les psychologues (Vygotski, 1962; Wallon, 1968). Dans cette perspective, au fil des années, les recherches en didactique ont mis à jour plusieurs

études par rapport à la pensée des enfants, laquelle est souvent incompatible avec la pensée scientifique.

La didactique des sciences envisage l'articulation et l'élaboration des représentations différentes en modèles compatibles avec les savoirs scientifiques. Le concept de modélisation, qui se réfère aux études sur les démarches de construction, de validation et d'utilisation de modèles, prend dans le cadre de l'enseignement des sciences une forme spéciale. L'exploitation des modèles permet la reformulation et l'exactitude des *descriptions* et les fonctions d'*explication* et de *prédiction* (Genzling & Pierrard, 1994, Roy, 2018). Cependant, d'une part, la genèse et, d'autre part, l'utilisation des modèles pour l'enseignement des sciences sont les produits de procédures éducatives spécialement orientées, de longue durée, nécessitant des élaborations et des organisations au niveau de la pensée et dépassant considérablement la structuration cognitive des jeunes enfants. Par conséquent, l'enjeu des efforts pour l'initiation des enfants aux sciences ne peut pas être celui de l'acquisition du modèle lui-même mais de s'adapter à leurs ressources cognitives. Il s'agit de tenir compte des représentations du monde physique des enfants et de travailler sur la transformation de ces représentations en des conceptions ayant des caractéristiques compatibles avec celles des modèles scientifiques.

Une série de recherches (Resta-Schweizer & Weil-Barais, 2007 ; Ravanis, Koliopoulos & Boilevin, 2008 ; Ravanis, Christidou & Hatzinikita, 2013 ; Arnantonaki, 2016) montrent que le concept de *modèle précurseur* proposé par Weil-Barais & Lemeignan, pourrait être fructueux pour le travail sur le progrès cognitif des jeunes enfants.

« Le qualificatif précurseur associé au mot modèle signifie qu'il s'agit de modèles préparant l'élaboration d'autres modèles. En conséquence, les modèles précurseurs comportent un certain nombre d'éléments caractéristiques des modèles savants vers lesquels ils tendent » (Lemeignan & Weil-Barais, 1993, p. 26).

Dans ce travail nous souhaitons présenter deux aspects différents de ce concept pour deux sujets de sciences différents. Nous nous focalisons sur l'école maternelle, sachant qu'il s'agit d'un âge crucial pour le développement cognitif et psychologique de l'enfant. Nous tenons compte que face au phénomène de la désaffection pour les études scientifiques, de nombreux rapports ont été publiés en France et au niveau international (Boilevin, 2014). D'abord, nous présentons une étude exploratoire pour construire un modèle précurseur sur la mesure du temps une notion fortement présente dans les nouveaux programmes scolaires de 2015 et 2016. Le temps est ici perçu en concordance avec les prescriptions officielles de l'éducation nationale française pour les élèves de l'école primaire. Pour cette raison, la mesure temporelle trouve ses fondements dans le modèle scientifique sous-jacent de la théorie de la mécanique classique non relativiste (Matthews, 2015) ainsi que dans les aspects psychologiques du temps (Piaget, 1981 ; Droit-Volet & Meck, 2007 ; Samatzi, 2011 ; Rattat & Tartas, 2017), explorés tout au long de la scolarité primaire. Dans cette perspective, le temps est considéré comme le progrès continu indéfini de l'existence et des événements qui se produisent dans une succession irréversible du passé à travers le présent vers le futur (Matthews, 2015). Ensuite, nous disposons d'un modèle précurseur à propos de la lumière et de ses interactions avec la matière, construit par des études antérieures (Delserieys, Jégou, Boilevin & Ravanis, 2018) et nous mettons en place une ingénierie collaborative pour observer dans quelle mesure des enseignants peuvent se l'approprier pour enseigner à leurs élèves.

Avec l'utilisation du concept de modèle précurseur nous nous penchons sur des nouvelles manières d'enseigner la notion de la mesure du temps et le phénomène de la lumière et des ombres en collaboration avec les enseignants afin de les rendre plus compréhensibles pour tous les élèves. Nous partons de l'idée que l'enseignant a un rôle important au sein d'une classe de maternelle mais que souvent il ne se sent pas à l'aise avec l'enseignement des sciences auprès des jeunes enfants. Nous souhaitons observer comment les enseignants s'approprient des ressources et des modèles théoriques que nous leur fournirons pour construire en groupe un enseignement sur la lumière et les ombres.

Cadre théorique

Notre étude se situe dans le cadre de l'approche sociocognitive (Vygotski, 1962) laquelle souligne le rôle de l'interaction sociale en ce qui concerne les nouvelles opérations cognitives et les nouveaux apprentissages. D'ailleurs, Weil-Barais (1994, 2001) explique que le concept du modèle précurseur est accessible aux enfants à travers leurs enseignants et les tâches proposées pour l'intervention didactique et qu'il peut être considéré comme un ajustement de la zone proximale de développement introduite par Vygotski.

L'approche sociocognitive ne contient pas seulement tous les cas de communication et d'interaction entre les pairs ou l'enseignant mais elle prend aussi en compte l'environnement culturel de l'enfant afin de le conduire à la construction de ses propres outils cognitifs. En outre, Vygotski met l'accent sur le rôle du langage, qui selon lui, joue en même temps le rôle de communication avec les autres du côté de l'interaction sociale et le rôle de construction de la pensée. Boilevin (2005) souligne l'importance de la communication scolaire entre l'enseignant et les élèves en expliquant qu'elle est importante quelles que soient ses formes. Plus précisément, il accorde une « importance primordiale aux interactions langagières entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves dans l'étude des processus d'acquisition de connaissances ».

La conception (souvent qualifiée de représentation) peut être décrite comme les idées implicites des élèves sur les concepts scientifiques (Bachelard, 1967 ; Astolfi & Develay, 1989 ; Giordan & Vecchi, 1994 ; Ravanis, 2010). Sur le plan didactique, faire émerger les conceptions des élèves, et les utiliser en classe, est un procédé préconisé par la majorité des théories constructivistes du monde d'enseignement des sciences (cf. Baviskar & al., 2009).

En ce qui concerne la notion de mesure du temps, nous examinons plus précisément les notions de durée, de succession et de relation inverse entre le temps et la vitesse. Nous entendons par durée un intervalle de temps (Fraise, 1979). La succession d'événements correspond à la conscience temporelle (Samartzi, 2011). Enfin, Piaget (1981) explique que la relation entre le temps et la vitesse est un élément clé au sein de la structuration temporelle chez l'enfant. Cette relation consiste au fait qu'un mouvement rapide correspond à un intervalle de temps court. En utilisant un langage adapté à des élèves de 5 à 6 ans, nous dirions que « plus vite » correspond à « moins longtemps », ce que Piaget (1981) qualifie de relation inverse entre le temps et la vitesse.

Du côté des difficultés rencontrées par des enfants de 5 à 6 ans à propos de la lumière et de ses interactions avec la matière, nous avons identifié un certain nombre d'éléments dans la littérature scientifique (Osborne, Black, Meadows & Smith, 1993 ; Ravanis, 1998, 1999, 2012 ; Galili & Hazan, 2000; Resta-Schweizer & Weil-Barais, 2007; Gallegos Cázares, Flores Camacho & Calderón Canales, 2009) :

- Difficulté à considérer la lumière comme une entité distincte.
- Considération de la lumière comme étant la source lumineuse.
- Considération de la lumière comme étant les effets de la lumière.
- Difficulté par rapport à la reconnaissance du mécanisme de la formation de l'ombre.
- Difficulté à définir la place de l'ombre par rapport à la place de la source et de l'obstacle.
- Difficulté à identifier la correspondance entre le nombre de lampes et d'ombres.

Enfin, Ravanis (2010) explique que les représentations des enfants peuvent être un obstacle au processus d'apprentissage. Selon lui, la transformation de ces représentations, indépendamment de l'âge des enfants, se heurte souvent à des difficultés. De son côté, Martinand (1986) introduit le concept d'objectif-obstacle en faisant deux hypothèses. Premièrement, « qu'il est possible de trouver un nombre limité de progrès décisifs, non acquis spontanément mais qui ont une signification du point de vue de la pensée scientifique ou technologique, des attitudes et des capacités correspondantes » et deuxièmement, qu'« un obstacle décisif, dont l'aspect dominant se situe dans une des grandes catégories d'objectifs, attitudes méthodes, connaissances, langages, savoir-faire ». Pour la création de la conception du modèle précurseur sur la lumière et les ombres, il s'agit de regrouper les obstacles repérés dans la documentation scientifique et, en utilisant le concept d'objectif-obstacle (Martinand, 1986), de les transformer en objectifs des activités prévues pour l'enseignement de ces phénomènes (Arnantonaki, 2016, Delsereys, Jégou, Boilevin & Ravanis, 2018).

Questions de recherche

Les études présentées ici sont fondées sur le présupposé que les enfants de 5 à 6 ans participant aux activités didactiques, recourant à des interactions systématiques avec leurs enseignants lors des séances d'apprentissage proposées, arrivent à construire des modèles précurseurs.

Nous cherchons à identifier les obstacles que les élèves rencontrent autour des notions liées à la mesure du temps. Ce repérage doit, à terme, permettre de construire un modèle précurseur. Par ailleurs, un certain nombre de recherches (Arnantonaki, 2016 ; Delsereys, Jégou, Boilevin & Ravanis, 2018) menées sur les modèles précurseurs et les phénomènes de l'optique montrent que ce concept peut être fructueux pour la construction de ces notions dans la pensée des enfants. Ceci nous amène à tester la manière dont les enseignants s'approprient un modèle précurseur sur la lumière et les ombres dans le cadre de l'enseignement des sciences à l'école maternelle.

Plus précisément, nous posons les questions suivantes :

- Quels obstacles rencontrent les élèves de 5 à 6 ans sur la notion de mesure du temps ?
- Dans quelle mesure des enseignants de maternelle peuvent-ils s'emparer du concept de modèle précurseur sur la lumière et l'ombre pour mettre en œuvre des séances d'enseignement?

Cadre méthodologique

En ce qui concerne le cadre méthodologique, pour la notion de la mesure du temps et pour l'organisation des entretiens, nous nous inspirons des travaux de Piaget (1981), mais aussi de la perspective épistémologique de la connaissance par morceaux (CpM) (diSessa, 2017) qui se réfère aux conceptions préalables des élèves et au rôle de celles-ci dans l'émergence de la compétence. Ce cadre théorique et empirique propose une méthode d'analyse qualitative des conceptions des élèves sur des contenus spécialement ardues (diSessa, 1993). L'« écologie conceptuelle » des élèves, avant qu'ils ne reçoivent un enseignement doit être finement analysée (Ibid), en considérant une à une les intuitions pour comprendre l'apprentissage. Les élèves possèdent une multitude de petites « intuitions » désorganisées, activées et efficaces dans des contextes très précis, les primitives phénoménologiques (notées « p-prims » dans ce qui suit) (Smith, diSessa & Rochelle, 1993). Les « p-prims » peuvent être des structures mentales atomiques employées sans justification ou des relations causales induites et à faible niveau d'interprétation (Ibid). Il s'agit des éléments de connaissance intuitive qui constituent pour les sujets leur « sens du mécanisme », c'est-à-dire ce qui les amène à considérer certains faits comme évidents, certains comme vraisemblables, certains comme invraisemblables et fournit leurs explications réelles ou imaginaires. Par exemple : « un effort accru engendre de plus grands résultats », « le plus grand est le plus fort ».

En ce qui concerne le cadre méthodologique de la notion de l'ombre et la lumière, nous mettons en place une recherche collaborative de type Design-Based Research. Il s'agit d'un cadre méthodologique assez récent, utilisé pour mener de la recherche dans le domaine des sciences de l'éducation (Van den Akker, Gravemeijer, McKenney, & Nieveen, 2006 ; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003 ; Design-Based Research Collective, 2003). Ses principales caractéristiques se résument dans le caractère coopératif parmi les membres du groupe ainsi que dans l'itération réalisée dans le but d'améliorer les résultats de la recherche. Selon Reeves (2006) cette méthodologie repose sur les étapes suivantes. D'abord, les chercheurs en collaboration avec les acteurs, qui sont souvent des enseignants, se focalisent sur des problèmes pratiques et ensuite les analysent. Par la suite, ils proposent des solutions et ils les testent en pratique d'une manière itérative pour affiner la solution proposée aux problèmes éducatifs. Les résultats qui dérivent d'une telle recherche sont plutôt la conception de principes qui pourront être utilisés également par d'autres chercheurs ou enseignants qui s'intéressent au même sujet. Reeves (idem) souligne que l'objectif final est la conception d'une théorie, chose qui pourrait être possible après un processus long d'itération et de travail sur le même sujet.

Premiers résultats

La mesure du temps

Nous présentons ici quelques résultats issus du traitement des 63 entretiens réalisés auprès d'élèves de 5 à 6 ans provenant de milieux socioculturels variés en Ille et Vilaine (Xirouchaki 2017). Nous constatons que les élèves rencontrent des difficultés sur la compréhension de la relation inverse entre le temps et la vitesse, du fait que plus vite correspond à moins longtemps. Dans le cas des réponses satisfaisantes, l'élève émet l'hypothèse que le bocal qui va être rempli le plus rapidement est celui pour lequel il va falloir moins le temps pour être rempli. Nous présentons l'exemple de réponses du sujet 9, à la première et la deuxième

question posée : « le bocal (A) sera plus vite rempli que le bocal (B), il faudra moins de temps pour remplir le bocal (A) ». Dans le cas des réponses intermédiaires, l'élève parvient momentanément à comprendre la relation inverse « plus vite = moins de temps ». Nous présentons l'exemple de réponses du sujet 25, à la première et la deuxième question posée : « le bocal (A), non le bocal (B) sera le plus vite rempli, le bocal (B) mettra plus de temps, ah non je pense que le bocal (A) mettra plus de temps pour se remplir ». Dans le cas des réponses insuffisantes, l'élève prévoit que l'un de deux bocaux (A) et (B) sera le plus vite rempli et dit que celui qui va être plus vite rempli, il mettra plus de temps. Nous donnons l'exemple de réponse du sujet 26 : « le bocal (A) sera le plus vite rempli, il faudra plus de temps pour remplir le bocal (A). Enfin, dans le cas d'absence de réponse, nous donnons l'exemple du sujet 14 : « le bocal (B) sera rempli le plus rapidement, je ne sais pas pour le temps ».

Les résultats obtenus lors de l'analyse lors des entretiens indiquent qu'une grande partie des élèves présentent une réponse insuffisante. Plus précisément, 19 % des élèves ne présentent aucun avis sur la question posée. 55 % des élèves présentent un avis insuffisant. 23 % d'entre eux présentent une réponse intermédiaire alors que seulement 3 % ont donné une réponse satisfaisante. En prenant en compte le grand nombre de réponses insuffisantes qui s'ajoute au taux d'absence de réponse, nous pouvons conclure qu'un des obstacles principaux à la compréhension de la notion du temps chez les élèves des âges examinés est l'incompréhension de la relation inverse entre le temps et la vitesse.

En partant de ce constat, et en analysant les entretiens mis en place, nous constatons que les élèves disent que plus vite correspond à plus longtemps lors des réalisations des expériences proposées. Nous concluons sur le fait que la relation inverse entre le temps et la vitesse constitue un véritable obstacle dans la pensée des enfants de 5 à 6 ans.

Modèle précurseur sur la lumière

Afin de mettre en place la méthodologie DBR, nous avons constitué un groupe de cinq enseignants, une spécialiste en physique et la chercheuse afin de mettre en place cette recherche collaborative. Nous avons rencontré les enseignants individuellement et nous avons effectué des entretiens semi directifs enregistrés. Le contenu de ces entretiens concernait leur scolarité, leurs études, leurs pratiques par rapport à l'enseignement de sciences à l'école maternelle ainsi que leur avis sur le programme scolaire et la formation toujours par rapport aux sciences en cycle 1. Après avoir effectué les entretiens nous avons rendu visite à chaque école afin de rencontrer les élèves et observer les enseignants dans leur classe. La première rencontre collective avec les enseignants était consacrée à faire connaissance les uns avec les autres, à échanger sur quelques éléments théoriques à l'instar des représentations initiales des enfants, du modèle précurseur et du concept d'objectif-obstacle (Martinand, 1986). Ainsi nous avons fourni aux enseignants un certain nombre de ressources, notamment le modèle précurseur sur la lumière et les ombres, dont les enseignants se serviront pour mettre en œuvre un enseignement dans une situation de classe réelle. En plus, la spécialiste de physique, membre de notre groupe, a apporté les connaissances de base sur l'optique géométrique et a répondu aux questions éventuelles des enseignants pour que tous les membres du groupe partagent les mêmes connaissances sur ce sujet avant la conception des séquences d'enseignement sur la lumière et les ombres.

L'objectif était de permettre aux enseignants de faire leurs propositions et d'apporter leurs connaissances à l'ensemble de ce groupe. Cependant, nous leurs avons donné un certain

nombre de consignes. D'abord, les séquences d'enseignement sur la lumière et les ombres devaient comporter un certain nombre de séances chacune. Chaque séance devait comporter seulement un objectif principal qui faisait partie des objectifs du modèle précurseur et toutes les activités proposées étaient créés à partir de cet objectif. Ensuite, nous avons proposé de commencer par les séances qui sont destinées à la lumière parce que, selon Ravanis (2012), la reconnaissance de la lumière en tant qu'entité autonome est un « préalable » à toute activité didactique liée à la lumière comme par exemple la formation des ombres. Le modèle précurseur est structuré de telle façon que chaque séance est importante pour arriver au résultat final et, d'un autre côté, l'évaluation nous permet de tester si le modèle précurseur a eu une influence positive sur l'apprentissage de la lumière et de ses interactions sur les objets opaques. En ce qui concerne le type d'activités, il est souhaitable de mettre à l'avant des activités liées à l'expression corporelle des enfants. Selon Pantidos, Herakleioti et Chachlioutaki (2017), quand nous analysons les gestes des enfants concernant le phénomène des ombres, nous pouvons tirer des conclusions plus riches que quand nous analysons seulement leur discours verbal. D'ailleurs, nous souhaitons ne pas rester attaché aux actions purement classiques socioconstructivistes (dispositifs expérimentales) mais plutôt nous ouvrir aux axes socioculturels (expression artistique ou culturelle).

Les enseignants ont ainsi construit une séquence d'enseignement comportant quatre séances que l'un d'entre eux a mis en oeuvre dans sa classe de grande section de maternelle. Nous avons filmé toutes les séances dans le but de les analyser plus tard avec l'ensemble du groupe et d'améliorer la séquence d'enseignement. Enfin, tous les enseignants du groupe mettront en oeuvre la séquence "améliorée" dans leurs classes pendant l'année scolaire en cours.

En ce qui concerne les résultats du travail fait sur le modèle précurseur par rapport à la lumière et les ombres, nous sommes en procédure d'analyse des films d'étude (Sensevy, 2012) issus de l'enseignement mis en oeuvre par un membre du groupe. Ainsi, nous ne pouvons que commenter la séquence d'enseignement construite par les enseignants. Plus particulièrement, nous présentons les objectifs des séances définis par ces derniers. L'objectif de la première et de la deuxième séance était « la compréhension de la lumière en tant qu'entité autonome dans l'espace et la différenciation du mot "lumière" du mot "source lumineuse" ». Les objectifs de la troisième et de la quatrième séance étaient, quant à eux, de « comprendre la propagation rectiligne de la lumière qui explique le phénomène de l'ombre. Toujours associer l'ombre à sa source lumineuse. Comprendre que l'ombre n'est pas que la trace au sol ou au mur ». Les activités proposées sont individuelles, par équipe ou collectives, alternées par des activités statiques et des activités avec mouvement.

Conclusion provisoire

En ce qui concerne la notion de la mesure du temps, l'étude présentée fournit des éléments de réponses sur une de nos questions initiales concernant les conceptions des élèves de 5 à 7 ans sur la relation inverse entre le temps et la vitesse. Nous nous référons à la mesure du temps du point de vue de la physique classique non relativiste (Matthews, 2015). Le dispositif expérimental que nous proposons, sous une forme que nous appelons « horloge à eau », nous permet d'approcher le temps en tant que grandeur (Munier et Passelaigue, 2012) en concordance avec les prescriptions officielles de l'éducation nationale pour le cycle des apprentissages premiers et le cycle des apprentissages fondamentaux (Xirouchaki, 2017). Ce dispositif expérimental nous permet d'identifier les conceptions des élèves (Bachelard, 1967 ; Astolfi & Devalay, 1989 ; Giordan & Vecchi, 1994 ; Ravanis, 2010) sur la relation inverse

entre le temps et la vitesse en éliminant au maximum l'influence que pourraient y avoir des stimuli d'autres registres. En nous appuyant sur le registre théorique et empirique des primitives phénoménologiques (diSessa, 2017), nous validons notre hypothèse initiale sur le fait que la relation inverse entre le temps et la vitesse constitue un des obstacles auquel les élèves de 5 à 7 ans peuvent être confrontés en prenant en compte la richesse et la diversité des réactions des élèves (Ibid). La mise en place des entretiens individuels nous permet d'identifier les idées propres à chaque élève sans l'interférence d'autres facteurs qui pourraient influencer nos résultats. Nous considérons que ces premiers résultats sur les conceptions des élèves de 5 à 7 ans sur la relation inverse entre le temps et la vitesse constituent un départ intéressant concernant les obstacles que les jeunes élèves rencontrent sur la mesure du temps.

En ce qui concerne le travail fait au sujet du modèle précurseur sur la lumière et les ombres, par la suite nous envisageons l'analyse des activités des séances d'enseignement avec les enseignants. Notre objectif est de constater si elles ont été efficaces en termes d'apprentissage pour la construction d'un modèle précurseur dans la pensée des enfants et si les enseignants ont pu s'approprier des outils théoriques qu'ils ont eu à leur disposition. Ces éléments d'analyse permettront au groupe de modifier en conséquence les scénarios et nous remettrons en place les « nouvelles » séquences d'enseignement. Notre méthodologie repose ainsi sur une itération afin de disposer de deux séquences complètes qui favorisent la construction d'un modèle précurseur sur la lumière et les ombres dans la pensée des élèves de grande section de l'école maternelle.

Bibliographie

- Arnantonaki, D. (2016). Un modèle précurseur sur la lumière pour les élèves de 10 à 11 ans: cadres théoriques et méthodologiques. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*.
- Andersson, B., & Kärrqvist, C. (1983). How Swedish pupils, aged 12-15 years, understand light and its properties‡. *European Journal of Science Education*, 5(4), 387-402.
- Astolfi, J. P., Devalay, M. (1989, septembre). Didactiques des sciences. Communication présentée au Colloque « Que sais-je ? », Paris, France.
- Bachelard, G. (1967). La formation de l'esprit scientifique, Paris : Vrin.
- Baviskar, S., Hartle, T. Whitney, T. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching : derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. *International Journal of Science Education*, 31 (4), 541-550. doi : 10.1080/09500690701731121
- Boilevin, J.-M. (2013). *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck.
- Boilevin, J.-M. (2014). Désaffection pour les études scientifiques et recherche en éducation scientifique. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 8(2), 5-23.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R., & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational researcher*, 32(1), 9-13.
- Delserieys, A., Jégou, C., Boilevin, J. M., & Ravanis, K. (2018). Precursor model and preschool science learning about shadows formation. *Research in Science & Technological Education*, 36(2), 147-164.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.

- diSessa, A. A. (1993). Toward an Epistemology of Physics. *Cognition and Instruction*, 10 (2), 105– 225. doi: 10.1207/s1532690xci1002&3_2
- diSessa, A. A. (2017). Une introduction accessible à la « Connaissance par Morceaux »: Modélisation des types de connaissances et de leurs rôles dans l'apprentissage. *Education & didactique*, 11, (2), 215-231.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Philadelphia: Open University Press.
- Droit-Volet, S., & Meck, W. (2007). How Emotions Colour our Perception of time. *Trends in Cognitive Sciences*, 11, (12), 504-513.
- Dumas Carré, A., Weil-Barais, A., Ravanis, K., & Shourcheh, F. (2003). Interactions maître-élèves en cours d'activités scientifiques à l'école maternelle : approche comparative. *Bulletin de Psychologie*, 56(4), 493-508.
- Eshach, H., & Fried, M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology*, 14(3), 315-336.
- Fraisse, P. (1979). *Du temps biologique au temps psychologique*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Gallegos Cázares, L., Flores Camacho, F., & Calderón Canales, E. (2009). Preschool science learning: The construction of representations and explanations about color, shadows, light and images. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 49-73.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Learners' knowledge in optics: interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22(1), 57-88.
- Genzling, J.-C. & Pierrard, M.-A. (1994). La modélisation, la description, la conceptualisation, l'explication et la prédiction. In J.-L. Martinand (éd.). *Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences* (pp. 47-78). Paris : INRP.
- Giordan, A., De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Guesne, E. (1984). Children's ideas about light. *New trends in physics teaching*, 4, 179-192.
- Lemeignan, G., & Weil-Barais, A. (1993). *Construire des concepts en physique: l'enseignement de la mécanique*. Paris: Hachette.
- Lemeignan, G., & Weil-Barais, A. (1994). A developmental approach to cognitive change in mechanics. *International Journal of Science Education*, 16(1), 99-120.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Munier, V., & Passelaigue, D. (2012). Réflexions sur l'articulation entre didactique et épistémologie dans le domaine des grandeurs et mesures dans l'enseignement primaire et secondaire. *Tréma*, 38, 107-147.
- Matthews, MR. (2015). *Science Teaching: The Contribution of History and Philosophy of Science*, 2nd. New York : Routledge.
- Osborne, J., Black, P., Meadows, J., & Smith, M. (1993). Young children's ideas about light and their development. *International Journal of Science Education*, 15(1), 83-93.
- Pantidos, P., Herakleioti, E., & Chachlioutaki, M. E. (2017). Reanalysing children's responses on shadow formation: a comparative approach to bodily expressions and verbal discourse. *International Journal of Science Education*, 39(18), 2508-2527.
- Papandreou, M., & Terzi, M. (2011). Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating "eliciting activities". *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5(2), 27-47.
- Piaget, J., (1981). *Le développement du temps chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rattat, A.-C., & Tartas, V. (2017). Temporal categorization of familiar actions by children and adults. *Timing & Time Perception*, 1-16. doi : 10.1163/22134468-00002080.

- Ravanis, K. (1998). Procédures didactiques de déstabilisation des représentations spontanées des élèves de 5 et 10 ans. Le cas de la formation des ombres. In A. Dumas Carré & A. Weil-Barais (éds), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique* (pp. 105-121). Berne: P. Lang.
- Ravanis, K. (1999). Représentations des élèves de l'école maternelle: le concept de lumière. *International Journal of Early Childhood*, 31(1), 48-53.
- Ravanis, K. (2012). Représentations des enfants de 10 ans sur le concept de lumière: perspectives piagésiennes. *Schème-Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 4(1), 70-84.
- Ravanis, K., Koliopoulos, D., & Boilevin, J.-M. (2008). Construction of a precursor model for the concept of rolling friction in the thought of preschool age children: A socio-cognitive teaching intervention. *Research in Science Education*, 38(4), 421-434.
- Ravanis, K., Kilani, C. B., Boilevin, J. M., & Koliopoulos, D. (2013). Représentations et obstacles des élèves de 10 ans pour la formation des ombres. *The Journal of didactics*, 4(1), 1-14.
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In *Educational design research* (pp. 64-78). Routledge.
- Resta-Schweizer, M., & Weil-Barais, A. (2007). Éducation scientifique et développement intellectuel du jeune enfant. *Review of Science Mathematics and ICT Education*, 1(1), 63-82.
- Roy, P. (2018). *Modèles et modélisation dans les pratiques d'enseignement d'enseignants québécois du secondaire : le cas de la cinématique*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Québec.
- Samartzi, S. (2011). Time as a problem to solve. Athens : Pedio.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Siry, C., & Kremer, I. (2011). Children explain the rainbow: Using young children's ideas to guide Science curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 643-655.
- Van den Akker, J., Gravemeijer, K., McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.). (2006). *Educational design research*. Routledge.
- Vygotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Ma: MIT Press.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: A. Colin
- Weil-Barais, A. (1994). Heuristic value of the notion of zone of proximal development in the study of child and adolescent construction of concepts in physics. *European journal of psychology of education*, 9(4), 367-383.
- Weil-Barais, A. (2001). Constructivist approaches and the teaching of science. *Prospects*, 31(2), 187-196.
- Xirouchaki, K. E. (2017). Les conceptions des élèves de 5 à 7 ans sur la mesure du Temps. (Mémoire de Master MEEF mention Parcours et Ingénierie de la Formation, parcours : Recherches en Didactique). Université de Bretagne Occidentale, Rennes.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université Rennes 2 – MSHB, France

**Les effets de la génération de schémas sur l'apprentissage avec
tablette : une étude auprès d'élèves de cinquième**

Julie ROCHAT

Univ Rennes, LP3C

Julie.rochat@univ-rennes2.fr

Éric JAMET

Univ Rennes, LP3C

Eric.jamet@univ-rennes2.fr

Estelle MICHINOV

Univ Rennes, LP3C

Estelle.michinov@univ-rennes2.fr

Résumé

Les effets positifs de la présence d'illustrations sur la qualité de l'apprentissage sont largement démontrés dans la littérature scientifique. Toutefois, elles sont parfois traitées de manière superficielle. Afin de contraindre les élèves à les traiter plus activement, il est possible de leur demander de les dessiner plutôt que de simplement les regarder. L'objectif de cette étude est donc d'examiner les effets de cette schématisation sur l'apprentissage d'élèves de cinquième. Dans le groupe « Illustration » (n = 27), les illustrations étaient fournies alors que dans le groupe « Schématisation » (n = 32) les élèves devaient les dessiner à l'aide d'un stylet sur une tablette. Des mesures d'apprentissage (mémorisation/compréhension) étaient ensuite évaluées, de même que la qualité des schémas réalisés. Contrairement à nos hypothèses, les résultats n'indiquent pas de différences significatives entre les groupes. Les analyses des comportements des élèves montrent que les élèves utilisent sans difficulté la tablette mais que la schématisation est probablement trop complexe pour produire des effets positifs.

Mots clés :

Illustrations, Schématisation, Apprentissage, Apprentissage actif, Tablette avec stylet

I. Introduction

Les illustrations sont fréquemment utilisées lors des enseignements en sciences (Ainsworth, Prain, & Tytler, 2011) mais elles sont parfois sous-utilisées par les élèves. Il semble donc nécessaire de rechercher des activités permettant d'engager les élèves dans un traitement plus actif des illustrations. C'est dans ce cadre que s'inscrit cette recherche faisant partie d'une thèse du projet E-FRAN ACTIF¹ qui vise à étudier les effets de la schématisation individuelle et

¹ « Opération soutenue par l'État dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'investissement d'avenir, opéré par la Caisse des Dépôts »

collaborative sur tablette. Ainsi, l'objectif de cette première étude est d'examiner les effets de la schématisation sur la mémorisation et la compréhension d'élèves de cinquième sur un support encore peu utilisé pour ce type d'activité, une tablette numérique avec stylet. La manière dont les élèves vont réaliser leur schéma sera également analysée.

1. La place de l'illustration dans un document : bénéfices et difficultés

Les effets de la combinaison d'un texte et d'une illustration sur l'apprentissage des élèves ont été largement étudiés dans la littérature scientifique. De nombreuses recherches révèlent un effet positif de l'ajout d'une image à un texte (voir Butcher, 2014 ; Levie & Lentz, 1982 pour des synthèses).

Cependant, certaines études ont montré des difficultés dans le traitement des illustrations combinées à un texte. A titre d'exemple, des chercheurs ont analysé les temps de traitement de textes illustrés décrivant la morphologie de certains animaux chez des élèves de primaire en utilisant un dispositif d'enregistrement des mouvements oculaires (Hannus & Hyönä, 1999). Ils ont ainsi constaté que les enfants ne traitaient l'illustration que 6 % du temps. Ce résultat surprenant semble indiquer un traitement insuffisant de l'illustration. Une autre étude réalisée auprès d'étudiants sur le système immunitaire des vertébrés présentait des textes accompagnés de différentes figures tels que des diagrammes ou photos (Cromley, Snyder-Hogan, & Luciw-Dubas, 2010). Les auteurs ont ainsi remarqué que les élèves avaient tendance à analyser de manière superficielle les diagrammes qui leur étaient présentés. Ces différents résultats montrent que l'illustration peut être bénéfique mais les élèves ne la traitent pas nécessairement de manière active.

2. L'élève acteur de son apprentissage

Un des moyens de rendre les apprenants plus actifs est de leur demander de générer eux-mêmes une partie du matériel pédagogique. La génération permettrait notamment de rendre l'élève acteur de son propre apprentissage et de mettre du sens dans le matériel éducatif (Fiorella & Mayer, 2015).

En sciences, des activités pédagogiques telles que la génération de résumés, l'imagination, l'auto-explication ou l'enseignement à d'autres élèves peuvent être mises en place pour rendre l'apprenant actif (Fiorella & Mayer, 2016). Une activité de génération de schémas (schématisation) pourrait avoir les mêmes effets. Elle permettrait notamment de contraindre l'apprenant à traiter de manière active le texte mais aussi les illustrations qu'ils doivent créer eux-mêmes (Fiorella & Zhang, 2018).

3. L'activité de schématisation : rendre l'apprenant actif dans le traitement des illustrations et dans son apprentissage

Selon Van Meter et Garner (2005), la schématisation à partir d'un texte permettrait d'obtenir un meilleur apprentissage qu'un texte seul ou illustré. À titre d'exemple, une recherche a comparé des élèves de quatrième lisant un texte illustré sur la grippe avec ceux schématisant une représentation à partir du texte. Les résultats montrent que les élèves qui ont schématisé ont mieux appris le document que ceux qui avaient un texte illustré (Schmeck, Mayer, Thillmann, Leopold, & Leutner, 2010).

Cependant, les effets de la schématisation sont parfois mitigés, d'autres recherches montrant un effet négatif de la schématisation sur l'apprentissage. Ainsi, une étude réalisée sur ordinateur a comparé l'apprentissage d'élèves de troisième et seconde sur un document traitant de la chimie de l'eau et du savon selon qu'ils aient un texte illustré ou un schéma à réaliser à partir d'un texte (Schwamborn, Thillmann, Opfermann, & Leutner, 2011). Les résultats montrent que les élèves ayant eu à disposition un texte illustré ont mieux appris le document que ceux qui ont

dû le dessiner. L'activité de schématisation peut entraîner des difficultés dans sa réalisation car elle requiert une forte charge cognitive. Les élèves fourniraient dans cette tâche d'importants efforts mentaux pour créer le schéma et ne les alloueraient pas directement au but d'apprentissage (Leutner, Leopold & Slumfeth, 2009 ; Schwamborn et al., 2011). La présence d'aides visuelles (par exemple une forme visuelle à compléter) pourrait réduire cet effort mental (Fiorella & Zhang, 2018), mais d'autres études sont nécessaires pour mieux comprendre comment il est possible de réduire les difficultés de réalisation de cette activité pour en augmenter l'efficacité pédagogique. Toutes les études réalisées sur cette activité ayant utilisé un support numérique ont été faites sur ordinateur. Cependant, cet outil ne permet pas de conserver la gestuelle de la schématisation comme sur un support papier-crayon. Ainsi, la tablette numérique semblerait plus adaptée pour la réalisation de schéma car elle permet de conserver cette gestuelle.

4. Objectifs de cette étude

À notre connaissance, aucune étude analysant les effets de génération sur tablette n'a été publiée pour l'instant. Notre étude a donc deux objectifs :

Le premier est d'évaluer les effets de la schématisation sur la qualité de l'apprentissage des élèves sur un nouveau support numérique.

Le second objectif est d'analyser de manière plus fine l'activité de schématisation des élèves *via* l'enregistrement des activités sur l'écran de la tablette, et ainsi de recueillir des indicateurs comportementaux des élèves.

II. Méthode

Cette étude a été réalisée auprès de 59 collégiens de cinquième âgés de 12 à 14 ans ($M = 12.73$, $ET = .61$). Les expérimentations ont été faites au sein d'un collège de l'académie de Rennes en collaboration avec deux enseignantes de sciences de la vie et de la terre et en impliquant un inspecteur de cette même académie. Les élèves ont été répartis aléatoirement et équitablement dans deux groupes : 1) un premier groupe « Illustration » ($n = 27$) avait un texte et une illustration et 2) un second groupe « Schématisation » ($n = 32$) devait schématiser sur une figure partiellement réalisée à partir d'un texte². Le contenu du document pédagogique était le même pour les deux groupes et traitait du phénomène de formation des tsunamis. Au total, les élèves disposaient de six diapositives. Deux diapositives correspondaient à l'introduction et à la conclusion du document. Les quatre autres présentaient chacune une étape de la formation des tsunamis. Elles différaient selon les groupes puisque le groupe illustration avait un texte et une image et le groupe schématisation avait un texte et une figure partielle à compléter (voir Figure 1). Cette activité était réalisée sur tablette numérique avec stylet et à partir d'une application développée par l'entreprise Learn&Go et l'équipe Intuidoc de l'INSA de Rennes (voir Figure 2).

Avant de débiter, l'application sur tablette était présentée aux élèves (voir figure 2). Ils réalisaient ensuite l'exercice et leur écran était filmé. La qualité des schémas générés était analysée au moyen d'une grille d'analyse évaluant la quantité d'informations présentes dans les schémas ainsi que la présence de légendes et la ressemblance du schéma par rapport à l'illustration. La réalisation de l'exercice sur tablette était analysée à partir d'une grille d'observation des activités. Pour le groupe « Schématisation », quatre temps (en secondes) ont été relevés : 1) la lecture avant schématisation 2) la schématisation 3) la lecture après schématisation et 4) le *off-task* (période pendant laquelle l'élève utilise le stylet dans un but

² D'autres groupes avaient été mis en place dans cette étude et comparés entre eux, cependant, par soucis de synthétisation, ils ne seront pas présentés dans ce document.

ludique et non dans un but d'apprentissage). De même, le nombre de fois où l'élève a modifié son schéma a été relevé. Enfin, pour le groupe « Illustration », les temps de lecture du texte et les temps de *off-task* en secondes ont été retenus.

À la suite de cette activité, les élèves devaient évaluer leur effort mental (Kalyuga, Chandler & Sweller, 1999). Ils répondaient ensuite à trois questionnaires à choix multiples. Les deux premiers permettaient de mesurer respectivement la mémorisation des éléments textuels du document et la mémorisation des éléments imagés. La mémorisation des éléments textuels correspond aux éléments présents dans le texte mais qui ne sont pas reproduits dans l'illustration. La mémorisation des éléments imagés correspond aux éléments présents dans le texte et représentés dans l'illustration. Le dernier questionnaire permettait de mesurer leur compréhension du phénomène. Les questions posées ne traitaient pas de ce qui était explicitement noté dans le texte mais demandaient à ce que les enfants infèrent, à partir de ce qu'ils avaient appris, la bonne réponse. De même, ils complétaient un questionnaire cherchant à évaluer leur ressenti vis-à-vis de l'exercice qu'ils venaient de réaliser (Rotgans & Schmidt, 2014).

Enfin, des entretiens individuels ont été réalisés auprès de huit élèves ayant schématisé afin de connaître leur ressenti sur l'exercice qu'ils avaient réalisé et la facilité d'utilisation de la tablette.

Étape 2 : Le séisme

Consigne : Lis attentivement le texte.

La pression entre les deux compartiments entraîne un **choc**. Ce choc est le résultat du soulèvement de l'un des deux compartiments et l'abaissement de l'autre au niveau de la faille, c'est le séisme.

Le séisme entraîne un soulèvement de la mer, formant une vague de 1 mètre de haut au dessus de la faille. Cette vague est très large, de plusieurs dizaines de kilomètres.

Consigne : En te basant sur le texte, à partir des traits et des légendes fournis, schématise dans la zone de dessin tous les éléments du texte.

Quand tu auras terminé, tu pourras passer à la page suivante.

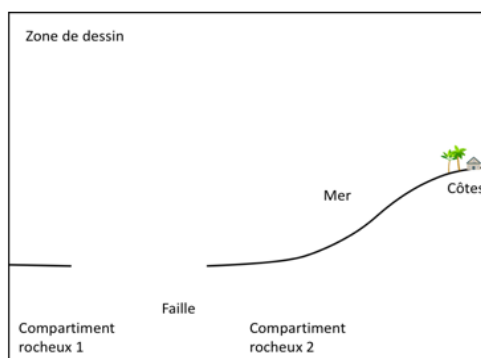


Figure 1. Copie d'écran de l'une des diapositives du document pour le groupe schématisation (à gauche : texte, à droite : figure partielle à compléter)

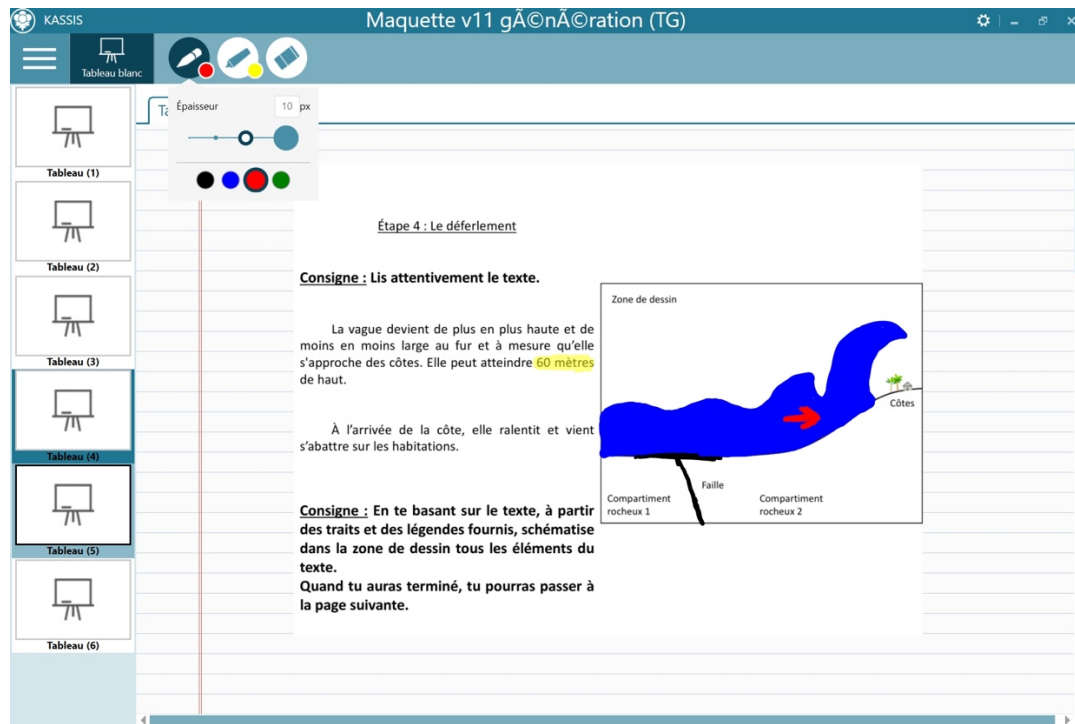


Figure 2. Copie d'écran de l'application utilisée dans cette étude

III. Résultats

1. Les effets de la schématisation sur la mémorisation et la compréhension

Les analyses montrent que les élèves qui ont schématisé à partir du texte ont significativement moins bien mémorisé les éléments imagés du document que ceux ayant eu un texte illustré $t(105) = 1.99, p = .05$. Les analyses réalisées sur les autres mesures ne révèlent pas de différences significatives entre les deux groupes (voir Tableau 1).

Tableau 1. Moyennes et écarts types des mesures des deux groupes

	Mémorisation des éléments textuels		Mémorisation des éléments imagés		Compréhension	
	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>
Illustration	2.41	.89	2.67	1.04	2.26	1.34
Schématisation	1.96	1.08	2.10	1.17	2.07	1.49

2. La réalisation des schémas

a. Les activités de schématisation

Les analyses de l'activité des élèves du groupe « Schématisation » sont représentées dans la Figure 3.

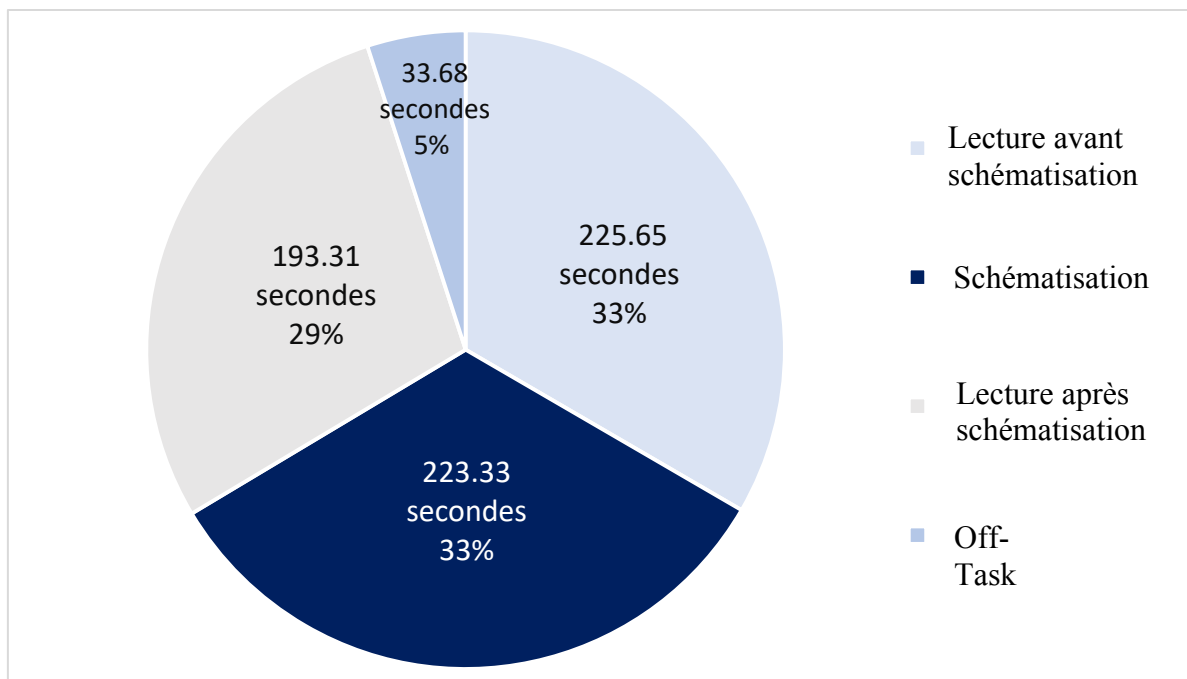


Figure 3. Répartition des temps de réalisation de la schématisation

Les élèves passent en moyenne 33 % de leur temps à lire le texte avant de débiter la schématisation. De même, les temps de schématisation sont quasiment similaires à la lecture avant schématisation. Enfin, on remarque que la lecture après la schématisation prend 29 % du temps à réaliser l'activité et que seulement 5 % du temps est consacré à la réalisation de *off-task*.

Le temps total de lecture pour les six diapositives est ici plus long pour les élèves ayant schématisé ($M = 575.32$, $ET = 184.38$) comparé aux élèves ayant eu un texte illustré ($M = 239.18$, $ET = 122.55$). Pour terminer, les élèves ont, en moyenne, révisé leur schéma 10.62 fois ($ET = 8.58$) pour quatre schémas à réaliser. Une forte variabilité de révision des schémas est trouvée entre les élèves puisque l'écart-type est ici important et que le minimum de révision est de 0 et le maximum est de 34. Ce groupe a également réalisé plus de changements de diapositives ($M = 23.32$, $ET = 11.52$) que ceux n'ayant pas schématisé ($M = 9.96$, $ET = 11.52$), $t(-5.16) = 25.61$, $p < .01$. Enfin, concernant le temps total de réalisation de l'exercice, les élèves qui ont dû schématiser ont pris significativement plus de temps à réaliser l'exercice ($M = 806.48$, $ET = 95.29$) que ceux qui avaient un texte illustré ($M = 189.48$, $ET = 95.29$), $t(27.66) = -9.86$, $p < .01$.

b. La qualité des schémas

Les analyses descriptives révèlent une moyenne de qualité de schémas relativement faible. Les élèves ont généralement peu retranscrit les éléments du texte dans leur schéma. De plus, la ressemblance du schéma réalisé par rapport à l'illustration que nous avons faite est faible.

c. Utilisation des outils de l'application et de la tablette

L'analyse des activités nous a permis de remarquer que les élèves n'avaient pas rencontré de problèmes à utiliser la tablette et l'application. Cependant, elles révèlent que les élèves ayant schématisé ont reporté plus d'effort mental ($M = 7.53$, $ET = 2.70$) par rapport à ceux qui avaient un texte illustré ($M = 4.53$, $ET = 2.80$), $t(104) = -3.70$, $p < .01$.

d. Le ressenti des élèves vis-à-vis de l'utilisation de la tablette

Les entretiens individuels nous ont permis de constater que les élèves n'avaient pas ressenti de difficulté dans l'utilisation du stylet sur la tablette. Ils nous ont également fait remarquer avoir apprécié utiliser cet outil numérique afin de réaliser l'exercice. Les analyses montrent que les élèves ont effectivement apprécié réaliser l'exercice. Cependant, aucune différence n'est trouvée entre le groupe illustration ($M = 29.16$, $ET = 8.01$) et le groupe schématisation ($M = 28.77$, $ET = 6.75$).

IV. Discussion

Cette étude s'intéressait aux façons dont les élèves pouvaient créer leurs schémas ainsi qu'à l'impact de la schématisation sur leur apprentissage sur une tablette numérique. Cette recherche avait deux objectifs. Le premier était d'évaluer les effets de la schématisation sur la qualité de l'apprentissage des élèves sur un nouveau support numérique. Le second objectif était d'analyser de manière plus fine l'activité de schématisation des élèves *via* l'enregistrement des activités sur l'écran de la tablette, et ainsi de recueillir des indicateurs comportementaux des élèves. Aucun effet positif de la schématisation sur l'apprentissage des élèves n'a été démontré et des effets négatifs sur la mémorisation des éléments imagés ont été mis en évidence. La mauvaise qualité de leurs schémas pourrait ainsi expliquer ces effets négatifs par rapport aux élèves ayant eu l'illustration. Comme indiqué dans la littérature (Leutner et al., 2009; Schwamborn et al., 2011), l'effort mental induit par l'activité, malgré la présence d'un guidage visuel, a été important pour les élèves qui ont schématisé, ce qui a pu induire une forte charge cognitive et entraver l'apprentissage. Les analyses de la schématisation des élèves pourraient également révéler des difficultés à réaliser l'exercice, malgré la satisfaction retirée à utiliser la tablette numérique et à réaliser l'exercice. L'analyse de leur activité montre que les élèves passent beaucoup de temps à lire le texte, en moyenne un peu moins de huit minutes au total pour seulement quatre diapositives. Les modifications régulières de leurs schémas et les temps de lecture après schématisation pourraient indiquer que la construction mentale du schéma a été relativement difficile et régulièrement révisée. De même, les élèves ont longuement schématisé, ont changé régulièrement de diapositive et ont eu tendance à beaucoup modifier leurs schémas. Le nombre de changements de diapositives, par rapport aux enfants n'ayant pas eu à schématiser, et la qualité des schémas relativement faible indiqueraient que les élèves devraient être davantage encadrés dans leur activité. Des guidages verbaux, sous la forme de consignes, ainsi que l'impossibilité de passer autant de fois qu'ils le souhaitent de diapositive en diapositive seraient nécessaires.

V. Conclusion

Malgré les temps de réalisation importants lors de l'activité de schématisation, jusqu'à plus de quatre fois plus longs, les élèves n'ont pas mieux appris le document que les élèves ayant eu un texte illustré. Cette activité générative est donc inefficace dans cette étude malgré la présence d'un guidage visuel. Jusqu'à présent, les différentes études publiées dans ce domaine ont essentiellement testé des éléments de guidage visuel, telle qu'une figure partiellement réalisée (comme dans notre étude) ou une illustration fournie suite à la création du schéma. Notre analyse de la schématisation et de la qualité des schémas des élèves montre qu'il serait nécessaire de mettre en place des guidages plus efficaces, par exemple sous la forme de consignes plus détaillées. Ces consignes permettraient de hiérarchiser les éléments à mettre dans le schéma et cadreraient l'activité de schématisation des élèves. Enfin, nous pouvons envisager que le guidage de l'activité de schématisation puisse se faire à partir du travail avec un autre élève qui guide l'activité. Ce « guidage collaboratif » permettrait aux élèves de

s'envoyer mutuellement des *feedback* sur leur travail. Lors de l'activité de schématisation collaborative, les élèves auraient respectivement une tablette et chacun de leurs tracés serait automatiquement retranscrit sur la tablette de l'autre.

Bibliographie

- Ainsworth, S., Prain, V., & Tytler, R. (2011). Drawing to Learn in Science. *Science*, 333(6046), 1096-1097. <https://doi.org/10.1126/science.1204153>
- Cromley, J. G., Snyder-Hogan, L. E., & Luciw-Dubas, U. A. (2010). Cognitive activities in complex science text and diagrams. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 59-74.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a Generative Activity: Eight Learning Strategies that Promote Understanding*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight Ways to Promote Generative Learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717-741. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348-9>
- Fiorella, L., & Zhang, Q. (2018). Drawing Boundary Conditions for Learning by Drawing. *Educational Psychology Review*, 30(3), 1115-1137. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9444-8>
- Hannus, M., & Hyönä, J. (1999). Utilization of Illustrations during Learning of Science Textbook Passages among Low- and High-Ability Children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 95-123. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0987>
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1999). Managing split-attention and redundancy in multimedia instruction. *Applied Cognitive Psychology*, 13(4), 351-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0720\(199908\)13:4<351::AID-ACP589>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0720(199908)13:4<351::AID-ACP589>3.0.CO;2-6)
- Leutner, D., Leopold, C., & Sumfleth, E. (2009). Cognitive load and science text comprehension: Effects of drawing and mentally imagining text content. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 284-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.12.010>
- Levie, W. H., & Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *ECTJ*, 30(4), 195-232.
- Butcher, K. R. (2014). The Multimedia Principle. Dans R. E. Mayer (dir.). *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2. ed). New York, NY: Cambridge Univ. Press.
- Rotgans, J., & Schmidt, H. (2014). Situational interest and learning: Thirst for knowledge. *Learning and Instruction*, 32, 37-50.
- Schmeck, A., Mayer, R., Thillmann, H., Leopold, C., & Leutner, D. (2010). Drawing as a Generative Activity and Drawing as a Prognostic Activity. *Journal of Educational Psychology*, 102, 872-879. <https://doi.org/10.1037/a0019640>

- Schwaborn, A., Thillmann, H., Opfermann, M., & Leutner, D. (2011). Cognitive Load and Instructionally Supported Learning with Provided and Learner-generated Visualizations. *Comput. Hum. Behav.*, 27(1), 89–93. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.05.028>
- Van Meter, P., & Garner, J. (2005). The Promise and Practice of Learner-Generated Drawing: Literature Review and Synthesis. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285-325. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-8136-3>

Incidences de la participation à la plateforme M@gistère sur la construction de l'expérience des professeurs des écoles

Frédéric POGENT

Université de Bretagne Occidentale – CREAD (EA 3875)

frederic.pogent@univ-brest.fr

Résumé

Cet article présente une description de la méthode retenue dans le cadre d'une recherche orientée par deux objectifs interdépendants. Le premier, de nature empirique, vise à produire des connaissances à propos des incidences de la participation à la plateforme m@gistère sur la construction de l'expérience des enseignants du primaire. Le second, de nature pragmatique, vise à mettre ces connaissances au service du soutien à la conception d'une offre de formation plus efficiente. Cette démarche s'inscrit dans un programme de recherche en Sciences de l'éducation (Albero, Guérin 2014) dont l'objectif est d'articuler des analyses macro et micro de l'activité des formés in situ en mobilisant les outils conceptuels du Cours d'action (Theureau, 2015) et de l'approche sociotechnique (Albero, 2010). Il s'agit d'identifier ce qui fait « dispositif », c'est-à-dire ce qui instrumente la construction de l'expérience et la manière dont celle-ci se construit en formation.

Mots-clés

Formation continue, Environnement hybride (présentiel, distanciel), Construction de l'expérience, Cours d'action, Sociotechnique des dispositifs de formation.

Introduction

Depuis maintenant six ans les MOOC¹ ont essaimé outre atlantique et en Europe. Les plateformes, créées par des universitaires ou de grandes facultés (MIT, Harvard, Ecole Polytechnique fédérale de Lausanne, HEC) se multiplient (Udacity, Coursera) et gagnent aujourd'hui les secteurs de la formation professionnelle et continue. Elles constituent aujourd'hui un véritable marché puisqu'elles sont payantes. Séduit par ce nouvel outil, le ministère de l'Éducation Nationale a décidé de développer sa propre plateforme : M@gistère. Celle-ci annonce-t-elle une révolution de la formation continue des enseignants du premier degré ou est-elle une réponse de l'état à la problématique du rapport coût/ bénéfice dans ce domaine ?

Cette initiative s'inscrit dans les principes du processus de Bologne (1999) qui incite au développement des technologies pour réduire le présentiel et favoriser l'autoformation. Plusieurs expériences ont été mises en place dans d'autres pays : le Commonwealth of

¹ Un MOOC (pour Massive Open Online Course, d'après l'anglais) est un type ouvert de formation à distance capable d'accueillir un grand nombre de participants.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Learning (COL), un organisme créé par 53 pays à l'initiative de la Grande-Bretagne, pour mettre en commun des programmes de formation à distance des enseignants.

De nombreux projets de Blended Learning (formations hybrides) sont aussi développés dans les pays européens et dans les pays en voie de développement via l'UNESCO (Madagascar, Haïti...) pour assurer la formation initiale et continue des enseignants.

Les formations à distance ne sont donc pas une nouveauté. Le CNED est, de longue date, un opérateur de formation à distance pour les enseignants. Concernant les offres académiques de formation continue, un premier système, Pairform@nce, a été testé en 2010. La proposition de systématiser ce type de plateforme telle que « M@gistère » s'est progressivement mis en place à partir de 2013-2014. Le développement et la maintenance sont portés par CANOPÉ (Réseau de création et d'accompagnement pédagogiques dépendant du ministère de l'Éducation Nationale) et reposent sur une base Moodle². Chaque académie possède son « domaine », c'est-à-dire une instance qui lui permet de : puiser dans une offre nationale de parcours ; produire ses propres parcours ; mettre en œuvre ses actions de formation ; partager, contribuer à l'offre nationale, archiver et organiser ses parcours.

Suite à la loi du 8 juillet 2013 dite de « refondation de l'École », et dans le cadre de la mise en œuvre d'une stratégie numérique, la circulaire du 13 août 2013 évoque une modalité hybride de formation continue des professeurs des écoles (PE) articulée sur la plateforme de formation M@gistère.

Cette modalité de formation que l'institution a initiée, amène beaucoup d'oppositions et de rejets de la part des Professeurs des Ecoles et des formateurs. Les premiers se connectent très peu et l'utilisation de l'hybridation de la formation n'est pas ou peu utilisée par les formateurs. On observe néanmoins sur certains parcours M@gistère (par exemple autour des ateliers de motricité en maternelle ou du climat scolaire) sont investis par les PE et expérimentés dans les classes.

Cet article se propose de rendre compte d'une étude empirique ayant pour objet les incidences de la participation à la plateforme M@gistère sur la construction de l'expérience des professeurs des écoles suivant des parcours de formation. Il s'agit ainsi de décrire et comprendre l'activité des enseignants et ses transformations dans le cadre de l'environnement de formation.

L'étude s'inscrit dans une approche « orientée activité » en Science de l'éducation et dans la continuité de travaux ayant appréhendés la formation des enseignants novices dans le cadre de l'environnement de formation néopass@ction (Ria, Flandin, 2012, 2014).

La question du point de vue des formateurs et de l'institution qui se pose est la suivante : à quelles conditions les parcours de formation peuvent encourager la transformation des pratiques de classe ?

² Moodle est une plateforme d'apprentissage en ligne, gratuite et opensource. Cet environnement est aussi utilisé dans le cadre des ENT (Environnement Numérique de Travail) de certaines universités françaises et étrangères. Moodle permet de mettre du matériel pédagogique sur un espace qui pourra être libre d'accès ou restreint par mot de passe et de créer des zones de travail en commun (entre enseignants, entre étudiants, entre élèves ou mixte).

Cet article se propose de présenter les outils méthodologiques construits pour et dans l'enquête pour suivre de manière longitudinale l'activité effective de PE sur ce type d'environnement de formation hybride et de documenter cette dernière et d'identifier la transformation de leur activité professionnelle en lien avec les parcours hybrides suivis.

Dans un premier temps, nous présenterons la nouvelle modalité de formation que représente M@gistère pour la formation continue des enseignants du 1^{er} degré, les intentions de l'institution et les spécificités de ce nouvel environnement de formation.

Dans un second temps le cadre méthodologique et théorique sera explicité ainsi que la méthode spécifique liée à cette recherche.

Nous terminerons ensuite par la présentation des premiers résultats et des perspectives pour la poursuite de la recherche.

1. La formation via M@gistère

L'intention de l'institution est un changement de paradigme avec la mise en place de cet environnement de formation pour les enseignants. Introduire à la fois une part de distanciel dans la formation continue et affirmer utilisation du numérique sont des objectifs ambitieux pour un milieu professionnel habitué à un certain type de formations.

1.1. Les objectifs affichés par l'institution

Le but pour le ministère de l'éducation nationale est de proposer une formation innovante au service des enseignants du premier et du second degré. Pour le premier degré, dans le cadre de la redéfinition des obligations de service des professeurs des écoles, au moins neuf des dix-huit heures consacrées aux animations pédagogiques et à des actions de formation continue devront être dédiées à des formations sur support numérique. Les parcours de formation continue sont mis à la disposition des formateurs pour conduire des actions de formation auprès des enseignants. Les enseignants disposent d'une grande liberté d'organisation pour suivre ces formations en se connectant du lieu de leur choix. Fondées sur des échanges entre enseignants et formateurs, ces formations à distance peuvent se prolonger durant les périodes de formation, organisées par les inspecteurs de l'éducation nationale, avec l'appui des formateurs. Les modalités de formation continue peuvent alterner des temps de présence physique et des activités à distance (analyse de séquences pédagogiques, vidéos, classes virtuelles, préparation collective de séquence, exercices d'auto-évaluation, etc.)³

1.2. Connexion et contenu de la plateforme

Un premier constat montre que la connexion relativement complexe à la plateforme n'est pas facilitée par l'absence de tutoriel provenant du ministère. Pour pallier cette carence et face aux difficultés rencontrées (diverses formes de résistances des PE allant du refus à la résignation) nombre de formateurs en ont conçu à titre individuel. On peut aussi trouver une importante profusion de tutoriels sur internet.

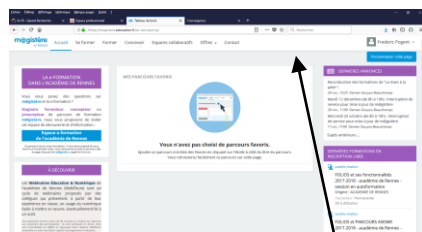
³ http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/46/1/Magistere_255461.pdf

Après s'être connecté, les utilisateurs ont accès à la page ci-dessous. Dans le bandeau supérieur, se trouvent plusieurs onglets dont « Se former », « Former » et « Concevoir »

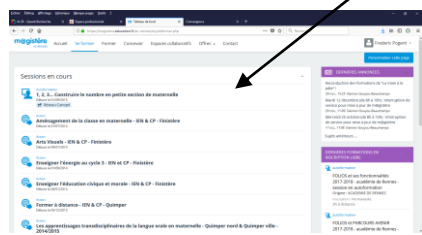
« **Se former** » correspond aux formations auxquelles le formé a accès.

« **Former** » correspond aux formations pour lesquelles, le formateur est e-formateur.

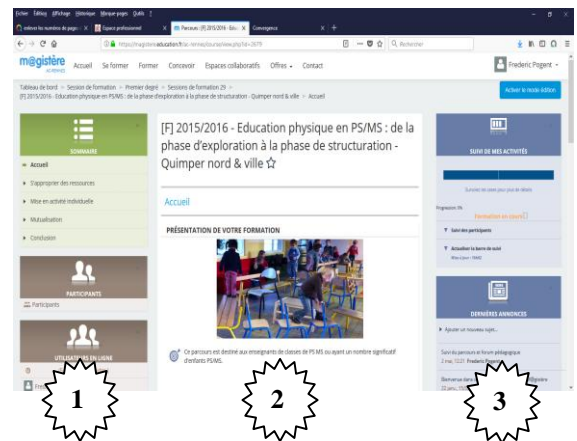
« **Concevoir** » correspond aux formations pour lesquelles, le formateur est concepteur.



Pour avoir accès à un parcours, l'utilisateur clique sur l'onglet désiré. Il a ensuite accès au menu ci-dessous, qui correspond à l'ensemble de parcours auxquels il peut participer.



Un parcours a un titre



La page est ensuite systématiquement partagée en trois parties :

1 C'est le sommaire. Il permet d'avoir accès à l'ensemble des pages du parcours. Il permet de voir les utilisateurs connectés et la liste des participants à ce parcours.

2 C'est le contenu de la page. Cette partie peut contenir du texte, des vidéos, des diaporamas, des questionnaires...C'est là que les utilisateurs participent de manière effective au parcours.

3 C'est la colonne, qui permet à l'utilisateur de trouver les dernières nouvelles, de contacter les formateurs du parcours et et d'avoir accès au portfolio de sa formation.

Description du contenu de la plateforme M@gistère

1.3. Les différents parcours de formation

La plateforme M@gistère propose des parcours de formation conçus par des équipes de formateurs de chaque académie. La commande peut être en lien avec des orientations ministérielles ; le parcours peut être aussi l'aboutissement d'un projet de formation plus locale. Cela est très variable. Ensuite, les équipes de circonscription, composées d'IEN⁴ et de CPC⁵, effectuent des choix dans une liste nationale, académique ou départementale. Ces choix sont variables d'une académie à l'autre, et d'un département à l'autre. Ils dépendent à la fois des orientations ministérielles, départementales et de la circonscription. Ce qui veut dire que l'ensemble des enseignants n'a pas accès aux mêmes parcours. Cette démarche ne semble pas prendre en considération les besoins exprimés par les enseignants. Autrement dit, les choix de formation s'appuient sur ce que l'institution souhaite voir changer. C'est donc dans une démarche prescriptive. Chaque parcours peut être modifié par le formateur ou l'équipe de formateurs qui va l'animer. Cette opération est appelée « contextualisation ». Le format horaire des parcours varie entre trois heures et neuf heures. La contextualisation permet

⁴ Inspecteur de l'Éducation Nationale.

⁵ Conseiller Pédagogique de Circonscription.

d'adapter la durée, les contenus, les modalités de travail, etc. Cependant, elle peut aussi « dénaturer » le parcours, ce peut être aussi un aspect à étudier dans la recherche. Le parcours peut être constitué de temps en présentiel et à distance. M@gistère est donc une plateforme de formation hybride qui mêle deux modalités. La part du présentiel et du distanciel est à la fois décidée par les concepteurs du parcours, mais elle peut aussi l'être par les animateurs du parcours, lors de la phase de contextualisation. La part du présentiel peut être aussi complètement gommée pour ne considérer la plateforme comme une simple plateforme de formation à distance.

1.4. Les différents utilisateurs de la plateforme

Les utilisateurs de la plateforme sont multiples, les PE en formation, les formateurs et les concepteurs de parcours. Leur utilisation de la plateforme est aussi très différente.

1.4.1. Les professeurs des écoles en formation

Ils suivent un ou des parcours avec l'obligation de participer à neuf heures de formation. Les PE peuvent aussi s'inscrire en autoformation sur des parcours qu'ils choisissent eux-mêmes dans une liste dédiée. Cependant ces parcours ne sont pas accompagnés par un formateur et ne sont pas décomptés du temps obligatoire de formation.

1.4.2. Les formateurs

Les formateurs sont souvent des conseillers pédagogiques Ils sont devenus des e-formateurs⁶. Ils contextualisent ou non un parcours (cette phase n'est pas obligatoire), ils l'animent et suivent des groupes de PE-stagiaires, répondent à leurs sollicitations (mails, blogs, etc.). Ils définissent un agenda de formation pour aider les stagiaires à organiser leur temps, les tâches à réaliser, etc.

1.4.3. Les concepteurs de parcours

Les concepteurs de parcours sont des équipes de formateurs qui réalisent des parcours dans leur intégralité, tant au niveau du contenu que des modalités de travail (alternance entre présentiel et distance, utilisation d'activités à finalité de socialisation - blog, wiki, questionnaire, etc.). Ces parcours sont validés par le ministère et proposés ensuite aux académies, départements et circonscription, pour qu'ils soient inscrits dans le plan de formation continue des professeurs des écoles.

1.5. La spécificité des parcours hybrides

1.5.1 Distanciel et présentiel

Les parcours de formation sont des parcours hybrides : il y a une alternance possible entre des temps en présentiel et des temps de formation à distance. Cette hybridation peut revêtir différentes modalités d'organisation.

⁶ Cette nouvelle fonction n'est pas donnée à vérification des compétences en termes d'usage du numériques. Les formateurs qui accompagnent ce type de parcours M@gistère sont de fait des e-formateurs. Ce qui n'est pas sans poser problèmes en termes de compétences et de confort professionnel pour ces personnes.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

1.5.2 Synchrones et asynchrones

La formation en ligne permet l'usage d'outils et de ressources synchrones. Ces dernières impliquent un environnement d'apprentissage dans lequel le formateur et les formés sont réunis simultanément. Dans ce contexte, les apprenants doivent participer aux activités selon un horaire précis et le formateur doit animer en temps réel. Voici quelques exemples : classe virtuelle, audio ou visioconférence, clavardage, messagerie instantanée...

À l'inverse, les outils et les ressources asynchrones impliquent un environnement d'apprentissage dans lequel le formateur et les formés n'ont pas besoin d'être connectés au même moment. Les contenus liés à ces outils ou ces ressources peuvent être consultés au moment choisi par chacun et le formé peut suivre sa formation de façon individuelle. Voici quelques exemples : cours d'autoformation en ligne, groupe de discussion, situation de formation accessible en ligne (exercices, évaluations à rétroactions différées, etc.), tutoriels, blog, wiki...

1.5.3 Différents exemples de parcours

Exemple 1 :

Présentiel (en salle) Pour lancer le parcours	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour faire un point d'étape	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour conclure le parcours
--	---	--	---	--

Exemple 2 :

Présentiel (en salle) Pour lancer le parcours	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Plateforme M@gistère Distanciel synchrone (en classe virtuelle) Pour faire un point d'étape	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour conclure le parcours
--	---	---	---	--

Exemple 3 :

Présentiel (en salle) Pour lancer le parcours	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour conclure le parcours
---	---	---

Exemple 4 :

Plateforme M@gistère Distanciel synchrone (en classe virtuelle) Pour faire un point d'étape	Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour conclure le parcours
--	---	---

Exemple 5 :

Plateforme M@gistère Distanciel asynchrone	Présentiel (en salle) Pour conclure le parcours
---	---

Exemple 6 :

Plateforme M@gistère
Distanciel asynchrone

2. Cadre théorique et méthodologique

L'objet d'étude concerne les incidences de la participation d'un environnement de formation hybride sur la construction de l'expérience des participants PE. L'expérience est ici considérée comme à la fois un processus et un produit (Zeitler, 2012). Ce produit est évolutif et les effets du processus sont analysés à un instant t. Ce qui est aussi observé et documenté c'est le couplage asymétrique entre l'individu et son environnement, les processus adaptatifs d'un être autonome avec son environnement.

Appareillage conceptuel pour comprendre la construction de l'expérience

L'ambition de cette recherche est d'articuler l'objet théorique du cours d'action et de l'approche sociotechnique afin de privilégier une approche plus large qui puisse rendre compte et des contraintes imposées par les propriétés techniques des objets et de la configuration dynamique de leurs usages par les acteurs en situation.

Cette étude s'inscrit dans une approche enactive (Varela, 1989). La conception de l'homme s'articulant autour de l'autonomie et du couplage à l'environnement. Cette perspective enactive met au centre l'idée que la cognition se manifeste comme propriété émergente d'un couplage acteur-environnement et de son histoire (Maturana, Varela, 1987). L'activité est définie comme ayant des dimensions cognitive, autonome, incarnée et située et donne lieu à la construction de connaissances. Dans la perspective de décrire les phénomènes de l'activité, le primat est accordé à la subjectivité des acteurs (Merleau-Ponty, 1954) ; c'est-à-dire ce que disent les acteurs de leur propre activité.

Pour analyser cette activité des PE, cette recherche mobilise les objets théoriques du cours d'action et du cours de vie relatif à un projet ou une pratique (Theureau, 2006, 2015).

Cet appareillage conceptuel délimite des principes méthodologiques qui permettent de documenter l'activité des formés tant lors des phases en présentiel que lors des phases « à distance », puis d'en rechercher les formes typiques.

Cette étude vise deux objectifs : comprendre le couplage « PE-environnement » de formation et transformer en proposant des aides à la conception et l'accompagnement. L'objectif du chercheur est de comprendre pour transformer.

Comprendre ce qui fait « dispositif » pour les acteurs en recourant au cadre conceptuel de l'approche sociotechnique (Albero, 2010) afin notamment de mesurer le décalage entre les intentions de formation et l'expérience vécue par les enseignants lors de ces moments de formations. Le dispositif de formation est compris dans son acceptation ternaire et trilogique (Albero, 2010). Trois dimensions constitutives sont distinguées : l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. Le dispositif idéal est l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet. Le dispositif fonctionnel de référence est la mise en actes pratiques de l'idéal, le projet opérationnel explicité dans les discours, les textes et documents (définitions, planifications, étapes, évaluations). Il constitue le pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et

régule le fonctionnement global, la référence pragmatique normative qui permet d'évaluer les résultats, non seulement par rapport au dispositif idéal, mais aussi aux réalités pédagogiques, économiques et matérielles du moment. Il doit également composer avec les dimensions socio-émotionnelles du dispositif vécu, tel qu'il est expérimenté au quotidien. Le dispositif vécu correspond à l'expérience personnelle des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) et à l'aménagement continu qu'ils réalisent : en fonction de leur histoire, de leurs aspirations et dispositions propres, mais également de leurs statuts et de leurs rôles, ainsi que des formes d'interactions et de négociations et des tensions auxquelles ils sont confrontés au jour le jour.

3. Méthode

L'activité des PE est observée dans le cadre d'une formation continue hybride. Celle-ci comprend à la fois la durée du parcours (plusieurs semaines) mais aussi les temps « hors parcours » liés à la pratique ordinaire de la classe. La documentation de l'activité effective des PE sur l'ensemble du parcours (présentiel et distanciel / synchrone et asynchrone) s'appuie sur plusieurs outils adaptés aux contextes de formation.

3.1 Terrain d'étude

Le terrain d'étude a été limité à des PE ayant déclaré un sentiment de satisfaction, vis-à-vis de cette modalité de formation (choix issu de l'analyse d'une enquête par questionnaire⁷), en termes d'aides à la réalisation de leur métier et d'ouverture de nouveaux possibles pour l'intervention en classe.

Dans un premier temps, l'activité des PE a été appréhendée à partir de ces questionnaires visant à connaître les représentations à propos de la formation continue et plus particulièrement de la nouvelle introduction de la plateforme M@gistère. La recherche s'est appuyée sur des questionnaires complétés par une vingtaine de PE. Ce document comprenait des questions allant de la représentation du métier et de son évolution à la prise en compte des avis sur la formation continue et plus particulièrement sur « M@gistère ». Les PE pouvaient documenter leur parcours professionnel, préciser leur rapport au métier. Ensuite, ils étaient questionnés sur la formation continue en termes d'attente de contenus et de modalités de formation. Enfin ils étaient invités à exprimer leur avis à propos de la plateforme et à décrire leur activité dans le cadre de cet espace. Les réponses laissent apparaître des manières d'agir très variées, voire très contrastées au sein de l'environnement de formation. Cela va d'une instrumentation de la plateforme pour répondre à la prescription institutionnelle à une activité d'enquête visant à transformer sa pratique de la classe. Les résultats de cette enquête ont ainsi conduit à formuler plus précisément les axes de recherche et à délimiter des caractéristiques des participants à cette recherche.

⁷ Dans un premier temps un questionnaire a été fourni à une cinquantaine de PE. Le spectre des questions posées était large : les premières questions concernaient le métier en général (état des lieux, regards sur les évolutions...) pour s'orienter vers un questionnaire sur la formation continue et plus particulièrement sur le nouvel environnement de formation qu'est M@gistère.

3.2 Les participants

Les participants de à cette recherche sont des professeurs des écoles ayant déclaré une activité effective et significative sur les parcours, couplée à une réflexion relative à la transformation de leurs pratiques professionnelles. Ils sont au nombre de cinq.

La première est une femme, directrice, maître-formatrice avec 27 ans d'expérience, assez éloignée du numérique en général et qui préfère « le papier » et les « échanges directs » avec les collègues. Elle s'est très peu connectée à la plateforme.

Le second est un homme, maître-formateur avec 18 ans d'expérience, très compétent dans les usages du numérique. Il s'est connecté très régulièrement.

La troisième est une femme, maître-formatrice avec 12 ans d'expérience, plutôt à l'aise dans par rapport aux usages du numérique. Elle s'est aussi connectée très régulièrement.

La quatrième est une femme dont c'est la première année d'enseignement. Elle a suivi sa formation à l'Espé⁸ et elle va découvrir la plateforme M@gistère. Elle a déjà participé à des MOOC.

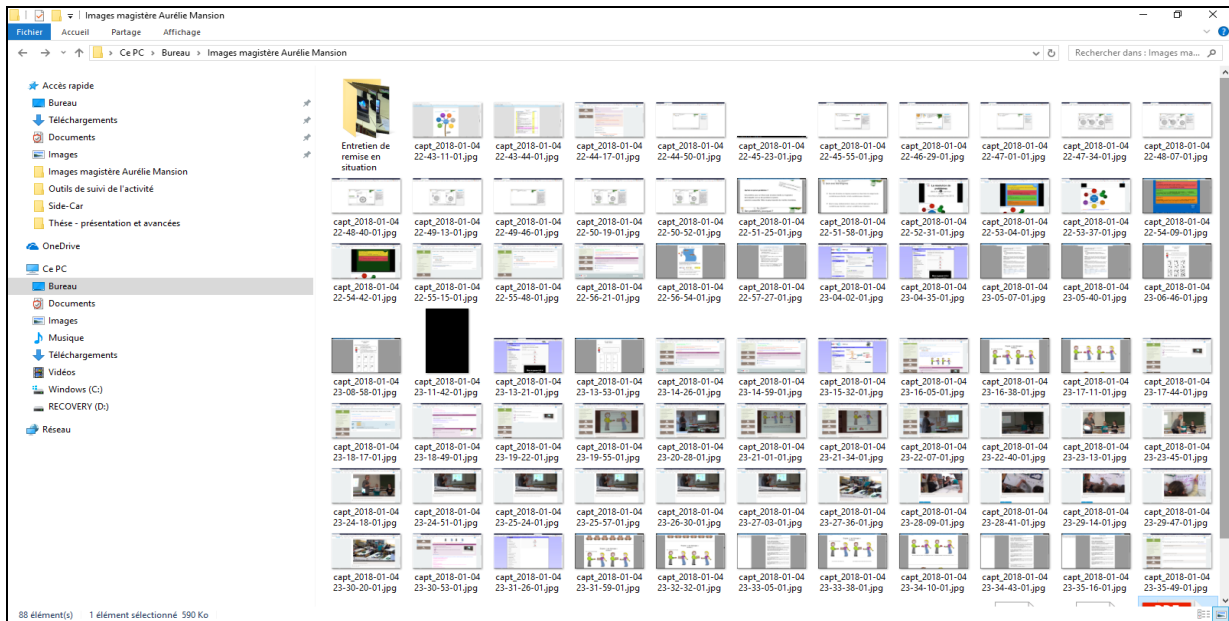
La cinquième (Nora) est une femme, professeure des écoles qui a une dizaine d'années d'ancienneté, dont plusieurs en classe maternelle. Depuis un an, elle occupe un poste en milieu rurale et enseigne dans une classe à trois niveaux (CP-CE1-CE2). Elle consulte des blogs d'enseignants, utilise régulièrement internet pour chercher des ressources pédagogiques pour sa classe. Elle s'est connectée régulièrement.

C'est les données liées à cette dernière personne qui vont être présentées dans la suite de l'article.

3.3 Carnet de recueil de traces de l'activité

La construction des matériaux empiriques a été réalisée sur la base d'un carnet organisé en rubriques (cf schéma) que chaque participant renseigne à l'issue de ses temps de connexion. Plus précisément le PE participant est invité à noter ses ressentis, ses étonnements, ce qu'il retenait de son vécu. Ces notes ethnographiques sont ensuite mobilisées dans le cadre d'un entretien de remise en situation visant à documenter les significations relatives à la construction du cours d'expérience du participant.

⁸ Les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation (ESPE), ex-IUFM.



Série de captures d'écrans à l'aide du logiciel Capt'Écran sur le parcours « Résoudre des énigmes mathématiques » de Nora

3.5 Entretiens de remise en situation

Les entretiens de remise en situation par les traces matérielles peuvent être qualifiées de remise en situation des acteurs par les traces de leur activité. (Donin, Theureau, 2009). Le carnet et les captures d'écran, permettent de mener un entretien de remise en situation, et d'avoir une expression de la conscience préreflexive. « Selon l'hypothèse de la conscience préreflexive : (1) un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur ; (2) cette possibilité de monstrations, mimes, simulations, récits et commentaires constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe ; (3) cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant » (Theureau, 2010).

3.6 Traitement des matériaux relatif à l'activité de participation à la plateforme

Le choix a été fait d'évoquer uniquement l'analyse des données relatives à l'approche « cours d'action » ; cet article ne rend compte que de la méthode visant à décrire « le cours de vie relatif au projet » de formation du PE.

3.6.1 Utilisation du logiciel Side-Car

Le traitement des données faisant suite aux différents entretiens de remise en situations a été mené en référence au cadre sémiologique formalisé par Theureau (2006). Pour le traitement de ces matériaux, nous avons utilisé le logiciel Side-Car (Perrin, Theureau, Menu, Durand, 2011). Ce logiciel, celui-ci relève d'« un développement technologique constituant une aide à l'analyse de l'activité humaine [dont] la conception [...] est tenue par les présupposés du

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

programme de recherche du « cours d'action » et à ce titre contribue à l'observatoire du cours d'action. Cet outil est constitué d'un ensemble de macros en Visual Basic pour le logiciel Microsoft Excel, présenté sous forme d'un Addin nommé SIDE-CAR et proposé en accès libre. « Cet outil permet notamment : a) de visionner/écouter une séquence d'un enregistrement en fonction d'indications temporelles figurant dans un tableau, b) d'éviter un découpage physique des enregistrements audiovisuels, c) d'analyser l'activité en procédant par rétrodiction et d) de documenter les inférences nécessaires à cette analyse ainsi que l'identification progressive de régularités dans les données. Ce développement technologique est une alternative à divers logiciels (par exemple Transana) dans la mesure où il permet de visualiser en un seul tableau tous les aspects pris en compte dans une analyse de l'activité par rétrodiction » (Perrin, Theureau, Menu, Durand, 2011).

N'ayant pas de vidéos de l'activité des participants, dans un premier temps un montage à l'aide des carnets de recueil des traces de l'activité et des captations d'écran de page M@gistère a été réalisé afin de faire correspondre à l'activité décrite dans ces mêmes carnets de bord. Ensuite les entretiens de remise en situation ont été transcrits sous forme de verbatim.

	A	B	C	D	E	F	G	H	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	

Tableau complété à la suite des premiers entretiens de remise en situation logiciel SIDE-CAR

La seconde étape a consisté à compléter ces données avec des captures d'écran lors des connexions des participants à la plateforme à l'aide d'un logiciel spécifique (Capt'Écran) qu'ils activeront eux-mêmes. L'idée étant d'avoir un suivi longitudinal sur une année scolaire. Les participants pouvaient ainsi documenter des carnets de recueil des traces de l'activité même à l'issue de temps de classe avec leurs élèves, s'ils jugeaient que cette séance est en lien avec leur formation « m@gistère ».

3.6.2 *Cours d'expérience et cours de vie relatif à une pratique*

Les verbatim ont alors été examinés en référence au cadre sémiologique développé par Theureau (2006) afin de repérer les Unités Significatives Élémentaires (USE)⁹, les attentes et les préoccupations participant à l'organisation de l'activité du PE. Il s'agissait ainsi de reconstruire l'enchaînement des différentes USE pour rendre compte du cours d'expérience.

Cette opération a été réalisée pour plusieurs cours d'expérience ; qui ont ensuite été mise en relation aboutissant alors à la reconstruction du cours de vie relatif à la pratique de formation.

4. Premiers résultats

Nous avons choisi de montrer un aperçu des résultats issus des premières analyses du cours de vie relatif à la pratique de formation d'une des PE participante (Nora). Elle a suivi deux parcours M@gistère¹⁰ imposés dans le cadre des formations obligatoires¹¹ et d'autres parcours (ou parties de parcours) en autoformation.

4.1 Trois modes d'engagement sur la plateforme

L'analyse des données relatives à l'activité de Nora relative à la plateforme numérique a permis d'identifier trois modes d'engagement sur la plateforme.

Le premier mode consiste en *une exploration du parcours prescrit*. Il correspond à un suivi linéaire du parcours respectant les contraintes fixées par les formateurs-concepteurs. Nora n'a choisi ce parcours en relation avec des attentes. C'est l'obligation, dans le cadre des dix-huit heures de formation, à choisir un parcours qui l'a conduite par élimination à choisir le parcours « La démarche d'investigation au cycle 2 ». L'activité de la PE prend alors la forme d'une simple consultation du parcours et des ressources ; elle fait défiler le sommaire et les différentes pages du parcours afin de repérer les tâches proposées. Elle choisit de s'attarder sur les tâches perçues comme originales et novatrices (participation à la résolution d'énigmes mathématiques sous forme de jeu par exemple). Elle investit peu ou pas les espaces sociaux type forum ou quizz. Elle consulte les messages sans poster de commentaires ou des questions.

Le deuxième mode consiste en *une exploration des possibles de la plateforme*. Par cette activité de « butinage », Nora cherche des ressources en lien avec ses attentes professionnelles immédiates sans suivre obligatoirement le scénario proposé par les concepteurs du parcours. C'est donc une quête sélective qui peut être sans relation avec les objectifs du parcours. Sa

⁹ Les Unités Significatives Élémentaires (USE) constituent une totalité dynamique, intégrant des actions (pratiques et de communication), des sentiments, des focalisations et des interprétations, c'est-à-dire qu'elles sont en relation avec l'ensemble de l'activité passée et future attendue de l'acteur (Theureau, 2004).

¹⁰ « Résolution d'énigmes mathématiques » et « La démarche d'investigation au cycle 2 »

¹¹ La circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013, concernant le temps de travail des professeurs des écoles, mentionne que dix-huit heures annuelles seront consacrées à l'animation pédagogique et à des actions de formation continue. Les actions de formation continue doivent représenter au moins la moitié des dix-huit heures et être, pour tout ou partie, consacrées à des sessions de formation à distance, sur des supports numériques.

préoccupation est de localiser des ressources (vidéos, idées de séquences, séances clef en main ...) potentiellement pour une utilisation pour faire la classe.

Enfin le troisième mode d'engagement est orienté vers *la résolution d'un « problème » ou d'un questionnement ancré dans un quotidien professionnel*. Nora se pose des questions précises sur la mise en place d'une forme de travail nouvelle dans sa classe et elle cherche des éléments sur le parcours pour l'aider à la mettre en place dans sa classe. À titre d'illustration dans le parcours concernant la résolution d'énigmes mathématiques, Nora visualise différents exercices ou/et de séances relatifs à la résolution d'énigmes dont l'usage serait possible en classe (fiches ou vidéos de séances de classe). Nous allons analyser plus précisément par la suite cette activité qui se rapproche d'une démarche d'enquête (Dewey, 1993). En plus des parcours imposés dans le cadre des heures de formation obligatoires, la PE a suivi des parcours en auto-inscription. Les particularités de ces parcours sont les suivantes : ils n'ont aucun caractère obligatoire, ils sont souvent de format très court (maximum 3h), ils ne sont pas accompagnés par des e-formateurs¹² et ils ne sont pas décomptés des dix-huit heures obligatoires de formation continue. Elle atteste avoir suivi plusieurs de ces formations car elle avait des questionnements particuliers et que ces parcours ont réellement répondu à des interrogations professionnels (exemple : les affichages en maternelle). L'évolution de son référentiel lui permet de transférer ces compétences dans d'autres situations (exemple : ces connaissances sur les affichages en maternelle et la réflexion qui les accompagnent, lui permette de concevoir sa classe de CP-CE1-CE2 en lien avec cette problématique des affichages (permanents, en lien avec un projet ou une séance, évolutifs...)).

4.2 La démarche d'enquête

Dans ce cadre de cet article, le troisième mode d'engagement est plus précisément présenté car il se déploie dans le cadre d'un processus d'enquête en trois étapes. Les préoccupations professionnelles sous-jacentes ou organisatrices de l'engagement sont de rechercher des réponses simples et efficaces pour modifier des organisations pédagogiques de classe. Nous allons l'illustrer concernant l'activité de Nora sur le parcours « Résolution d'énigmes mathématiques ».

Dans un premier temps Nora visionne rapidement les différents éléments constitutifs du parcours. Les différentes étapes sont positionnées sur différents pétales d'une fleur. C'est la visualisation du schéma « pétales d'une fleur » qui incite Nora à découvrir le contenu de la formation. Cet instant la rassure sur le fait qu'elle va pouvoir trouver des ressources qu'elle pourra mobiliser par la suite pour faire classe. C'est ainsi qu'elle décide de faire le parcours proposé.

Dans un deuxième temps, la PE réalise les énigmes susceptibles d'être proposées à des élèves de cycle 2 (CP-CE1-CE2). Ce moment est vécu comme très agréable, Nora prend du plaisir et construit des connaissances relatives à certaines propositions du parcours : les différentes manières de proposer une énigme, les différentes modalités de mise au travail des élèves, les éléments de différenciation possibles.

¹² Au contraire des parcours M@gistère obligatoires, qui sont animés par des formateurs tant pour la partie à distance que sur la phase en présentiel.

Enfin la troisième étape de l'enquête vise à évaluer sa capacité à exploiter certains éléments du parcours pour transformer sa pratique professionnelle. Les situations proposées, les vidéos visionnées... sont critiquées par la PE et elle les met en perspective au regard des contraintes et particularités de sa propre classe (niveau des élèves, organisation de sa classe en plusieurs niveaux, matériel disponible...) et 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). La PE considère que pour faire évoluer sa pratique de classe à court et moyen terme, en relation avec ses critères, elle peut s'appuyer sur les éléments liés à cette troisième étape.

Conclusion

Les premiers résultats montrent une construction de l'expérience guidée par une activité d'enquête et des préoccupations plurielles peu ou prou convergentes avec les intentions de formation. Certains PE semblent avoir une capacité à créer leur propre espace de formation par une appropriation de la plateforme, l'intégration de l'outil dans son quotidien professionnel. Ainsi ils ont soit une sensibilité au numérique et son en attente de se former ou ils trouvent des choses qui répondent à leurs attentes même s'ils n'ont pas toutes les compétences. Il est à souligner l'importance de cette capacité à s'émanciper des parcours construits par du butinage, une activité d'enquête, ou par une activité qui n'est pas anticipée par les concepteurs.

L'analyse du cours d'expérience de Nora met également en évidence une activité qui cherche à contourner certaines prescriptions des parcours (exercices imposés par exemple). Cet engagement a été plus particulièrement identifié lorsque le parcours n'est pas convergent avec les attentes de la PE au moment de démarrer la session de formation. A titre d'illustration, dans le cadre du parcours « La démarche d'investigation au cycle 2 », l'activité de la PE est contrainte par la forme des supports pédagogiques retenus par les concepteurs du parcours M@gistère qu'elle réalise. L'activité de la PE est notamment organisée par l'évitement des exercices de types test de connaissances. C'est pourquoi, elle ne participe pas aux modalités de travail lorsqu'il est proposé de réaliser un quizz. Elle considère que les modalités retenues ne sont pas la bonne manière de former des adultes, notamment lorsqu'il s'agit de consolider ses connaissances scientifiques.

Le dispositif de formation hybride M@gistère étudié ici apparaît, donc en l'état actuel, porteur d'un dilemme dont la résolution peut s'avérer riche de perspectives. Le dispositif est en effet à la fois : extrêmement sélectif, voire discriminant, ce qui apparaît dans la variété très contrastée de ses modes d'appropriation, particulièrement stimulant dans le cadre de sa prise en charge par des usagers autonomes et impliqués dans leur propre formation.

Les perspectives de cette recherche vont être maintenant de comprendre ce qui fait « dispositif » pour les acteurs en recourant au cadre conceptuel de l'approche sociotechnique (Albero, 2010) afin notamment de mesurer le décalage entre les intentions de formation et l'expérience vécue par les enseignants lors de ces moments de formations. C'est par cette approche qui pourra rendre compte *et* des contraintes imposées par les propriétés techniques des objets *et* de la configuration dynamique de leurs usages par les acteurs en situation.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Albero, B., Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l'activité en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice ? Note de synthèse. *TransFormations*, 12, 11-45.
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail & Apprentissages*, 12, 94-117.
- Albero, B. (2011a). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi est-ce que les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? In C. Gaux, I. Vinatier (eds). *Outils pour la formation, l'éducation et la prévention : contributions de la psychologie et des sciences de l'éducation* (p. 59-63). Nantes : Actes du Colloque OUFOPREP, 6-7 juin 2011.
- Albero, B., Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education-Formation*, e-296, décembre, 13-29.
- Albero, B. (2010a). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. In G. Leclercq, R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (p. 37-69). Paris : Hermès/Lavoisier, coll. IC2.
- Albero, B. (2010b). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*. 4 (1), 7-24.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. Chapitre 3. In B. Charlier, F. Henri (eds), *La technologie de l'éducation : Recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses Universitaires de France, coll. Apprendre.
- Albero, B. (2010d). De l'idéal au vécu : Le dispositif confronté à ses pratiques. Chapitre 4. In B. Albero, B. (2010e). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner, Chapitre 1. In B. Albero, Albero, B., Linard, M., Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université*. Quatre Parcours de pionniers. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Albero, B. (2003). Techniques technologies et dispositifs La question des instruments. In Annot E., Barbier, J-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (1), 163-194.
- Barbier, J-M., (2000). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In B. Maggi (ed), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : PUF.
- Bourgeois, E. (2013). Ente aliénation et émancipation : les figures du sujet de l'expérience. *Travail et apprentissages*, 12, 79-93.
- Ellul, J. (1988). *Le Bluff technologique*. Paris : Hachette.
- 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. Habilitation à diriger des recherches, sous la responsabilité de P. Marquet, Université de Strasbourg.
- Glaser, B.G., Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Guérin, J., Zeitler, A. (2015). Cours de vie d'une malade diabétique dans un réseau d'éducation thérapeutique. In J. Thievenaz, C. Tourette-Turgis (dir.), *Travail, Expérience et Formation en milieu de soin* (p. 42-59). Bruxelles : De Boeck.
- Guérin, J., Méard, J.A. (2014). Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche 'orientée – activité'. *Revue Canadienne de l'éducation*, 37, 19-39.
- Guérin, J. (2012). *Activité collective et apprentissage, De l'ergonomie à l'écologie des situations de formation*. Paris : L'Harmattan
- Guérin, J., Riff, J., Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité 'située' de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147, 15-26.
- Linard, M. (1989, 1996, nouv. éd. réactualisée.). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Maturana, H.R., Varela, F.J. (1994). *L'arbre de la connaissance : Racines biologiques de la compréhension humaine*. Paris : Addison-Wesley.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF, coll. Pédagogies.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Peirce, C.S. (1978). *Écrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Perrin, N., Theureau, J., Menu, J., Durand, M. (2011). SIDE-CAR: un outil numérique d'aide à l'analyse de l'activité par rétrodiction. Exploitation selon le cadre théorique du « cours d'action ». *Recherches qualitatives*, 30 (2), 148-174.
- Poizat, G., Goudeaux, A., (2014). L'appropriation et l'individuation : un renouvellement des questions en formations des adultes. *TransFormations*, 12, 13-38.
- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de la formation In I. Plazaola-Giger, A. Muller (eds), *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- Ria, L. (2014). Dynamique de transformation des dispositions à agir des enseignants débutants : un processus d'autoformation et un enjeu de formation. In A. Muller, I. Plazaola Giger (eds), *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse : Octarès.
- 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, Universités Rennes 2.
- Theureau, J. (2015). *Le cours d'action: L'énaction et l'expérience*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011). Appropriations 1, 2, 3, *Journée Ergo-Idf, 16/06/11*, CNAM, Paris.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action'. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 287-322.
- Theureau, J. (2009). *Le cours d'action: méthode réfléchie*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2006a). *Le cours d'action: méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J., Donin, N. (2006b). Comprendre une activité de composition musicale : essai méthodologique sur les relations entre sujet, activité créatrice, environnement et conscience préreflexive dans le cadre du programme de recherche 'cours d'action'. In Barbier, J.M., Durand, M. (eds.), *Les rapports sujets-activités-environnements* (p.221-251.). Paris : PUF.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.
- Varela, F.J. (1980, 1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Trad. par P. Bourguine, Watteau, B., Albero, B., Guérin, J., Archieri, C. (sous presse). Dynamique d'usage des objets techniques et individuation des dispositifs de formation. *Recherche & Formation*.
- Watteau, B., Guérin, J., Albero, B., Zeitler, A. (2014). Construction de l'expérience et dynamique d'appropriation des artefacts. Le cas d'apprenants au métier d'enseignant d'EPS. *TransFormations*, 12, 39-66.
- Zeitler, A. (2013). Construction de l'expérience, habitudes d'interprétation et signification du vécu. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *Expérience, Activité, Apprentissage*. Paris : PUF.
- Zeitler, A. (2013). L'expérience comme émergence de nouvelles habitudes d'interprétation. In CRF (dir.), *Le travail de l'expérience* (p. 239-269). Paris : L'Harmattan.
- Zeitler, A. (2012). Apprentissage interprétatif et construction de l'expérience. In A. Zeitler, J. Guérin, J.-M. Barbier (dir.), *Recherche et formation, La construction de l'expérience*, 70, 31-47.

Rôles de la perception d'ouverture d'une formation à distance dans la configuration d'un Environnement Personnel d'Apprentissage

Anthony PÉCRET

Laboratoire CIREL (EA 4354), équipe Trigone, Université de Lille (France)
a.pecret@gmail.com

Résumé

La communication présente une recherche doctorale en cours dans le domaine de la e-Formation. Sur le plan empirique, elle sollicite des étudiants en formation continue inscrits dans un Master Management et Stratégies d'Entreprise, qui se déroule intégralement à distance (e-Learning). La finalité de cette recherche est de vérifier s'il existe des liens entre la perception qu'ils ont de l'ouverture de ce dispositif institué de formation, leurs comportements d'autorégulation environnementale des composantes de ce dispositif et la configuration par eux-mêmes d'un environnement personnel d'apprentissage (EPA). Une autre finalité, liée à la précédente, est de comprendre la nature de ces liens. La communication présente le corpus théorique mobilisé, les hypothèses de cette recherche, la méthodologie de recueil de données ainsi que des premiers résultats.

Mots-clés

Ouverture en formation
Agentivité individuelle
Autorégulation environnementale
Environnement Personnel d'Apprentissage
Intentionnalité de l'apprentissage

Problématique

« Toute configuration éducative (formelle, informelle, non formelle, médiatisée ou non, en présentiel ou hybride) induit, en corollaire, l'existence d'un EPA, du moins lorsque l'on se place du point de vue du sujet en formation. » (Jézégou, 2014, p.2) Ces propos nous ont incité à réfléchir aux éventuels liens entre les possibilités de choix laissées par un dispositif institué de formation à l'apprenant et la configuration, par lui-même, d'un espace propre, voué à la réussite de son projet et qui échappe, pour tout ou partie, à un contrôle institutionnel.

En interrogeant une population salariée, inscrite en Master à distance *Management et Stratégies d'Entreprise*, notre objectif de recherche est précisément d'identifier la nature du lien qui peut s'établir entre la manière dont l'apprenant adulte perçoit les libertés de choix offertes par le dispositif institué (son degré d'ouverture), ses conduites d'autorégulation environnementale des composantes de ce dispositif et la construction, par l'apprenant lui-même, d'un EPA.

Quelle forme ce lien pourrait-il prendre ? Quel(s) processus médiateurs pourraient alors intervenir ? Dans ce sens, quelle importance accorder aux mécanismes psychologiques à l'œuvre (stratégies d'autodirection, agentivité individuelle, etc.) dans cette relation triadique ? Et par là-même, quel rôle médiateur pourraient avoir à jouer ces stratégies d'autorégulation ?

La relation triadique, telle que formalisée ci-après, matérialise ce possible lien entre les trois variables.

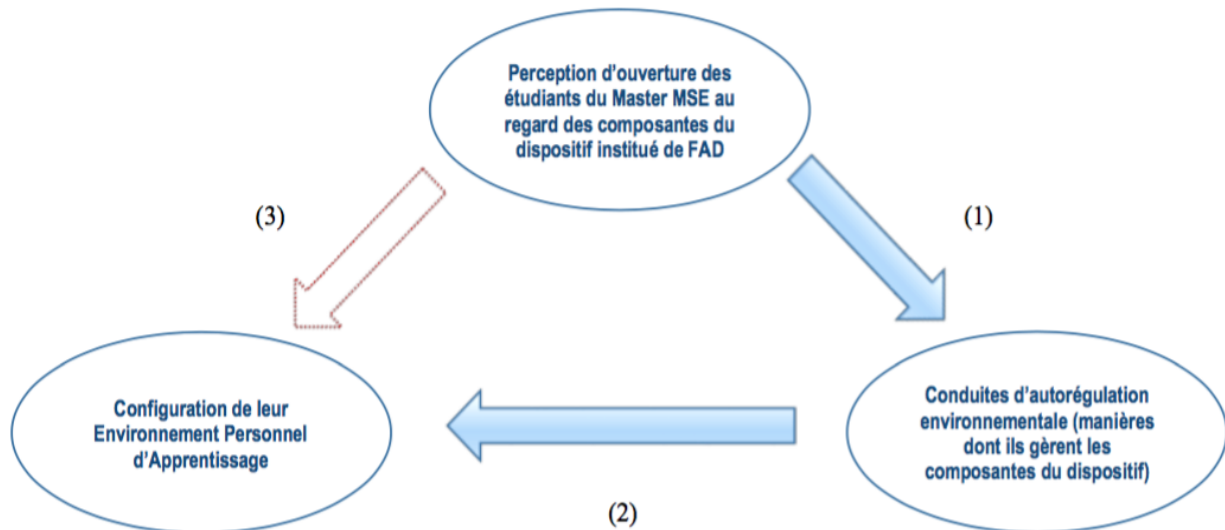


Figure 1. Formalisation schématique de la problématique de cette recherche : la relation triadique entre perception d'ouverture d'un dispositif, conduites d'autorégulation environnementale et Environnement Personnel d'Apprentissage (Pécret, 2018)

Nous énonçons, alors, une hypothèse principale, qui se décline en trois modalités :

(1) D'une part, la perception que l'étudiant a des libertés de choix offertes par le dispositif institué de FAD – donc de son degré d'ouverture – influence les stratégies d'autorégulation environnementale (seulement observables via les comportements de gestion des composantes du dispositif) qu'il va mettre en place.

(2) D'autre part, ces conduites d'autorégulation lui permettent de construire son EPA.

(3) Enfin, sa perception d'ouverture du Master à distance aurait, ainsi, une influence indirecte sur la construction de son EPA.

Notre démarche appréhende l'EPA sous un angle double : celui de l'agentivité humaine, en lien avec la perception d'ouverture du dispositif de FAD. Plus spécifiquement, nous envisageons l'Environnement Personnel d'Apprentissage dans ses rapports aux

stratégies d'autorégulation des composantes de l'environnement éducatif. En cela, notre démarche se veut originale.

Corpus théorique mobilisé

L'ensemble de nos travaux s'appuie sur le modèle de la Théorie Sociale Cognitive (TSC) de Bandura. Cette théorie analyse le fonctionnement humain à travers une réciprocity causale « triadique », au sein de laquelle trois séries de facteurs interagissent deux à deux et de manière permanente : (1) des facteurs internes à la personne, (2) des facteurs comportementaux et (3) environnementaux (Bandura, 1977).

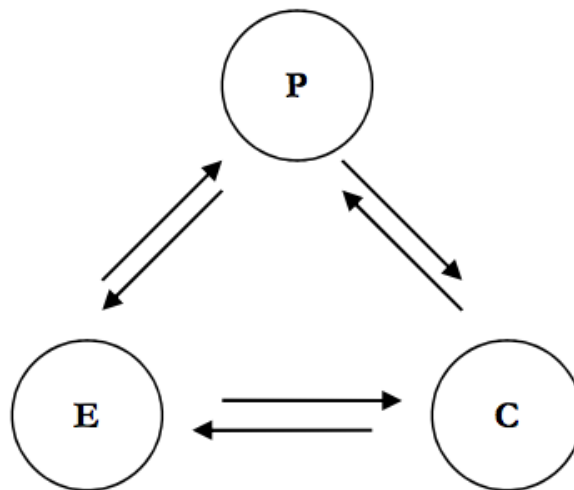


Figure 2. *Le modèle du déterminisme réciproque* (Bandura, 1986)

Parce qu'elle est fondée sur l'idée que l'Homme peut influencer de manière intentionnelle sur sa vie et ses propres choix, la TSC est une théorie de l'agentivité. L'individu est appréhendé comme un sujet proactif, en capacité de réfléchir sur lui-même, de s'autoréguler, de modifier son comportement ainsi que les structures sociales, en fonction de processus internes. Selon Bandura (1997), l'individu est « agent » dans la mesure où il exerce intentionnellement une influence sur lui-même, les autres et les systèmes sociaux.

Comme souligné précédemment, notre objet de recherche fait le lien entre trois variables : perception d'ouverture d'une formation ; stratégies d'autorégulation environnementale ; et EPA. Nous nous attacherons, ici, à les présenter, en montrant les liens qu'elles entretiennent.

L'ouverture en formation et son articulation à l'autodirection des apprentissages

A la lumière des recherches portées sur l'autodirection des apprentissages depuis presque vingt ans, nous appréhendons, dans la lignée des travaux de Jézégou (1998, 2005, 2010), le concept d'ouverture dans ses rapports à la notion déterminante de contrôle. Ce contrôle se joue, selon les travaux de Long (1989, cité par Carré, 1992), à deux niveaux : d'une part, un contrôle psychologique de l'apprenant sur sa formation ; d'autre part, un contrôle pédagogique exercé par le dispositif de formation sur les situations d'apprentissages.

Hiemstra (2000) qualifie la dynamique du contrôle pédagogique de processus individualisant. Ce contrôle pédagogique vise à favoriser l'autodirection de l'apprenant en lui offrant des possibilités de décision personnelles en fonction des composantes du dispositif. En effet, selon Jézégou (2008), ce sont les possibilités de choix laissées à l'apprenant par les concepteurs du dispositif qui conditionnent l'exercice par l'étudiant d'un contrôle pédagogique sur différentes composantes de sa formation.

Jézégou (2005) propose, alors, une définition de l'ouverture en formation : elle « renvoie à un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisant dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages. » (Jézégou, 2005, p.103).

S'appuyant sur des données collectées auprès de concepteurs de dispositifs, Jézégou (2010) développe le dispositif GEODE (Grille d'évaluation de l'ouverture d'un environnement éducatif) qui permet de mesurer, en respectant un protocole détaillé, l'ouverture d'un environnement éducatif en allouant à chaque composante d'un dispositif un degré d'ouverture.

Comme le montre le tableau suivant, elle y regroupe, en trois catégories, quatorze composantes que l'on peut retrouver dans tout environnement soumis à un éclatement spatio-temporel :

Les trois catégories	Composantes associées
Composantes spatio-temporelles	Accès, lieu, temps, rythme
Composantes pédagogiques	Objectifs, cheminement, séquence, méthodes, format, contenus, évaluation
Composantes de la communication éducative médiatisée	Supports d'apprentissage, outils de communication, ressources humaines

Tableau 1. *Les trois catégories de composantes Géode* (Jézégou, 2010, p.89)

Jézégou (2002, 2005) précise néanmoins que la seule ouverture de libertés de choix à l'apprenant ne suffirait à la mise en œuvre de son autodirection. Une autre dynamique entre en jeu : celle du contrôle psychologique qu'exerce l'apprenant sur sa formation. Ce contrôle

se manifeste par deux grandes dimensions : l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000) et l'autorégulation (Zimmerman, 2002) de l'apprenant.

Perception d'ouverture de la formation et stratégies d'autorégulation environnementale de l'apprenant

A partir du modèle sociocognitif du déterminisme réciproque développé par Bandura (1986), Jézégou (2008) est parvenue à articuler trois dimensions : (1) l'« ouverture du dispositif » ; (2) la « perception d'ouverture du dispositif » des apprenants qui renvoie à leur autodétermination dans sa dimension de « perception d'être libre d'agir », de possibilités de choix et d'être proactif (Deci & Ryan, cités par Jézégou, 2008) ; (3) les « comportements autorégulés de gestion du dispositif » qui renvoient aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour « gérer les différentes composantes du dispositif » : il s'agit de stratégies d'autorégulation environnementale.

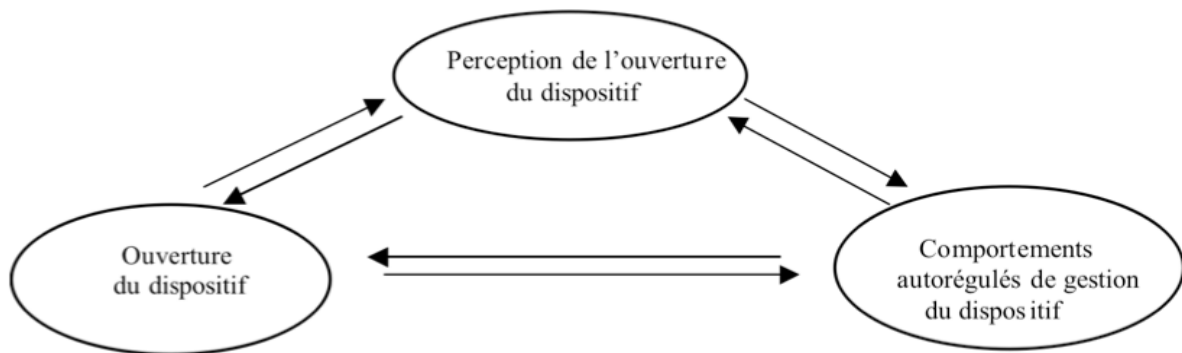


Figure 3. La modélisation triadique de l'articulation entre « ouverture du dispositif » et « autodirection de l'apprenant » (Jézégou, 2008, p.105)

Selon Cosnefroy (2010), le sujet autorégulé est un participant actif de ses apprentissages sur les plans motivationnel et métacognitif. Pour Jézégou (2010), qui s'appuie notamment sur les travaux de Pintrich (2000) et Boekaerts et al. (2000), l'autorégulation renvoie au « contrôle conscient et délibéré que nous exerçons sur nos propres démarches cognitives, c'est-à-dire à la manière dont nous anticipons et nous élaborons des stratégies, les évaluons et les ajustons en fonction des résultats obtenus afin de mener à bien nos apprentissages. » (Jézégou, 2010, p.83)

Zimmerman (2002)¹ énonce, en référence à la Théorie Social Cognitive de Bandura (1986), un modèle de l'autorégulation, défini en trois modalités spécifiques, qui sont en interaction : interne, comportementale et environnementale.

¹ Ses travaux retiennent particulièrement notre attention, pour deux raisons : ils s'appuient sur le modèle de la Théorie Sociale Cognitive (Bandura, 1986) et se sont concentrés sur l'autorégulation d'adultes dans le domaine de l'éducation (Cosnefroy, 2010).

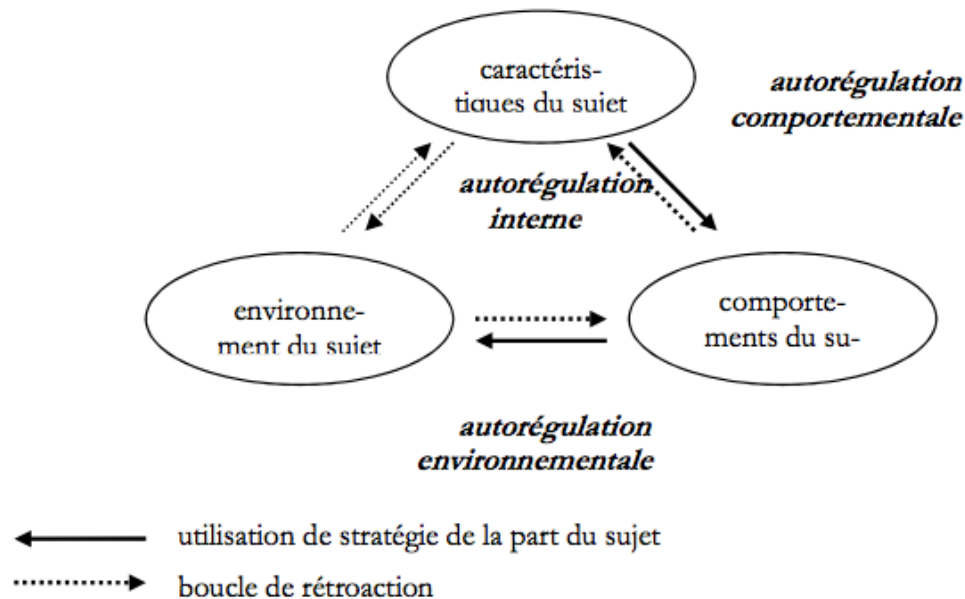


Figure 4. Les trois formes triadiques de l'autorégulation (Zimmerman, 2002).

L'autorégulation environnementale constitue une forme spécifique, qui s'attache aux stratégies de surveillance et d'ajustement des contextes d'apprentissages comme la structuration de l'environnement ou la recherche de personnes-ressources. Elle permet à l'apprenant, grâce à son agentivité, d'élaborer des stratégies de contrôle de son environnement, « afin de disposer d'un environnement éducatif optimal pour la réussite de [ses] apprentissages. » (Jézégou, 2010, p.82). L'apprenant ne peut toutefois observer directement ces stratégies : elles se manifestent uniquement à travers les comportements autorégulés de gestion des composantes² de l'environnement (Jézégou, 2008).

L'autorégulation, notamment environnementale, se présente sous deux facettes indissociables : l'une, proactive, par la création de buts et de plans d'action par l'apprenant lui-même ; l'autre, de nature réactive, qui permet à l'apprenant de dépasser les obstacles qui le séparent de la réalisation de ses objectifs. (Zimmerman, 2002)

Enfin, nos travaux de recherche interrogent l'EPA, sous l'angle de l'agentivité humaine.

² Si, selon Zimmerman (2002), ces stratégies renvoient à la manière dont l'apprenant gère trois composantes de l'environnement (temps, lieu et ressources humaines), Géode élargit l'étude de ces comportements à quatorze composantes, dans le but d'appréhender l'ensemble des comportements d'autorégulation environnementale manifestés par l'apprenant dans l'organisation de son environnement éducatif (Jézégou, 2010).

Processus d'agentivité individuelle et EPA

Les travaux de Våljataga (cité par Henri, 2014) ont mis en évidence la dimension psychosociale et la nature fondamentalement subjective des EPA, par l'association de trois notions. L'environnement, d'une part, est le cadre de l'action des individus. « Il impose des conditions qui affectent et qui influent sur son développement et sur son activité. » Il devient, d'autre part, environnement d'apprentissage « lorsque l'individu s'engage intentionnellement dans un projet qu'il a lui-même défini. » (Henri, 2014, p.132) C'est, enfin, lorsque l'apprenant prend le contrôle de l'environnement d'apprentissage que celui-ci devient un Environnement Personnel d'Apprentissage.

L'EPA est conçu et modelé par l'apprenant, il le modifie à son gré et lui donne sens en fonction du projet, du but qu'il se fixe. Reprenant Våljataga et Laanpere (2010), Henri (2014) désigne, ainsi, l'EPA comme la « représentation mentale des ressources qui le composent en rapport avec un projet d'apprentissage formalisé dans un contrat que l'apprenant négocie avec lui-même. » (Henri, 2014, p.132) Tout ne se joue donc pas sur un choix de technologies mais un déplacement s'opère vers la définition et le suivi du projet. Cette conception propose une approche de l'EPA comme objet construit en référence à un cadre théorique.

Un pan de la recherche sur les Environnements Personnels d'Apprentissage nous intéresse particulièrement. Il s'inscrit pleinement dans la perspective de l'autodirection des apprentissages, selon laquelle l'apprenant exerce le contrôle sur son EPA, sur son projet ainsi que sur sa formation et ses apprentissages (Jézégou, 2014). A la différence, par exemple, d'une approche instrumentale, les agents extérieurs n'exercent, dans cette conception, aucun contrôle sur l'EPA créé. Celui-ci renvoie alors à la notion d'intentionnalité de l'apprentissage (Henri, 2014).

L'Environnement Personnel d'Apprentissage est l'espace particulier où l'apprenant matérialise sa conception de la formation et de l'apprentissage. Grâce à son agentivité, il agence et dispose, de manière particulière et propre, des « conditions optimales » (d'ordre spatio-temporel, éducatif et technologique), imposées, choisies ou co-construites, « pour apprendre par lui-même et en interaction avec les autres » (Jézégou, 2014, p. 277). Selon l'auteur, la configuration et le périmètre de l'EPA sont fortement corrélés au type d'environnement³ dans lequel s'inscrit le dispositif institué (Jézégou, 2014). Dans un environnement « choisi », tel que le Master *Management et Stratégies d'Entreprises*⁴, l'EPA mis en place est particulièrement lié au degré de libertés de choix qu'ouvre le dispositif à l'apprenant et à la « puissance de son agentivité individuelle pour se saisir de ces libertés (autodétermination) et développer des stratégies efficaces d'autorégulation proactive. » (Jézégou, 2014, p. 276).

³ En situant l'exercice de l'agentivité au sein de trois types d'environnement, « imposé », « choisi » ou « construit », la TSC de Bandura (1986) énonce que l'environnement n'est pas seulement subi mais que nous sommes en capacité de le modifier et même de le construire (Bandura, cité par Jézégou, 2010).

⁴ Notre population est constituée de salariés qui ont, d'une part, décidé de reprendre des études supérieures, et d'autre part, fait le choix du Master MSE parmi différentes options qui pouvaient s'offrir à eux.

Protocole de recueil de données

L'étude empirique, à ce jour en cours de réalisation, s'inscrit dans une logique hypothético-déductive, invoquant une méthodologie qualitative.

Au préalable, nous avons mené, en complément de nos observations⁵, plusieurs entretiens d'explicitation auprès de salariés impliqués dans le dispositif du Master MSE⁶ afin d'en retirer une connaissance très fine de ses composantes et des comportements de chacune des catégories d'acteurs éducatifs de ce dispositif.

Notre étude empirique comporte deux phases principales :

La première vise à déterminer la perception d'ouverture qu'ont les étudiants des composantes du Master et, par-là, son degré d'ouverture.

Une enquête exploratoire a, tout d'abord, été menée auprès de 60 étudiants de Master 1 en formation initiale, âgés de 20 à 22 ans. Ces derniers ont été contactés afin de tester la pertinence d'un questionnaire adapté du dispositif GEODE, créé par Jézégou (2010)⁷. Les 19 réponses obtenues lors de cette étape préliminaire ont permis de réaliser plusieurs ajustements dans la formulation des questions.

Chacun des 623 étudiants du Master (M1 et M2)⁸ a ensuite été sollicité pour répondre au nouveau questionnaire. A ce stade, 200 questionnaires ont été remplis⁹. 54% des répondants sont en M1 (soit 26,8% du total d'étudiants en M1). Les 46% de réponses issues de M2 représentent quant à elles 41,8% du total d'étudiants inscrits en Master 2. L'application du protocole d'évaluation de GEODE permet de calculer le degré d'ouverture de chaque composante, estimé par l'ensemble des étudiants, et donc le degré d'ouverture du dispositif, ainsi que la perception d'ouverture qu'a chacun des répondants de chaque composante du dispositif.¹⁰

La seconde phase de recherche consiste à interviewer par entretiens semi-directifs (sous forme de 14 questions relativement ouvertes reprenant les 14 composantes issues de GEODE) des étudiants du Master 2 inscrits en Formation Professionnelle Continue, afin de déterminer leurs comportements de gestion autorégulée des composantes du dispositif. A ce stade, 22 entretiens ont été menés¹¹. Cette phase va permettre de confronter la perception

⁵ Dans la mesure où nous sommes doctorant en Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE), employé par l'école de commerce à distance qui propose le Master, ces pratiques relèvent de l'observation participante.

⁶ Dix entretiens semi-directifs ont été réalisés, en 2017, avec des concepteurs, enseignants et membres des équipes pédagogique et scolarité, sur la base d'un guide que nous avons construit autour de leurs pratiques, leurs expériences mais également de leurs représentations.

⁷ Les quatorze questions issues de GEODE ont été retravaillées dans le sens d'une adaptation à un public d'étudiants. Le protocole d'évaluation de l'instrument proposé par Jézégou (2010) a été conservé.

⁸ 463 M1, auxquels nous avons soustrait les 60 étudiants sollicités pour l'enquête exploratoire, auxquels s'ajoutent 220 étudiants de M2.

⁹ Le taux de retour au questionnaire est donc de 32,1%.

¹⁰ L'application du protocole issu de GEODE permet d'obtenir des données par étudiant et par composante.

¹¹ Soit près de 50 heures d'enregistrement.

d'ouverture, composante par composante, de chaque étudiant (par l'application du protocole GEODE) à ses comportements de gestion autorégulée des composantes du dispositif.

Les deux niveaux d'analyse successifs envisagés à partir du même matériau recueilli ont un double objectif. D'une part, une analyse thématique en trois volets¹², vise non seulement à déterminer les comportements d'autorégulation environnementale ou de gestion autorégulée d'un étudiant pour chaque composante et, par-là, la configuration de son EPA par composante, mais aussi la configuration générale de cet EPA. D'autre part, une analyse par catégorie conceptualisante dégagera possiblement des critères communs à chaque EPA et donc des possibilités de mettre en avant des profils d'apprenant et leur rapport à l'ouverture de la formation.

Un dispositif d'autoformation « ouvert »¹³

Après analyse des entretiens menés auprès de salariés impliqués dans le Master MSE, est ressortie assez nettement l'idée que l'école de commerce souhaite offrir aux étudiants un cadre souple, très ouvert et avec le minimum de contraintes à un public majoritairement constitué de salariés. Les personnes interrogées s'accordent, ainsi, à dire que le dispositif laisse une réelle liberté à l'étudiant. Un professeur nous confiait : « *Nous proposons mais n'imposons rien.* », tandis qu'une assistante formation allait plus loin : « *A distance, l'étudiant est l'unique acteur de sa formation, il gère comme il le souhaite.* »

Ces verbatims appelaient donc à être confrontés à l'état relatif d'ouverture du dispositif. Après application du protocole Géode à l'ensemble des réponses au questionnaire, nous obtenons un degré d'ouverture de 78 %. Ce qui place le Master MSE dans la catégorie des dispositifs « Hautement ouvert - ».

Dans le détail, le tableau ci-après permet de visualiser les résultats obtenus pour chacune des trois catégories de composantes Géode.

Catégories de composantes	Somme des scores des composantes	Degré d'ouverture	Catégorie descriptive
Spatio-temporelles	45.7	86	Hautement ouvert
Pédagogiques	52.8	77.2	Hautement ouvert -
Communication éducative médiatisée	24	66.7	Moyennement ouvert +

¹² L'analyse thématique peut être envisagée sous trois angles : une analyse intercatégorielle (liée à l'importance de chaque composante dans le Master, qui sera facilitée par le coefficient de pondération proposé par GEODE) ; une analyse intracatégorielle ; enfin, une analyse de l'origine du discours (permise par le degré d'ouverture mesuré avant les entretiens).

¹³ Bien que les entretiens semi-directifs réalisés avec les étudiants soient, à ce jour, en cours d'exploitation, il nous est possible de caractériser le dispositif institutionnel.

Tableau 2. *Calcul de la perception d'ouverture de chacune des trois catégories de composantes Géode mesuré chez les étudiants du Master MSE*

Les étudiants interrogés considèrent donc que le dispositif est « hautement ouvert » pour les composantes « spatio-temporelles ». Ils paraissent satisfaits des libertés de choix ouvertes par le dispositif en termes d'accès, de temps, de lieu et de rythme.

Les dimensions « pédagogiques » sont, elles aussi, décrites comme « hautement ouvertes » par les étudiants interrogés. Ainsi, en se penchant spécifiquement sur la composante « objectifs », on découvre que celle-ci est perçue comme la deuxième plus « ouverte » du dispositif, avec un taux d'ouverture de 85,8 %. Comment expliquer alors que les étudiants, dont l'objectif annoncé est l'obtention d'un diplôme de Master 2, considèrent que le dispositif de formation leur laisse de réelles libertés de choix en terme d'objectifs ?

Enfin, les dimensions liées à la « communication éducative médiatisée » sont perçues comme moins ouvertes que les autres catégories de composante. Avec un degré d'ouverture de 55,5%, la composante « Personnes-ressources » obtient même nettement le taux le plus bas de toutes les composantes de l'environnement éducatif institutionnel¹⁴.

A ce stade, ces données permettent donc d'affiner des sous-hypothèses.

Sous-hypothèses

A partir des concepts mobilisés pour appréhender la problématique de recherche, et à la lumière du terrain de recherche sollicité, l'hypothèse principale préalablement posée permet d'envisager trois hypothèses secondaires.

De nouveau, nous précisons que les étudiants du Master MSE sont un public de formation continue, déjà en poste en entreprise, qui cherche à monter en compétences. Nous nous appuyons sur l'idée qu'ils ont donc, *a priori*, un besoin de souplesse, de liberté et de marge de manœuvre important dans leur formation.

Sous-hypothèse 1 :

Si le dispositif institué qu'est ce Master est perçu comme très ouvert par l'étudiant alors celui-ci adopte des stratégies de gestion autorégulée des composantes qui vont être de deux types : d'une part, des comportements d'ajustement aux conditions spatio-temporelles et pédagogiques ; d'autre part, des comportements proactifs de création de conditions informelles dans la gestion des personnes-ressources et de collaboration avec les pairs.

Sous-hypothèse 2 :

Les apprenants font preuve d'une forte agentivité individuelle, qui s'exprime par des stratégies de gestion autorégulée de recherche d'aide et de soutien par des personnes-ressources. L'Environnement Personnel d'Apprentissage traduirait alors un besoin important de structuration de la part de l'étudiant. Intégrant des conditions imposées et de nouvelles

¹⁴ Près de 22 points de moins que le degré d'ouverture moyen du dispositif.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

conditions informelles (pour combler ce besoin), l'EPA mis en place dépasserait donc, pour partie, le périmètre du dispositif formel. Ainsi, une agentivité individuelle forte de la part de l'étudiant ne signifierait pas inéluctablement la configuration d'un EPA qui aille considérablement au-delà du cadre du dispositif institutionnel. En d'autres termes, cet EPA dépasserait de peu les possibilités offertes par le dispositif Master MSE, et ce uniquement pour les composantes liées à la communication éducative médiatisée (recherche individuelle d'aide par des pairs ou des personnes-ressources).

Sous-hypothèse 3 :

Ainsi, si le dispositif institutionnel Master MSE montre un degré élevé d'ouverture, alors l'EPA pensé et configuré par l'étudiant s'adapte dans le sens du dispositif : il se calque sur ce dispositif et dépasse de peu son cadre institutionnel.

L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des étudiants de Master 2 va permettre de confirmer/infirmier ces sous-hypothèses. Nous présenterons les résultats de cette étude empirique lors du 4^{ème} Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation CIDEF 2018.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change*. *Psychological Review*, n° 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduction de Jacques Lecomte. Bruxelles : De Boeck.
- Boekaerts, P. R., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2000). (dir). *Handbook of self-regulation*. London : Academic Press.
- Carré, P. (1992). *L'Autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La documentation française.
- Cosnefroy, L. (2010). *L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes*. *Savoirs*, n°16, 9-50.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). *The « what » and « why » of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behaviour* ». *Psychological Inquiry*, vol. 11, 227-268.
- Henri, F. (2014). *Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence*. *STICEF*, vol. 21, 121-147.
- Hiemstra, R. (2000). *Self directed learning : The personal responsibility model*. In Straka G. et al. *Conceptions of self-directed learning : theoretical and conceptual considerations*. Berlin : Waxmann, 93-108.
- Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2002). *Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant*. *Education permanente*, n°152, 43-54.
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris : L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2008). *Formations ouvertes et autodirection de l'apprenant*. *Savoirs*, n°16. Paris : L'Harmattan, 97-115.
- Jézégou, A. (2010). *Le dispositif Géode pour évaluer l'ouverture d'un environnement éducatif*. *Journal of Distance Education*, 24 (2), 83-108.
- Jézégou, A. (2010). *Se former à distance : regard sur les stratégies d'autorégulation environnementale d'étudiants adultes*. *Savoirs*, n°24, 79-99.
- Jézégou, A. (2014). *L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage*. *STICEF*, vol. 21, 269-286.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Long, H. (1989). *Self-directed learning – emerging theory and practice*. University of Oklahoma : Norman, OK.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-directed learning*. In Boekaerts, P. R., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (dir). *Handbook of Self-Regulation*. London : Academic Press.
- Väljataga, T. ; Laanpere, M. (2010). *Learner control and personal learning environment: a challenge for instructional design*. *Interactive Learning Environments*, Vol. 18, n° 3, 227-291.
- Zimmerman, B. (2002). *Efficacité perçue et autorégulation des apprentissages durant les études : une vision cyclique*. In Carré, P., Moisan, A. (dir.). *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris : L'Harmattan, 69-88.

L'institutionnalisation de la bienveillance : quels effets de subjectivation chez les enseignants novices ?

Stéphanie FRIGOUT
Université Paris 8 - CIRCEFT - CEF
Stephanie.frigout@hotmail.fr

Résumé

L'institution scolaire subit depuis quelques décennies de profondes mutations qui remettent en question le lien social et la stabilité des repères. C'est dans un tel contexte qu'apparaît la notion de « bienveillance » portée par les textes et discours institutionnels. S'agit-il d'une tentative de l'institution pour reconstruire le lien éducatif et lutter contre les processus de désaffiliation en proposant une notion à priori ancrée dans le subjectif ? L'inscription de ma recherche dans « l'approche clinique d'orientation psychanalytique » en sciences de l'éducation me permet de questionner quels effets voulus, programmés mais aussi en sourdine voire impensés l'institutionnalisation de la bienveillance peut avoir sur le sujet. L'analyse d'« entretiens cliniques de recherche » menés auprès d'étudiants fonctionnaires stagiaires, en appui sur un appareillage théorique emprunté à la psychanalyse, rend compte des effets de subjectivation de la prescription et donc de la diversité des résonances : entre identification excessive à la figure maternelle ou revendication forte d'une « neutralité » professionnelle.

Mots-clés

Bienveillance, institutionnalisation, approche clinique d'orientation psychanalytique, identification

La bienveillance dans l'institution Ecole

Contexte socio-historique

Longtemps considérée comme faisant autorité et largement décriée comme autoritaire et oppressive, l'institution scolaire subit depuis quelques décennies de profondes mutations. De nombreux chercheurs évoquent « la crise » ou encore « la mutation » qui traverse la société contemporaine et vient bouleverser la stabilité des repères et le lien social. Laurence Gavarini esquisse une institution qui peine à « être suffisamment contenante » dans une société néolibérale où l'individu apparaît comme « figure de la réussite ». En référence aux travaux de Cornélius Castoriadis, cette évolution sociétale se traduit pas « une crise des subjectivités » comme réponse à une crise « des significations imaginaires sociales » qui ne permettent plus aux individus de se situer par rapport à des « normes, valeurs, repères, motivations » (2003). Jean Pierre Lebrun, quant à lui, parle de « crise de la légitimité ». Il évoque les transformations d'une vie collective organisée, hier, par la présence d'une position d'extériorité ou « place d'exception », représentée par les parents, les enseignants et toute autre figure d'autorité, à un fonctionnement collectif émancipé de toute référence à cette position, qui signe la fin de la hiérarchie. Selon lui, il en résulte une « grande confusion » qui, en laissant croire qu'on peut se passer des figures d'autorité et de l'expérience de la perte, favorise le déni et des comportements de « perversion ordinaire » (2007). Au sein de l'institution Ecole, Florence Giust-Desprairies évoque une « crise identitaire professionnelle » traversée par les enseignants. En effet, « L'hétérogénéité individuelle, sociale, culturelle » de leurs élèves les expose en écho, surtout ceux en difficulté, « à une pluralité interne du moi, tout particulièrement aux contenus déniés qui touchent à l'ambivalence, au manque et à la vulnérabilité » (2007). Ainsi, l'institution

apparaît comme défaillante dans sa forme, ses significations sociales, imaginaires et symboliques et dans ses fondements même. C'est dans ce contexte, que surgit la notion de « bienveillance » qui, par le biais des discours et textes institutionnels, va rapidement occuper le devant de la scène.

La bienveillance dans les textes institutionnels

La première apparition du terme « bienveillance » remonte au projet ambitieux de loi sur « la Refondation de l'École » en 2013¹. Le terme fleurit ensuite dans les référentiels de compétences successifs : le « *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* »², « *le Référentiel de l'éducation prioritaire* »³ et plus récemment, le « *Référentiel de compétences professionnelles du formateur de personnels enseignants et éducatifs* »⁴. Le terme de « bienveillance » est présent également dans la *Synthèse des travaux pour la réussite éducative du CNIRE*⁵, ou encore dans le « *Programme de maternelle de 2015* »⁶. Enfin, comme en témoigne « la Conférence de rentrée 2017 »⁷ qui prône une « école de la bienveillance », il est toujours d'actualité. Avec l'apparition de la notion de « bienveillance » dans les textes et discours institutionnels, on assiste à son institutionnalisation au sens de sa récupération, son intégration, sa « normalisation » par l'institution.

Tentative de restauration du lien

L'institutionnalisation de la bienveillance aurait-elle alors pour enjeu de reconstruire du lien éducatif et lutter contre les processus de désaffiliation ? Serait-ce une manière d'atténuer la prédominance accordée à la pensée rationnelle, qui fantasme une relation fondée sur la maîtrise, en proposant une notion qui semble à priori plus ancrée dans le subjectif ? Dans la *Synthèse des travaux pour la réussite éducative du CNIRE*⁸, dont l'une des missions est d'accompagner la refondation de l'École, il est écrit que la réussite de chacun des acteurs « dépend de la qualité de l'engagement subjectif dans ce que chacun a à faire en relation avec les autres ». Pourtant, dans la clôture de ce même rapport, des propositions apparaissent dont la première est d'« installer la bienveillance, demander aux équipes une réflexion sur la façon de la rendre explicite et de l'inscrire dans les projets. Sensibiliser à la mise en pratique des principes de la bienveillance et développer les formations en ce sens. » Discours bien rationnel pour illustrer la volonté d'un « engagement subjectif ». Il semble plutôt s'agir ici d'un subjectif dépourvu d'intériorité, exempt d'une singularité marquée par des processus psychiques inconscients. Si la notion de bienveillance semble, à priori, relever de la prise en compte du sujet, son institutionnalisation a davantage pour effet de l'objectiver afin de l'utiliser « comme recours à une rationalité causale » qui entrainerait finalement une « désobjectivation » (Giust Desprairies, 2007). En prescrivant la bienveillance, l'institution semble tenter de rétablir du lien qu'elle maîtrise du fait d'être à l'origine de l'injonction : s'agit-il d'opérer un déplacement : de « surveiller » à « bien-veiller » ? Prescription à priori plus attractive. C'est d'ailleurs, ce qui a pu amener certains chercheurs à établir des rapprochements avec le *care* « anglo-saxon ». Dans son article, Gwenola Réto explicite dans quelle mesure « la configuration de l'éthique du *care* dans une dimension relationnelle impliquant attention, écoute réceptive et

¹ Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

² B.O. Bulletin officiel n° du 30 juillet 2013

³ B.O. Bulletin officiel n°3 du 16 janvier 2014

⁴ B.O. Bulletin officiel n°30 du 23 juillet 2015

⁵ Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative qui publie ce rapport en novembre 2014

⁶ BO spécial n°2 du 26 mars 2015

⁷ Conférence de rentrée du 29 août 2017 prononcée par le ministre de l'Éducation Nationale Jean-Michel Blanquer

⁸ Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Éducative qui publie ce rapport en novembre 2014

interdépendance permet d'éclairer la notion de bienveillance. » S'agit-il de prendre en compte la « vulnérabilité » déniée dont parlait Florence Giust-Desprairies ? (2007) Carol Gilligan proposait déjà une voix différente, « une voix relationnelle qui résiste aux binarités et aux hiérarchies patriarcales. » (2011) Est-ce vraiment ce que permet la prescription à la bienveillance ? Ne retrouve-t-on pas cette « binarité » dans la construction même du mot ? D'autre part, « veiller sur l'autre » peut se traduire par une forme d'emprise de celui qui « bienveille » sur l'autre et conforter finalement la configuration hiérarchique. Pour Gwenola Réto toujours, la bienveillance inscrite dans la Loi de refondation réaffirme le caractère protecteur de l'école. Cette affirmation pourrait finalement, d'un certain point de vue, faire basculer la bienveillance du côté des valeurs patriarcales ou du moins proposer le retour d'une vision finalement paternaliste de l'acte éducatif. Si le mot fait couler beaucoup d'encre, c'est aussi parce qu'il apparaît comme concept mou.

La bienveillance : de la définition vers la problématisation

La bienveillance dans la relation formative : pur fantasme ?

Pour Le Petit Robert, la bienveillance est « une disposition favorable envers quelqu'un (en général ressenti comme inférieur par l'âge ou le rang social). » L'étymologie nous apprend que « bienveillant » vient du latin classique « bene volens », participe présent du verbe vouloir. Ainsi, au-delà « d'une disposition à », la bienveillance serait, à l'origine, « *un acte de la volonté, celle de veiller au bien de l'autre.* » Le détour par l'étymologie est questionnant : Suffit-il de vouloir être bienveillant pour l'être ? Ou encore, d'un point de vue institutionnel, suffit-il de décréter « la bienveillance » pour qu'elle s'applique ? Dans son article, « *Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle* », Eugène Enriquez illustre justement l'ambivalence au désir de former au travers d'une série de portraits auxquels il donne des noms tel que « l'accoucheur » ou encore « le thérapeute ». Il écrit que « toute situation de formation est une situation dangereuse, où le mal rôde là où on croit édicter le bien, où la bonne volonté se heurte constamment à un désir d'être le maître, maître à penser, maître de la vie des autres, de leurs désirs et de leur développement. » (1981) Patricia Vallet, quant à elle, questionne plus particulièrement les origines du désir de transmettre en s'appuyant sur la « pulsion d'emprise », concept élaboré par Sigmund Freud et repris par Roger Dorey pour qui l'emprise est située « au cœur de la relation intersubjective en tant que relation dialectique au désir de l'autre. » L'emprise serait « un mode relationnel particulier qui vise la neutralisation du désir d'autrui », soit, selon une modalité dite « obsessionnelle », une emprise par la force pour détruire l'autre, soit, selon une modalité dite « perverse » où il s'agit de séduire l'autre en lui faisant croire que le désir du formateur est le sien (2003). René Kaës, enfin, propose différentes entrées pour comprendre ce qui prévaut dans le désir de former, les différents fantasmes liés à la réminiscence de conflits infantiles et à l'identification aux figures parentales qui y sont associés (1975). Ainsi, en dehors de la fonction socialement valorisée du formateur ou de l'enseignant, ce qui questionne ici « c'est la part de l'emprise, la part de l'ombre, " la part maudite", la face cachée de la passion à former, si l'on peut concevoir celle-ci comme une tentative de dé-former et de con-former celui qui se refuse à être l'objet de son désir et torture son narcissisme. » (Vallet, 2003) Emprise bienveillante, bel oxymore qui semble bien en peine de trouver une issue. Dans un tel contexte, quel effet voulu, programmé mais aussi en sourdine voire impensé cette prescription à la bienveillance découlant de son institutionnalisation peut-elle avoir sur le sujet enseignant et sur la relation éducative ? Je fais l'hypothèse que la prescription à la bienveillance imposerait de se poser la question du lien, de la façon de se relier et de la façon dont l'institution souhaite que l'enseignant se relie à ses élèves. Cette prescription induirait-elle alors le tissage d'un lien particulier aux élèves ?

Interpréter les effets de subjectivation de la prescription : le choix d'une démarche clinique

Démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation

Particulièrement interpellée par ce que pouvait finalement recouvrir, y compris au sens de « dissimuler », pour chacun, cette notion de bienveillance, j'ai décidé de m'appuyer sur l'approche clinique d'orientation psychanalytique pour ma recherche. En effet, si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité dans le milieu de l'enseignement, il ne permet pas comme le suggère Claudine Blanchard-Laville d'intégrer « la dimension du sujet inconscient et de ses conflits intrapsychiques » et d'interpréter ce qui se joue pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle (2000). Par cette approche, il ne s'agit pas de « dévoiler des faits ni d'atteindre une prétendue objectivité, mais de comprendre les processus par lesquels l'expérience sociale fait sens pour le sujet individuel ou collectif » (Barus-Michel, 2002). La question de la validité de cette approche a été traitée par de nombreux chercheurs, comme en témoigne la note de synthèse parue dans la Revue Française de Pédagogie en 2005. Il en ressort une volonté de se démarquer de la démarche expérimentale qui s'appuie sur des critères de scientificité non pertinents pour la démarche clinique. Il ne s'agit pas de chercher des preuves, de vérifier des hypothèses par un grand nombre d'entretiens, mais plutôt « de s'attarder auprès du singulier pour lui-même, en le reconnaissant dans son épaisseur proche, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation ». Il n'est pas question non plus de se substituer au chercheur en psychologie clinique à référence psychanalytique mais bien de rester dans la discipline « sciences de l'éducation » dont « les travaux cliniques, portent sur la part professionnelle ou instituée des sujets enfants ou adultes concernés – élève, enseignant, formateur ». (Pechberly, Houssier, Chaussecourte, 2013)

Des entretiens cliniques pour interpréter les effets de subjectivation

Ma recherche portant sur « un "vécu", des points de vue subjectifs, des ressentis, un "rapport à" quelque chose », j'ai fait le choix de « l'entretien clinique de recherche » pour tenter d'interpréter les effets de subjectivation de la prescription à la « bienveillance » chez les enseignants (Yelnik, 2005). J'entends par effets de subjectivation leur « appropriation subjective » (Bertrand, 2005). Cet entretien non directif est introduit par une consigne ouverte. Parce qu'il instaure une relation intersubjective, il engendre nécessairement des processus inconscients, des mouvements psychiques chez les deux interlocuteurs, à prendre en compte dans l'analyse : il s'agit d'être attentif à l'autre mais aussi aux résonances en soi de cette parole. Françoise Hatchuel rappelle que « c'est dans la triangulation entre notre inconscient (celui du chercheur), le matériel recueilli et la théorie que nous pouvons comprendre des éléments de ce qui se joue dans une situation donnée » (2005). Deux dimensions de la psychanalyse sont donc finalement convoquées dans cette approche : comme méthode de recherche mais aussi comme ensemble de conceptions théoriques en vue d'éclairer l'interprétation des entretiens menés.

Trois entretiens cliniques de recherche : Antoine, Solène et Selma

Éléments de compréhension pour les entretiens

« On nous demande d'être bienveillant avec les élèves mais on trouve que les formateurs ne sont pas très bienveillants avec nous ! » Ces propos rapportés par un professeur d'ESPE lors d'une réunion à laquelle j'assistais en tant que professeur des écoles maître-formatrice m'ont convaincue d'interviewer en premier lieu des formateurs. L'analyse des entretiens proposés à trois professeurs des écoles-maîtres-formateurs m'a incitée ensuite à poursuivre l'investigation

auprès de six enseignants fonctionnaire stagiaires. Dans le cadre contraint de cet article, je présenterai quelques éléments d'analyse de trois entretiens : Antoine tout d'abord, professeur des écoles et maître-formateur, Solène et Selma ensuite, étudiantes fonctionnaires stagiaires, en responsabilité sur une classe à mi-temps et étudiantes à l'université sur l'autre temps.

Antoine

Par souci d'anonymat, j'ai nommé Antoine le premier interviewé auquel j'ai proposé la consigne suivante : *« J'aimerais vraiment que vous me racontiez pourquoi vous avez voulu devenir formateur et ce que vous évoque le terme de « bienveillance » dans votre relation de formateur aux formés »*. Antoine travaille dans une école maternelle, il est enseignant depuis de nombreuses années et nouvellement maître-formateur.

Bienveillance et absorption

Antoine s'est immédiatement saisi de la consigne en se plaçant comme fervent défenseur de « la bienveillance » auprès des élèves. A de nombreuses reprises, il utilise le terme « absorption » ou ses dérivés pour parler de la bienveillance, j'ai donc décidé d'en suivre l'usage au fil de l'entretien. Antoine en donne tout d'abord une définition très générale, liée aux idées défendues par Maria Montessori dont il suit une formation : il faut mettre à disposition des enfants un environnement riche qui leur permette de se développer par « l'absorption ». De l'environnement, il glisse ensuite à l'attitude. Autrement dit, si on a une attitude bienveillante, l'enfant sera bienveillant en miroir : *« si on est bienveillant avec les enfants // tout petit / normalement c'est là qu'ils apprennent la bienveillance »*. Il poursuit par une métaphore sur laquelle je reviendrai : *« il faut euh / qu'il faut n... baigner voire noyer les enfants dans la bienveillance »*. Antoine met l'accent sur l'importance du rôle de l'enseignant mais aussi, en creux, sur la rigueur à laquelle il doit se soumettre pour correspondre à cette posture idéale. Dans la suite de l'entretien, Antoine s'autorise à livrer des éléments plus personnels notamment ses difficultés parfois à être modélisant et la culpabilité qui en découle : *« oh là là c'est pas comme ça qu'il fallait faire ça y est ils ont tout absorbé ils ont tout absorbé (rires) quelle catastrophe (rires) »*. Enfin, les deux derniers extraits où Antoine évoque « l'absorption » se colorent d'une toute autre teinte. Il ne parle plus de son rôle mais de lui et de ce qui l'a constitué en tant que personne : *« si je suis cohérent avec moi-même euh je je suis ce que j'ai absorbé en dans l'enfance euh ça ça fait partie de moi donc euh et mes limites elles sont là »*. Cet extrait est à mettre au regard d'un autre, qui m'a particulièrement interpellée, où Antoine revient sur une réunion à laquelle il a assisté en tant que formateur : *« je je suis persuadé que tous ceux qui étaient dans l'amphi se disaient de toutes façons moi je suis bienveillant tous (s'anime) j'en suis persuadé tous par contre personne personne enf... personne ne l'est euh m personne ne se pose la question de savoir comment on fait pour être bienveillant qu'est-ce que c'est que la bienveillance comment on fait pour être bienveillant c'est pas quelque chose qui est qui est inné puisqu'on a tous vécu dans un environnement ancien plutôt pas très bienveillant et euh euh et que oui ça doit s'apprendre »*. Comment comprendre « personne ne l'est », mais surtout, « on a tous vécu dans un environnement ancien plutôt pas très bienveillant » ? Antoine généralise le propos par l'usage de pronoms indéfinis. Est-il plus facile de se persuader que tout le monde a vécu la même chose ? Que dit-il de son histoire au travers de ces propos ? On retrouve également le mot « environnement » dont il se sert à plusieurs reprises pour évoquer la classe comme un environnement à « absorber ». Environnement de la classe et environnement familiale semblent de plus en plus être intriqués.

Une figure paternelle autoritaire

C'est une fois le dictaphone éteint qu'Antoine me livre une information fondamentale, qui va venir éclairer tout l'entretien. Au moment de partir, je m'autorise à lui en dire davantage au sujet de ma recherche, à savoir que je questionne comment résonne pour chacun ce terme de bienveillance en fonction, notamment de son histoire. C'est à ce moment précis qu'Antoine me dit « *Ah bah moi c'est mon père* ». Je rallume donc mon dictaphone avec son assentiment et il poursuit : « *moi j'ai très conscience que les limites que j'ai par exemple quand je me fâche sur un enfant quand je voilà j'impose de façon autoritaire tu t'assois ou euh... et ben c'est lié à mon vécu d'enfant /et donc c'est parce que moi j'ai eu un papa euh // pas malveillant hein m...//// mais autoritaire voilà euh disons que la solution c'était pas la discussion la solution c'était pas d'être modélisant en bienveillance c'était d'imposer des choses et du coup bah / en tant qu'adulte on reproduit / on reproduit (...) donc moi quelque part je suis constitué de repères plutôt euh plutôt autoritaires voilà et donc mes limites euh mes limites elles sont dans ce que je suis comment j'étais construit* ». Antoine se refuse à dire que son père est malveillant même si l'hésitation et le silence qui précède « *autoritaire* » laisse à penser le contraire. Est-ce que reconnaître la malveillance chez son père serait la reconnaître chez lui aussi, incontestablement ? Est-ce la culpabilité d'évoquer une image du père dévalorisée ? Se joue ici un conflit identificatoire. Pour Antoine, « *ses limites* » sont le fruit de ses « *absorptions* » successives, premières, que sont les identifications parentales. Sa « *lutte* » consiste à ne pas reproduire l'attitude jugée comme trop autoritaire de son père. Je propose une interprétation en référence au mythe freudien présenté dans Totem et Tabou qui relate le meurtre du père de la horde primitive par ses propres fils et le « *repas totémique* » qui s'en suit : « *Le père originaire, violent, avait certainement été, dans la troupe des frères, le modèle envié et craint par chacun. Dans l'acte de consommer, ils imposaient désormais l'identification avec lui, chacun s'appropriait une part de sa force* » (Freud, 1913). Cet épisode correspond également à la naissance du sentiment de culpabilité « *qui coïncide ici avec le repentir éprouvé en commun* ». Ainsi, pour Antoine, manger le père violent c'est prendre sa force mais en contrepartie c'est « *absorber* » sa violence. Antoine évoque les failles de sa bienveillance, lorsqu'il se retrouve face à « *ses limites* », dépourvu, notamment devant les attitudes de certains élèves qui provoquent des réactions dont il souhaiterait se départir parce qu'elles lui rappellent celles de son père.

L'identification à la figure maternelle : un recours

Ces nouveaux éléments livrés par Antoine à la fin de l'entretien ont été précieux pour interpréter certains passages antérieurs. La bienveillance apparaît comme une proposition salvatrice pour se relier aux élèves. Je me suis alors demandée dans quelle mesure cette injonction autorisait Antoine à s'identifier à la figure maternelle, de manière d'ailleurs excessive parfois, pour venir compenser l'anxiété ressentie à reproduire l'attitude du père. En effet, comment interpréter sa proposition de « *baigner voire noyer les enfants dans la bienveillance* » ? Peut-on tuer par trop de bienveillance ? René Kaës évoque la possible « *identification du formateur à la femme enceinte* », et sa fantasmatique liée « *la non-mise au monde* » de l'être en formation qui vient faire écho à la métaphore de la noyade. Garder l'être en soi, c'est ne pas vouloir vivre l'épreuve de la séparation, c'est « *conserver, à l'état informe, non différencié, asexué, l'être en formation* » et c'est aussi, en conséquence, refuser « *dans la césure, de laisser apparaître le tiers - le monde, le père – auquel l'être en formation est destiné à se trouver confronter* » (1975). Eugène Enriquez, quant à lui, nomme « *l'accoucheur* » le formateur qui tend à s'identifier « *à la bonne mère nourricière* ». Pourtant, finalement, ce que cache « *le masque de la bonne mère, c'est la mère archaïque, toute-puissante, dévoratrice, qui ne permet la naissance que d'un enfant*

émasculé, totalement bon, autrement dit sans désirs et sans vie. » (1981) « Noyer » l'autre sous sa bienveillance, c'est neutraliser son désir, c'est le nier et donc le tuer symboliquement. Il est intéressant de constater également qu'Antoine s'est tourné vers la pédagogie de Maria Montessori qui accorde un soin particulier à l'environnement. Antoine voue une profonde admiration pour cette femme et cherche, par la formation qu'il suit, à s'identifier à celle qui semble être pour lui un idéal professionnel : « *Montessori c'est c'est l'idéal / pour moi intellectuellement* », ou encore, « *elle est fabuleuse cette dame-là* ». Particulièrement sensible lors de l'analyse de cet entretien par la part que pouvait prendre les processus identificatoires aux imagos parentales dans la pratique professionnelle, j'ai décidé de mener de nouveaux entretiens selon le même protocole auprès d'enseignants fonctionnaires stagiaires. Je souhaitais tenter de percevoir si cette injonction, au moment de ce que Claudine Blanchard-Laville nomme l'« adolescence professionnelle », pouvait renforcer ces processus identificatoires.

Solène

Solène indique dès sa première prise de parole qu'elle est rassurée d'enseigner « *dans sa ville d'habitation* ». Son lieu de travail est déjà ancré affectivement, elle poursuit d'ailleurs sur sa façon de vivre sa nouvelle fonction : « *moi je suiiiis je je marche beaucoup dans l'affectif* ». L'entrée par la bienveillance semble particulièrement interpellée Solène sur ses affects et sa subjectivité.

La question de la formation

Solène déplore que la formation ne donne pas de repères clairs, de définitions de la bienveillance. Elle évoque le besoin d'y raccrocher « *concrètement* » quelque chose de maîtrisable. Elle recherche des mots, des actions, des dispositifs qui permettraient de border la notion, de catégoriser ce qu'elle « *regroupe* ». Solène est à la fois en recherche de repères identifiables mais aussi d'un regard extérieur moins fugace que celui proposé par ses formateurs. La bienveillance a à voir avec soi, les formateurs extérieurs ne suffisent pas à combler un sentiment interne d'insécurité, d'angoisse, de doute. Sans « *limites* », il lui est difficile de dire avec certitude si sa posture ou ses pratiques sont bienveillantes : « *c'est difficile parce que je sais pas quand est-ce qu'il faut être trop sévère et quand est-ce qu'on dépasse cette limite de trop laxiste* ». Le terme « bienveillance » construit sur l'opposition « bien/mal » en favorise un usage clivé qui fait fi d'un vécu de l'entre-deux. Ne parler que de bienveillance favorise les dénis et rend alors difficile d'assumer des ressentis qui ne vont pas dans le sens de la prescription. Prescrire la bienveillance sans tenter de la définir, d'en tracer les contours, sans élaborer autour du mot et des résonnances pour chacun, laisse Solène face à ses doutes quant à sa place : A plusieurs reprises, elle dit se sentir « *le cul entre deux chaises* », entre « *trop sévère* » et « *trop laxiste* ». Il semblerait que face à ce vide, elle soit davantage portée à interpréter la bienveillance du côté du maternel. Elle parle d'ailleurs de « *transmission parentale* » de la bienveillance par sa mère à laquelle elle désire s'identifier, d'autant plus que cette dernière est également enseignante.

Demande d'amour et identification à la figure maternelle

Dans les situations professionnelles décrites lors de l'entretien, le discours de Solène est saturé d'affect : « *ça atteint un petit peu* » ou encore, « *j'ai une grosse part d'affectif* », mais aussi, « *je me retrouve un petit peu heu / un peu le cœur brisé* », « *ça me fait vraiment de la peine* ». Elle dit notamment avoir de la peine parce que les élèves la contraignent à s'énerver sur eux : « *mais c'est vrai que parfois ils vont ça va me faire de la peine parce qu'ils vont m'énerver mais que je les aime enfin d'une certaine façon je les aime donc du coup heu ça m'énerve de m'énerver contre eux ça m'énerve de leur crier dessus mais ils se chch je suis contrainte* ». On remarque la répétition du verbe « *aimer* » qui vient contrebalancer le sentiment d'énervement

éprouvé. Ne serait-ce pas de faire autorité et de devoir exercer une fonction plutôt connoté du côté du paternel qui fait violence à Solène? Une fonction qui permet de poser un cadre, de mettre des limites mais qui dans le même temps induit une distance avec ses élèves. Elle poursuit par la peine éprouvée également à ne pouvoir s'occuper de chacun, dépassée par les demandes individuelles, toujours plus grandes. Prise dans cette tourmente, elle est peinée de ne pouvoir mettre le holà que par le cri, sorte de passage à l'acte. On peut faire l'hypothèse d'une identification à la mère toute puissante qui fantasme de pouvoir donner à manger à tous ses petits, de nourrir avec chacun une relation privilégiée, fusionnelle. Elle décrit pourtant dans le même temps des enfants persécuteurs, insatisfaits, qui en veulent toujours plus, qui la dévore. Une sorte de crescendo s'opère dans ce passage de l'entretien jusqu'au moment où apparaît plus humblement et plus sincèrement ce qui finalement la tracasse : *« j'ai pas envie de leur faire de la peine j'ai pas envie de peut-être aussi / heu bah qu'ils m'aiment plus entre guillemets alors que heu c'est pas forcément le cas puisque bah c'est pas parce qu'on leur crie dessus qu'on qu'ils vont plus nous aimer mais c'est vrai qu'il y a peut-être une part un petit peu de ça perdre un petit peu ma place de maîtresse heu heu maîtresse aimée on va dire »*. D'« aimer » ses élèves, Solène est passée à la peur de ne pas être aimée de ses élèves. Poser un cadre, mettre des limites semble signifier, dans son fantasme, perdre l'amour de ses élèves. Solène a besoin de cette reconnaissance de ses élèves pour se réassurer, pour exister dans sa fonction. L'amour est surtout réponse à une demande narcissique. La prescription à la bienveillance maintient-elle la prévalence de l'univers maternel et maternant des liens premiers dans la relation formative? Nuit-elle Pour Solène au fait d'assumer le rôle de « différenciateur » dans sa classe ?

Bienveillance et substitution parentale

Considérant que les enseignants sont à l'interface entre les élèves, les parents d'élèves et l'institution, cette place est-elle particulièrement inconfortable et difficile quand ils débutent ? Très rapidement au cours de l'entretien, Solène évoque *« des enfants »* et non des élèves en situations difficiles du fait de l'indisponibilité de leurs parents ou de leur incapacité d'accompagnement liée à la barrière de la langue : *« ça atteint un petit peu quand on sait que y a des enfants qui n'ont pas forcément heu leurs parents de disponible ou qui ne sont pas français pour les devoirs donc par rapport à ça c'est vrai que je suis un petit peu plus / je vais avoir un regard un petit peu plus / tendre »*. Évoque-t-elle des parents qui n'aident pas à faire les devoirs ou qui ne font pas leur devoir de parent ? Solène module son regard et ses interventions en fonction des conditions de vie supposées, réelles ou fantasmées des enfants. Elle fait part des émotions ressenties et les termes employés sont très connotés du côté des affects. A deux reprises, elle dit *« je suis un petit peu plus »* sans y ajouter d'attribut. La phrase reste en suspens. N'ose-t-elle pas y ajouter le mot auquel elle pense ou ne sait-elle pas encore quel mot elle voudrait y mettre ? Est-elle un peu plus bienveillante, un peu plus qu'enseignante, un peu plus maternelle ? Ou, *« un peu plus »* en emploi intransitif comme un désir, un fantasme d'être un peu plus dans sa fonction qui traduirait un besoin de reconnaissance ou le désir d'une position surplombante. D'autre part, je me questionne sur le fait qu'elle dise être atteinte par ce qui arrive à ses élèves. Au-delà de l'empathie, elle donne l'impression de compatir. Pourquoi *« ça atteint un petit peu quand on sait que y a des enfants qui n'ont pas forcément heu leurs parents de disponibles »* ? Peut-on déjà y lire une référence à sa propre histoire ? Dans un autre passage où je l'engage à revenir sur l'expression *« avoir le cul entre deux chaises »*, qu'elle avait proposée, elle justifie ainsi : *« c'est à moi un petit peu de tout faire donc c'est là où je vais être plus exigeante parce que je vais me dire faut faut que tu combles un petit peu le leurs lacunes mais qu'en plus tu combles leurs lacunes heu bah pas familiales mais c'est c'est un petit peu le cas »*. Elle se perçoit comme devant *« combler leurs lacunes familiales »* ce qui

vient renforcer son fantasme de maternage. Elle trône sur les deux chaises : maîtresse et substitut maternelle. L'identification aux figures parentales serait-elle renforcée par l'injonction à la bienveillance ? Les étudiants fonctionnaires stagiaires se vivent-ils alors comme des figures substitutives des parents de leurs élèves et en conséquence, vivent-ils les attentes de l'institution et de ces mêmes parents d'élèves comme trop lourdes à porter quand eux-mêmes sont encore empêtrés dans une « adolescence professionnelle » qui réactive des conflits antérieurs ? Solène semble y trouver pourtant par moments une certaine satisfaction, la prescription à la bienveillance venant pour elle renforcer l'identification maternelle, fantasme qui l'anime.

Selma

L'autorité comme rempart aux affects

J'ai mené l'entretien de Selma peu de temps après celui de Solène, et j'ai particulièrement été interpellée par les différences de leurs discours. Alors que Solène parle « d'aimer et d'être aimée », Selma insiste avec véhémence sur sa « neutralité » auprès des élèves. Elle use peu des mots « bienveillance » ou « bienveillant » : quinze occurrences contre quarante-deux pour Solène. En revanche, le terme « *autorité* » revient de manière récurrente, et avec, la volonté de trouver un dispositif pour lui permettre de l'exercer. Ce que Selma recherche, c'est le contrôle, le cadre, pour venir compenser l'angoisse du débordement : « *mon maître formateur il me disait que j'avais tendance à surcadrer les élèves c'est-à-dire que comme je supportais pas le bruit bah ça veut dire que dès que y avait un problème dès qu'un un enfant qui se retournait là directement (rire) je le je le remettais en place* ». Selma renforce une position asymétrique, plutôt interprétable du côté de la figure paternelle, qui peut prendre la forme d'une emprise excessive. Elle ajoute plus loin, « *comme j'ai été visité on m'a dit que j'étais bienveillante donc déjà ce côté bienveillant je l'ai un peu mis à part parce que je me suis dit bon ça c'est fait au moins je suis bien bienveillante tant mieux je mets en sécurité mes élèves y a pas de soucis mais après je me suis vraiment penchée sur l'autorité quoi vraiment comment heu comment s'adresser aux élèves* » et, pourrait-on dire, comment elle désire que ses élèves s'adresse à elle, chacun de sa place respective. Lorsqu'elle tente de définir la bienveillance, Selma revient avec insistance sur l'idée d'être « *à l'aise* » autant pour les élèves que pour les enseignants. Elle parle de la « *peur* » des enseignants qui n'ont pas toujours « *les réponses* » aux questions des élèves. René Kaës évoque « le sentiment d'être persécuté (...) par l'intensité de la demande orale » qui peut conduire les enseignants à user de « défenses contre de telles angoisses » comme d'établir « un rempart d'isolation contre la demande orale épuisante des élèves » (1975). Pour Mireille Cifali, il s'agit également pour les enseignants de faire le deuil d'un idéal en admettant que « l'autre excède toujours la théorie » car ils sont alors « déçus de la place de toute-puissance ». Leur savoir n'est pas suffisant (1994).

Bienveillance et neutralité

Il semblerait que pour Selma, l'autorité soit du côté du contrôle quand la bienveillance est plutôt du côté des affects. Claudine Blanchard-Laville évoque « la fonction paternelle, structurante, vertébrante par la mise en place des repères et des limites, ce qui facilite de ce fait le mouvement de dégagement de l'espace maternel » (2001) Selma semble tellement désirer se dégager de cet « espace maternel », qu'elle est très mal à l'aise quand les sentiments s'en mêlent : « *y a quelque chose qui m'a marqué c'est quand la mère elle est venue me dire oui heu mon fils vous aime beaucoup donc essayez de montrer que vous l'aimez lui aussi mais à ce moment-là je savais pas comment trop réagir mais en même temps j'essaie de poser mes limites les limites mes limites parce que là à ce moment-là j'ai trouvé ça un peu déplacé donc je lui ai dit écoutez madame je je suis pas là pour aimer tel élève je suis là pour leur apprendre leur transmettre*

un savoir et veiller à ce qu'ils heu vivent bien ensemble ». Plus loin, Selma ajoute que ça se serait passé différemment avec *« un enseignant un peu plus âgé qu'avait plus d'expérience »*. Selma interprète la demande de cette mère d'élève comme un manque de respect. Sa requête, jugée comme *« déplacée »*, touche à l'intime car elle incite à privilégier une relation duelle avec son fils et nuit à la position d'autorité, neutre, que Selma cherche à asseoir pour se préserver justement d'une relation trop fusionnelle avec ses élèves. Elle dira d'ailleurs plus loin dans l'entretien : *« ils (les parents) comprennent pas que que / que enseigner c'est c'est pas c'est pas ça justement c'est pas c'est pas jouer le rôle de la maman du papa »*. Selma s'identifie également à ses élèves pour justifier sa volonté de neutralité : *« je me mets à la place d'élève moi aussi quand j'étais élève si je si je je ressentais qu'un que l'enseignant il aime plus cet élève je vais je vais me sentir un peu outrée je vais me dire mais pourquoi pas moi pourquoi lui donc heu faut vraiment être neutre pour ça les enfants quelque part si on est neutre les enfants vont se sentir à l'aise »*. Son *« soi élève »*, selon les termes de Claudine Blanchard-Laville, semble encore bien vivant (2001). Selma est entre deux mondes, celui de l'élève et de l'enseignant, et c'est dans ce temps *« d'adolescence professionnelle »* qu'elle construit son rapport à son métier.

Conclusion

« J'ai toujours voulu faire ce métier depuis que je suis petite / donc je me suis dit oui j'avais une autre vision parce que j'étais pas sur le terrain c'est normal donc heu je me suis dit oui c'est que enseigner mais en fait non (rire) c'est pas que enseigner ça on rentre dans une autre dimension heu c'est heu c'est la bienveillance comme vous avez dit c'est l'autorité donc on parle de lien éducatif quelque part c'est les liens les liens éducatifs ». Dans ces propos qui viennent clore l'entretien, Selma évoque cette *« autre chose »* qui se joue dans la classe et qui lui est difficile d'assumer. La question des *« liens éducatifs »* est ici fondamentale car ils réactivent des vécus, des ressentis autour des liens premiers : pour Antoine, la peur de répéter une relation subie avec son père comme trop autoritaire, pour Solène, une bienveillance maternelle qu'elle souhaite reproduire. Quant à Selma, elle prône la neutralité pour se préserver d'une relation duelle trop teintée d'affects. La prescription de la bienveillance questionnerait-elle la notion de place ? Quelle place symbolique l'institution souhaite-t-elle sciemment ou non que les enseignants occupent ? L'analyse des entretiens cliniques interroge ce qui semble se jouer derrière cette injonction dans la construction de l'identité professionnelle, notamment entre désirs ambivalents et identification surmoïque. La volonté manifeste d'en faire preuve se heurte à des obstacles réels et symboliques. Une revendication excessive de neutralité peut nuire à la construction de ces *« liens éducatifs »* : selon Florence Giust-Desprairies, le renforcement défensif des enseignants, pour se prémunir de la conflictualité psychique pourtant inhérente à toute être humain et à la relation éducative elle-même, peut aboutir à *« une objectivation des situations »* et *« une relation déshumanisante avec les élèves »* (2007). Tout comme, une identification trop prégnante à la figure maternelle, fait obstacle au processus d'individuation des sujets élèves.

Bienveillance et exigence

Le terme d' *« exigence »* est rapidement venu rejoindre celui de *« bienveillance »* dans les textes et discours institutionnels. Ce binôme *« exigence/bienveillance »* ne renforce-t-il pas une image faussée de la bienveillance ? Une bienveillance uniquement interprétée du côté des affects que l'exigence viendrait tempérer. Selon Claudine Blanchard-Laville, la place de professeur nécessite *« d'assumer tantôt une fonction d'ordre maternel, tantôt une fonction d'ordre paternel »*, de *« combiner de manière équilibrée ces deux fonctions "bien comprises" »*. (2001) Albert Ciccone, quant à lui parle de *« biparentalité psychique »* ou d'une articulation

harmonieuse d'un pôle dit « maternel », auquel il accroche les termes « accueil, réceptivité, contenance » et d'un pôle dit « paternel », avec les signifiants « fermeté, rigueur, consistance » (2016). Comment alors dans son métier construire son rapport aux prescriptions institutionnelles pour qu'elles soient « bien comprises » ? Selon Aïda Vasquez et Fernand Oury, « l'inconscient est dans la classe et parle... Mieux vaut l'entendre que le subir » (1971). Si la prescription à la bienveillance peut trouver sa place, ce n'est pas sans entamer une réflexion à son sujet que les dispositifs de type clinique à orientation psychanalytique pourraient soutenir, en s'intéressant plus particulièrement au sujet engagé dans la pratique professionnelle et à sa quête inconsciente.

Bibliographie

- Barus-Michel, J. (2002). Clinique et sens, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir.), Vocabulaire de psychosociologie. Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- 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, in Revue Française de Pédagogie, n° 151.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (2000). *Malaise dans la formation enseignante*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- Bertrand, M. (2005). « Qu'est-ce que la subjectivation ? ». *Le carnet psy*/n°1, p24-27. DOI 10.3917/lcp.096.0024
- Ciccone, A. (2016). *Violences dans la parentalité*. Paris : Dunod.
- Cifali, M. (2014). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF. (1^{ère} parution : 1994)
- Enriquez, E. (1981). « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle ». *Connexion* n°33, fluidité et repères culturels. Paris : EPI.
- Freud, S. (2015). *Totem et tabou*. Paris : Flammarion. (1^{ère} parution : 1913)
- Gilligan, C. (2011). « Une voix différente : Un regard prospectif à partir du passé ». In Paperman, P et Laugier, S. (sous la direction). *Le souci des autres*. Ethique et politique du care. (2^{ème} ed.). Paris: Editions de l'EHESS.
- Gavarini, L. (2003). « L'institution des sujets ». *Revue L'Homme et la société*, n° 147.
- Giust-Desprairies, F. (2007). « Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée. » in Nicole, O et Kaes, R (sous la direction), *L'institution en héritage : Mythes de fondation, transmissions, transformations*. Paris : Dunod.
- Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.
- Kaës, R. (2007). *Fantasme et formation*. (1^{ère} parution : 1975). Paris: Dunod.
- Lebrun, J-P. (2015). *La perversion ordinaire: vivre ensemble sans autrui*. (1^{ère} parution : 2007).Flammarion, coll. « champs ».
- Pechberty, B, Houssier, F, Chaussecourte, P. (2013). *Existe-t-il une éducation suffisamment bonne ?* Ed In press.
- Perrenoud, P. (2001). « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ». *Cahiers pédagogiques*, n° 390, pp. 42-45.
- Réto, G. (2016). « Le caring, une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? ». *Éducation et socialisation*, 40 <http://edso.revues.org/1504>, consulté le 25 février 2016.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Vallet, P. (2003). *Désir d'emprise et éthique de la formation*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».
- Vasquez, A. Oury, F. (1971). *Vers une pédagogie institutionnelle, de la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspero.
- Yelnik, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». *Recherche et formation*, n°50, 133-146.

Prendre en charge l'EMC : un rapport à l'épreuve ?

Le cas Sofia

Séverine FIX-LEMAIRE

Université Toulouse Jean-Jaurès – UMR EFTS

severine.fix.lemaire@gmail.com

Emmanuelle BROSSAIS

Université Toulouse Jean-Jaurès – UMR EFTS

emmanuelle.brossais@univ-tlse2.fr

Yves-Félix MONTAGNE

Université de Franche Comté

yves_felix.montagne@univ-fcomte.fr

Résumé

Cette recherche, basée sur une étude de cas, pose un regard orienté par la psychanalyse sur l'enseignement de l'EMC dans le 1^{er} degré en France. La nature des savoirs mis en jeu semble provoquer un dilemme subjectif qui place le sujet entre injonction institutionnelle et désir d'enseigner, entre acte et inhibition. Dès lors, quelles causes subjectives provoquent les difficultés pour à un(e) professeur(e) des écoles d'en passer par l'acte éducatif en EMC ? L'analyse interprétative de paroles de professeurs indique que l'EMC semble placer le sujet face à son « être professeur » (Montagne, 2012), le confrontant à des « impossibles à supporter » (Terrisse, 2009) et l'obligeant à passer par un acte d'éducation qui le confronte à son désir d'enseigner. Aussi, il semble intéressant de questionner l'enseignement moral et civique comme une « éducation à » située du côté d'un rapport à l'épreuve singulier (Brossais, 2017), c'est-à-dire comme une éducation à... soi.

Mots-clés

Enseignement moral et civique, psychanalyse, prescription, désir

Un travail de recherche sur l'Enseignement Moral et Civique (EMC) interroge inmanquablement le lien entre l'École et la société. En effet, de tout temps et à tous les degrés d'enseignement, l'École en France a toujours eu pour mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser. L'EMC s'inscrit donc dans une tradition de l'École républicaine. Aussi, cet enseignement se donne pour ambition l'éducation des futurs citoyens au vivre-ensemble par l'acquisition d'une conscience morale, et la transmission des valeurs de la République lui permettant de comprendre, de respecter et de partager les valeurs humanistes qui fondent la société française.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Depuis la publication du programme d'EMC en 2015, force est de constater que beaucoup d'enseignants en école élémentaire, dont le professionnalisme et le sérieux ne sont pas à remettre en cause, ne s'emparent que très peu de cet enseignement.

Interrogés sur le sujet, ils évoquent différents types de difficultés empêchant ou retardant la mise en œuvre de ce programme et avancent nombre d'arguments justifiant de ne s'approprier que partiellement à la prescription.

Car, en effet, si la partie enseignement civique est relativement mise en œuvre dans les classes, la partie morale du programme fait figure de parent pauvre. Elle semble clairement leur poser problème, ou – au mieux ? au pire ? – ne pas réellement retenir leur attention.

Déjà Jean Jaurès (1892) en son temps relevait que « trop souvent les maîtres négligent l'enseignement moral pour l'enseignement civique, qui semble plus précis et plus concret, et ils oublient que l'enseignement civique ne peut avoir de sens et de valeur que par l'enseignement moral, car les constitutions qui assurent à tous les citoyens la liberté politique et qui réalisent ou préparent l'égalité sociale ont pour âme le respect de la personne humaine, de la dignité humaine. »

Alors, que se joue-t-il dans cet enseignement qui constitue un obstacle à sa mise en œuvre par les professeurs dans leur classe ? Pourquoi nombre d'entre eux sont-ils embarrassés par cet enseignement pourtant ancré dans l'histoire de l'école française ?

Après avoir présenté les évolutions curriculaires de l'EMC jusqu'à sa forme la plus récente en 2015, nous montrerons que c'est une discipline porteuse d'un paradoxe susceptible de mettre en difficulté les enseignants. Dans le cadre d'une analyse clinique orientée par la psychanalyse et au travers d'une étude de cas, nous analyserons les effets de la subjectivité d'une enseignante sur l'EMC pour essayer de comprendre pourquoi certain(e)s enseignant(e)s, pourtant convaincus du bien-fondé de leur mission d'éducation des élèves pour en faire des futurs citoyens libres et éclairés, peuvent être dans l'embarras, voire le refus de cet enseignement.

1. Évolution curriculaire de l'EMC

L'EMC, comme projet de société, a connu une évolution que l'on pourrait qualifier de curriculaire au sens de Demeuse, Strauven et Roegiers (2006) pour qui « un curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation » (*op. cit.* p. 11).

Dès 1833, les lois Guizot inscrivent l'instruction morale et religieuse comme première matière à enseigner à l'école de la République.

Cette matière perdure jusqu'à la construction de l'École républicaine où les lois Ferry (1882) modifient cet enseignement dans le sens d'une laïcisation : l'instruction morale et religieuse devient alors instruction morale et civique.

Ainsi, le projet d'enseignement de la morale de Ferry a pour fondement l'idée que la morale, dont les valeurs seraient un fond social commun, une conscience morale ordinaire, partagée, qui préexiste à leur enseignement, peut être enseignée car elle est celle de tout un chacun. Il présuppose donc une homogénéité du corps social.

L'individualisme démocratique contemporain de mai 68 qui s'est écrié haut et fort qu'« il est interdit d'interdire » et la prise en considération de l'existence d'un pluralisme des valeurs dans la société française amènent cette éducation morale à disparaître des programmes en 1969.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Ce n'est qu'à la fin du XX^{ème} siècle que l'enseignement de la morale à l'école réapparaît sous différentes formes. Le mot « morale » étant d'abord soigneusement évité dans les intitulés de la discipline, il réapparaît cependant en 2008 avec l'« instruction civique et morale », soulevant nombre de controverses au sein même de l'Éducation nationale mais également dans la société toute entière.

Le Conseil supérieur des programmes offre à l'École publique un nouvel enseignement : l'enseignement moral et civique, dont l'essence même est de répondre à la question posée au milieu du XX^{ème} siècle : comment enseigner une morale à tous quand la morale n'est pas la même pour tous ?

2. L'EMC : une nouvelle discipline en France depuis 2015

L'EMC, obligatoire du CP à la terminale (6 à 18 ans) dans tous les établissements publics en France, est encadré par des programmes nationaux, entrés en vigueur lors de la rentrée scolaire 2015.

Les bases de cet enseignement sont les valeurs contenues dans les textes fondateurs de la République démocratique française (Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789 ; Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1948 ; Constitution de la V^{ème} République de 1958 ; Convention internationale relative aux droits de l'Enfant de 1989).

Quatre idées directrices sous-tendent la philosophie de ces programmes, dans un souci de cohérence et de continuité pédagogique :

- L'idée d'une culture morale qui articule valeurs et savoirs en considérant que les valeurs en jeu ont également une dimension culturelle que les élèves vont pouvoir s'approprier à travers des œuvres picturales, graphiques, musicales, des textes littéraires issus du patrimoine de l'humanité.
- L'idée d'une morale sans moralisme avec des programmes qui assument la part morale des enseignements mais en rompant avec le moralisme de l'instruction morale et civique de la III^{ème} République.
- L'idée d'une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique.
- L'idée d'une morale délibérative qui se donne pour objectif de mettre les élèves en situation de réfléchir à travers des dispositifs conçus pour permettre le débat.

L'objectif affiché de cet enseignement est « d'associer dans un même mouvement la formation du futur citoyen et la formation de sa raison critique » (Eduscol) afin que l'élève « acquiert une conscience morale lui permettant de comprendre, de respecter et de partager des valeurs humanistes de solidarité, de respect et de responsabilité. » (Eduscol).

Il s'agirait alors d'une éducation à la citoyenneté, syntagme utilisé dans l'agenda Unesco 2030 qui souligne « l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans un monde pluriel et interdépendant », et relie alors directement l'enseignement moral et civique à une « éducation à ».

3. Le paradoxe de l'EMC : un enseignement obligatoire et négligé

La Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH, 2013) formule des propositions argumentées pour la création de l'EMC, tant sur la forme que sur le contenu. Elle souligne que « cet enseignement ne relève pas des formes scolaires traditionnelles » et de ce fait, « implique une attention particulière à la formation des personnels », faisant apparaître, avant même l'élaboration du programme, les difficultés récurrentes des

enseignants à s'emparer de cet enseignement et le caractère spécifique, voire singulier, de la future discipline.

Kahn (2015) se propose d'interroger la signification qui s'attache, au-delà de son contenu, à l'enseignement moral, d'examiner les critiques de principe dont cet enseignement a pu être l'objet et de les confronter aux orientations générales du programme. Il précise que « l'EMC ne se contente pas de proclamer des valeurs et de prescrire des comportements. Il demande aussi de s'approprier les connaissances et les outils intellectuels et d'engager ainsi les élèves dans un rapport cohérent et réflexif à soi, aux autres et au monde » (*op. cit.* p. 198).

Falaize (2015) souligne que « bien que l'éducation civique soit souvent un domaine négligé dans les pratiques de classe, elle a toujours été un impératif des programmes » (*op. cit.* p. 5). En dehors du fait de réaffirmer la nécessité de mettre en œuvre le programme d'EMC, il pointe la difficulté des enseignants à enseigner cette discipline. Beltrami et Grumel (2015), reprenant en partie l'un des principes généraux des programmes, écrivent quant à eux que « le cadre imposé d'une évidente obligation de neutralité ne doit pas conduire à une réticence, voire une abstention dans l'affirmation des valeurs transmises » (*op. cit.* p. 6).

L'approche historique, philosophique et pédagogique de Terreaux-Durand (2017) a pointé un retour difficile de la morale dans les Instructions officielles comme moyen de remédiation à l'affaiblissement des valeurs républicaines dans l'école, et dans la société en général. Croisant l'étude des conditions de faisabilité du projet à celle de la mise en œuvre de l'enseignement moral aujourd'hui, cette recherche a montré une transformation des valeurs républicaines - liberté, égalité, fraternité - et de leurs corollaires - autonomie, neutralité et tolérance - réinterrogeant les notions d'autorité, de responsabilité et de respect.

4. Une approche psychanalytique et des enjeux didactiques pour étudier les pratiques enseignantes

Si les préconisations institutionnelles relèvent du mode injonctif et si les manuels pédagogiques prennent en charge la dimension opératoire des programmes, reste posée la question de la manière singulière dont un(e) enseignant(e) va s'engager dans cet enseignement.

Cette recherche s'inscrit dans une visée compréhensive, et ne souhaite pas promouvoir des bonnes pratiques dans une logique normative et descendante.

Le choix de la clinique analytique permet de se centrer sur l'enseignant(e) considéré(e) comme un sujet au sens psychanalytique. Comme le souligne Montagne (2019, à paraître), le Sujet pour la psychanalyse n'est ni le Moi de Freud, ni le « Je » de Descartes. Il n'est pas non plus l'individu de la psychologie ou le corps de la biologie. Le Sujet de la psychanalyse est le sujet de l'inconscient et du désir. Il est fondé par la part intime, innommable et irréductible de l'être humain mise en relation avec d'autres humains.

Il s'agit donc de considérer que le sujet serait agi par quelque chose en lui. Que lorsqu'il parle ou qu'il agit, il ne décide pas forcément de tout ; quelque chose de lui se montre à son insu.

Ainsi, quand un(e) enseignant(e) ne s'approprie pas à la prescription institutionnelle qui consiste à mettre en œuvre le programme d'EMC dans sa globalité, cette résistance (au sens psychanalytique du terme) peut être perçue comme le signifiant de quelque chose de son inconscient. Il/Elle n'est pas forcément maître de cela ; il/elle n'a pas forcément décidé d'agir ainsi.

Ce travail se réfère au champ de la psychanalyse définie comme l'analyse du psychisme fort du postulat de l'existence de l'inconscient et de la division du Sujet.

En définissant la psychanalyse comme une méthode de recherche minutieuse qui consiste

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

essentiellement dans la mise en évidence de l'inconscient, notamment par le pointage de la signification inconsciente des paroles, des actions, des productions imaginaires (rêves, fantasmes, délires) d'un Sujet, Freud (1918) place l'inconscient en position centrale et considère ce dernier comme la source à partir de laquelle la conscience peut être comprise. Ce champ épistémologique permet donc de traiter la question du Sujet, fort de sa complexité intime, déterminant de certaines de ses conduites, au cœur de l'EMC à l'école aujourd'hui notamment.

Si l'on se réfère aux enseignements de Lacan (1953), le psychisme s'organise à travers trois dimensions, ce qu'il nomme les « registres essentiels de la réalité humaine » : le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire.

- Le Réel est ce qui échappe aux mots et à la représentation. Inaccessible, il est, dans sa globalité et sa complexité, l'impossible à décrire donc l'impossible à dire. D'où la formule paradoxale de Lacan : « Le réel, c'est l'impossible » ; l'impossible à dire et à se représenter ;
- Le Symbolique est l'accès aux mots ; c'est le langage qui permet au sujet de faire avec les autres et avec le monde en le disant ;
- L'Imaginaire renvoie aux images, aux représentations, aux phénomènes d'identification, à ce qui relève de la signification spéculaire du monde.

Cette référence épistémologique permet en outre de s'intéresser à la position subjective de l'enseignant(e) dans sa classe devant ses élèves (Brossais, Savournin et Jourdan, 2011) à travers des « analyseurs », outils fondés sur une articulation théorique entre la didactique et la clinique psychanalytique lacanienne, que sont « l'impossible à supporter » (Loizon, Margnes et Terrisse, 2008), le sujet supposé savoir (Buznic, Terrisse, 2013 ; Brossais, Jourdan, Savournin, 2016) et la conversion didactique (Buznic, 2015).

« L'impossible à supporter » se rapporte à des expériences traumatisantes vécues par le sujet et qui vont influencer sa manière de transmettre le savoir enseigné (Loizon, Margnes, Terrisse, 2008).

Les travaux de Buznic, Terrisse, Lestel (2008) mettent évidence l'importance des savoirs acquis par l'expérience. Si une expérience a été traumatisante, elle se ressent dans la façon dont le sujet enseignant va transmettre son savoir. L'expérience « traumatisante » devient un savoir incontournable et « l'impossible à supporter » se révèle au cours des séances d'enseignement.

Comme le résume Brossais (2011), « l'impossible à supporter » s'invite lorsque l'enseignant(e) ne parvient pas à trouver un équilibre interne lui permettant de régler la bonne distance avec les élèves et avec le savoir et finalement à soutenir sa place d'enseignant(e) de façon pacifiée. Ainsi, enseigner ne peut se réduire à la transmission ou à l'appropriation de savoirs.

Dès lors, il est possible de penser qu'enseigner l'EMC, parce que les savoirs qu'il convoque peuvent laisser certain(e)s enseignant(e)s dans une position d'insécurité quant à l'appropriation de ce qu'il faudrait savoir, provoque ce conflit psychique de façon exacerbée.

Le concept de « sujet supposé savoir » a été proposé par Lacan (1966) pour caractériser la position symbolique de l'analyste tel qu'il apparaît pour l'analysant, lors de la cure. La recherche et le maintien d'une telle relation où un sujet suppose à un autre un savoir sur le

trouble dont il souffre constituent un arrière-plan permanent de l'activité enseignante. Elle est un des fondements de sa légitimité didactique et donc professionnelle mais n'est pas la seule. Car il faut préciser qu'il y a une différence forte entre le sujet supposé savoir lacanien (qui est censé en savoir quelque chose du symptôme d'un autre sujet) et le sujet supposé savant de l'école (qui est censé connaître les contenus disciplinaires). L'enseignant(e) a été recruté(e) pour transmettre des savoirs ; il se doit d'être, de par son statut institutionnel, celui qui sait, le savant. La maîtrise du savoir académique est en effet un gage nécessaire de la capacité à transmettre des contenus d'enseignement aux élèves et l'efficacité professorale réside dans le fait que les élèves attribuent (supposent) ce savoir théorique au professeur. De plus, les élèves, comme l'institution et les parents, supposent aussi que le professeur possède des savoir-faire et va « savoir y faire » (Montagne, 2013) avec la pédagogie pour transmettre les contenus disciplinaires. Ils le positionnent alors en « sujet supposé sachant » animer, différencier, aider, évaluer.

Ne peut-on alors supposer que l'EMC place l'enseignant(e) davantage en position de « sujet supposé savoir » (au sens lacanien) et provoque ainsi la résistance de certain(e)s à être cet autre là pour les élèves ?

Le concept de « conversion didactique » est né du questionnement de Buznic, Terrisse et Lestel (2008) sur l'incidence des savoirs construits dans l'expérience personnelle de l'enseignant sur ses pratiques professionnelles. Une étude de cas menée auprès d'une enseignante débutante en EPS a montré combien son expérience personnelle avait de résonance dans son enseignement ; un processus que Buznic a envisagé comme une transformation du contenu d'une expérience subjective en contenu d'enseignement, d'où le terme de conversion didactique, qui doit aussi à la conversion hystérique de Freud. Autrement dit, la conversion didactique désigne ce qui, de l'expérience personnelle de l'enseignant, passe dans ses contenus d'enseignement et oriente, organise, sa pratique professionnelle en classe. Cette dimension du concept oblige à prendre en considération l'histoire de l'enseignant(e) – personnelle, familiale, professionnelle, sociale ainsi que son rapport particulier aux savoirs enseignés – et à considérer que les choix de transmission des savoirs qu'il opère ne sont pas neutres mais liés à sa construction expérientielle. Dès lors, l'EMC n'invite-t-il pas à penser que « ce n'est donc pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet. » (Blanchard-Laville, 2001 *op. cit.* p. 101) ? Cette exposition semble pour certain(e)s enseignant(e)s, provoquer une sorte de « conversion didactique impossible », ou autrement dit une sorte d'inhibition ou de fuite face à la prise en responsabilité de la transmission des savoirs en EMC.

Les enjeux de l'EMC semblent donc confronter les enseignant(e)s à une épreuve définie comme « mise en jeu du désir, sans arrêt renouvelée, à chaque rencontre entre enseignant, élèves et savoir », analysée selon trois dimensions - la conversion didactique, le sujet supposé savoir et « l'impossible à supporter » rassemblées par Jourdan, Brossais et Savournin (2011 ; 2014 ; 2016 ; 2018) et nommées rapport à l'épreuve.

5. Problématique : l'EMC, un rapport à l'épreuve

Des propos d'enseignant(e)s ont initié ce travail. Ils sont issus d'échanges entre pairs lors de formations que l'une des auteurs a menées en tant que conseillère pédagogique et formatrice spécialisée en EMC. De façon récurrente, elle s'est trouvée confrontée à un embarras professionnel sans réponse qui a fait énigme pour elle : pourquoi certain(e)s

enseignant(e)s rencontré(e)s, dont le professionnalisme et le sérieux ne sont pas à remettre en cause, disent-ils/elles éprouver autant de difficultés à enseigner l'EMC, voire avouent-ils/elles ne pas enseigner sa partie « morale », pourtant obligatoire dans les programmes, et ce quel que soit leur niveau de classe ?

L'EMC présente deux formes de contenus : des contenus civiques comme « la participation démocratique », « le vote », « les acteurs locaux et la citoyenneté »... et des contenus moraux tels que « la solidarité », « la fraternité », « l'expression de sentiments moraux »... Il est à noter cependant que certains contenus sont à la fois du côté « civique » et du côté « moral » ; c'est le cas de la laïcité par exemple qui, comme principe républicain se situe dans la partie « civique » alors même qu'elle conduit à travailler sur les valeurs républicaines qui la sous-tendent.

Ces deux formes de contenus impliqueraient deux modes de transmission de la part des enseignant(e)s. Ainsi, les contenus moraux mettraient davantage en jeu un engagement personnel des enseignant(e)s tandis que les contenus civiques seraient plutôt traités de manière externalisée.

Si une action peut s'entendre « comme élaboration de possibilités d'agir, de réagir et d'appréhender un problème lorsque celui-ci se pose » (Lange, 2013), pour la psychanalyse, un acte est un « mouvement » (Freud, 1926) qui se différencie d'une action parce qu'il provoque « un effet de franchissement » (Labridy, 1997). L'acte permet un évitement d'un conflit psychique par l'agir. Il est « une conduite qui traduit un retour de la pulsion à laquelle le sujet ne peut pas se soustraire, même en en appelant à l'autre » (Montagne, 2012). Ainsi, le sujet est transformé après sa réalisation ; il y a un avant et un après acte.

Ainsi, nous considérons que les contenus civiques relèveraient de l'action pédagogique, tandis que la transmission des contenus moraux s'apparenterait plutôt à un acte éducatif.

Quelles sont alors les causes subjectives qui provoquent les difficultés pour à un(e) professeur(e) d'en passer par l'acte éducatif en enseignement moral et civique ? Qu'est-ce qui constitue une épreuve pour les enseignant(e)s à enseigner l'EMC ?

6. Méthodologie

6.1. La méthode clinique

Le terme « clinique », du grec *klinikê* « ce qui se fait près du lit des malades », s'est progressivement détaché du champ médical pour s'étendre aux champs de la psychologie puis de l'éducation et de la formation.

« Position méthodologique voire épistémologique » de construction des connaissances, la démarche clinique (Revault d'Allonnes, 1989) apparaît dès lors que se pose « la question du sujet ou plus exactement celle de la subjectivité, de sa place dans le champ social, de ses rapports complexes avec le fonctionnement social. » (*op. cit.* p. 20)

Blanchard-Laville (1999) introduit ce qu'elle nomme l'approche clinique d'orientation psychanalytique ; elle sera définie par Danvers (2010) comme « une approche sensible aux vérités de l'inconscient, à la nature pulsionnelle des choix existentiels et aux conflits identificatoires. » permettant une meilleure compréhension des « impasses et réussites dans les transmissions des savoirs et de la vie scolaire, par exemple, et [indique] des voies pour améliorer des situations difficiles. » (*op. cit.* p. 110)

6.2. L'entretien Non Directif de Recherche (Yelnik, 2005)

Il s'agit d'une technique d'entretien par laquelle le chercheur, au moyen d'une attitude qui se veut volontairement la plus neutre possible, cherche à découvrir les désirs et les

résistances qui influent sur le comportement du sujet. Le rôle du chercheur est de stimuler le sujet et de faciliter « sa confession » en privilégiant les questions ouvertes et en limitant le nombre de questions. L'idée est d'induire et d'orienter le moins possible les réponses du sujet afin de garantir le plus possible qu'elles reflètent fidèlement sa subjectivité spontanée. Tout ce que dit et ne dit pas le sujet intéresse le chercheur qui se montre attentif et mobilisé par et dans l'échange, attentif à la dimension signifiante des réponses du sujet. Son attention est portée sur les faits, les jugements, le vocabulaire, les associations d'idées mais également sur la façon dont le sujet les exprime. Répétitions, lapsus, hésitations... sont relevés.

6.3. L'interprétation et la construction du cas

L'analyse interprétative consiste dans le « malentendu du discours » (Lacadée, 2006) à être touché par le discours du sujet. C'est une construction qui résulte, comme l'indique Montagne (2012), de « l'effet de la rencontre en parole entre chercheur et sujet. Elle n'est pas le dévoilement par l'un (qui serait savant) de la signification de ce que vit l'autre. Elle est une proposition d'explication causaliste de ce qui est vécu. Elle témoigne d'une compréhension de la structure psychique du sujet par le chercheur et de sa conviction sur les causes et les buts des conduites et des paroles du sujet. » L'interprétation se donne pour objectif de décoller signifié et signifiant lacaniens en repérant, notamment, ce que Bardin (2013) nomme les éléments formels atypiques : omissions, failles logiques, silences, récurrences, lapsus, dénégations...

L'étude de cas est une méthode qui permet de rendre compte de la complexité d'un sujet dans un contexte donné et concourt à restituer sa singularité. Le cas unique opère selon la formule de Terrisse (1999) « au cas par cas, au un par un ».

7. Le cas Sofia : entre prescription et désir d'enseigner, entre acte et inhibition

Le cas Sofia a été construit à partir de trois entretiens non directifs de recherche (Yelnik, 2005). Ils ont eu lieu dans sa classe, au sein de son école d'exercice. Ils se sont déroulés sur la même année scolaire, d'octobre 2016 à février 2017, et ont été espacés de deux mois chacun. Ils ont duré en moyenne 45 minutes.

7.1. Sofia, une professeure des écoles en difficulté avec l'EMC

Interrogée sur les disciplines qu'elle aime enseigner et dans lesquelles elle se sent à l'aise, Sofia cite le français, les mathématiques, l'anglais puis d'autres disciplines, par ordre de préférence. L'EMC fait figure d'absent dans ce tour d'horizon.

Ramenée vers cet enseignement, elle dit ne pas s'y sentir à l'aise parce qu'elle a « l'impression de pas avoir les billes pour euh... pour être à l'aise sur ce sujet-là et pouvoir en parler de manière sereine et détendue », que « déjà d'une je maîtrise pas mon sujet et de deux, je suis pas sûre de réussir à faire passer le bon message aussi parce que je maîtrise pas mon sujet mais aussi parce que c'est pas clair pour moi ».

Un enseignement qu'elle dit aborder « avec des pincettes » et dont elle « élude la question » ou fait « un peu une pirouette » pour « [s']en suis [...] sorti[r] comme [elle peut] ».

Tout au long de ces trois entretiens, Sofia explique que l'EMC, « c'est pas une discipline au sens traditionnel du terme », « c'est plus abstrait ». Elle va même jusqu'à dire que « c'est pas essentiel » et que par conséquent « on y accorde pas la même... le même poids [que les autres disciplines] en fait ».

C'est un enseignement qu'elle qualifie de « *sujet qui est sensible et qui du coup est un peu... laissé de côté, c'est-à-dire on dit que c'est important mais on n'y touche pas trop et on n'en parle pas trop parce que... bon...* ».

Sofia se montre embarrassée par cette discipline « impliquante ». Parce qu'elle y est invitée explicitement, elle indique que « *c'est difficile aussi de ne pas avoir de... point de vue personnel sur... enfin... euh... d'être euh... objectif totalement par rapport à ces notions. J pense qu'y'a forcément une part de subjectivité... concernant l'EMC. J pense que c'est forcément quelque chose qu'on voit à travers son propre prisme* », ce qu'elle avait déjà amorcé précédemment en ces termes : « *je vais regarder le programme à travers le filtre de ma (insistance sur ce mot) personnalité* ».

Finalement, Sofia conclut que, en EMC, « *c'est moins facile de rester voilée que dans d'autres enseignements* » et conclut à la fin du dernier entretien : « *Je me dis qu'il y a quand même un danger à être trop euh... à être comme on serait en dehors de l'école, à ne pas être un enseignant mais à être juste soi quoi en fait.* ».

7.2. Analyse interprétative : l'EMC, un acte délicat pour Sofia

Le cas Sofia a montré que l'EMC pouvait provoquer des effets subjectifs qui embarrassent cette jeune professeure des écoles. La nature des savoirs mis en jeu (éthique, morale, croyances, convictions) semble raviver un dilemme subjectif qui fait de l'enseignement de l'EMC un acte délicat pour Sofia car :

- il la place devant un « impossible à supporter » ;
- il déstabilise sa position de sujet supposé savoir ;
- il l'oblige à mobiliser son histoire expérientielle.

7.2.1. L'EMC place Sofia devant un « impossible à supporter »

Sofia tient beaucoup à offrir une image d'elle, enseignante, qui soit celle du professeur neutre et humaniste, principalement préoccupé par l'aide aux élèves en difficulté, tourné vers eux et entièrement dévoué à les reconforter, à valoriser leur estime de soi, à développer leur confiance en eux. Elle s'imagine dans le rôle de la « *super enseignante* » qui vole au secours des plus faibles et se dévoue, donne de soi même si « *ça va [lui] coûter* ». Elle rêve d'endosser le rôle de la « *bonne enseignante* » ; cette notion s'opposant à celle de l'« *enseignante suffisamment bonne* », à l'instar du concept de « *mère suffisamment bonne* » de Winnicott (1953), qui introduit une réponse plus équilibrée, suffisante mais pas débordante.

Or, le discours de l'EMC provoque un affrontement Réel/Imaginaire chez Sofia. En effet, son Imaginaire (l'image qu'elle se fait d'elle) ne correspond pas au Réel (ce qu'elle ressent). Il y a un décalage entre Réel et Imaginaire qui n'est pas résorbé par le Symbolique car celui-ci faillit : il n'y a pas les mots pour dire.

L'EMC perturbe l'image que Sofia a d'elle-même en ce sens que cet enseignement lui renvoie une image qui n'est pas celle qu'elle veut donner à voir. Et comme elle l'a saisi, elle ne s'y risque pas. Par son refus de l'EMC, elle manifeste le refus de se mettre dans la situation de provoquer et de devoir surmonter une blessure narcissique.

L'EMC devient alors un « impossible à supporter ». Il fait symptôme, en tant que fragment du monde intérieur qui échappe au Moi mais auquel celui-ci doit s'adapter. Or, comme l'exprime Miller (2005), le symptôme est réel, il ne peut pas être éliminé. Et comme l'EMC, en la confrontant à sa propre division, fait symptôme pour Sofia, par mesure d'autoprotection, elle esquive.

7.2.2. *L'EMC déstabilise la position de sujet supposé savoir de Sofia*

Bien qu'elle affirme lutter contre une « *vision [...] de l'enseignant qui est descendant qui détient le savoir et qui le donne aux élèves qui sont en position de réception et qui attendent le savoir* », Sofia se positionne comme sujet supposé savoir face à ses élèves. Elle dit être « *là pour enseigner, pour transmettre.* », pour « *faciliter la mise en relation entre eux et le savoir et les connaissances* » et énonce clairement ce qu'elle pense être son rôle en tant qu'enseignante : « *j'suis leur maitresse et on est là pour apprendre.* »

Elle n'hésite pas à affirmer cette position en illustrant ses propos : « *moi je voulais les emmener quelque part et leurs propositions n'allaient pas dans mon sens donc c'est moi qui aie fini par proposer la solution.* » En tant que sujet supposé savoir, elle sait précisément ce qu'elle attend des élèves et use de ce statut au besoin pour les contraindre à aller dans le sens qu'elle a décidé.

Sa « *zone de confort* » dit-elle, c'est « *de maîtriser [...], de se sentir un petit peu [...] dans le contrôle en tous cas et pas complètement dépassée par les événements et de pas subir ce qui se passe donc...* »

Or en EMC, il lui est particulièrement difficile de garder cette position de maîtrise car elle a « *l'impression que quand [elle] en parle, [...] [elle] maîtrise pas [s]on sujet* » et se sent « *plus ou moins convaincue de [s]a réponse* ».

Elle souligne que l'EMC « *c'est pas une science exacte* » et que la difficulté qu'elle éprouve à l'enseigner pourrait être lié au fait, qu'il « *y'a pas la bonne réponse et la mauvaise réponse* », que « *plusieurs points de vue sont justifiables et entendables et qu'on peut pas trancher de manière catégorique justement et dire... les choses sont comme ça* ».

De plus, lorsqu'elle enseigne l'EMC, elle se trouve confrontée aux questions des élèves qui « *ont le chic pour poser la question à laquelle on n'a pas la réponse ou pour mettre le doigt sur ce qui est un peu sensible* » et pour lesquelles « *pour [elle] ça soulève aussi des questions à laquelle [elle a] pas une réponse euh... une réponse euh...* ». Sofia est embarrassée par cet enseignement qui fragilise sa position de sujet supposé savoir.

Et comme « *ça peut soulever des questions [...] dans ce cas là* », elle est placée dans une situation qui met en défaut l'idée qu'elle s'est construite de sa mission d'enseignante et, déstabilisée, se demande « *est-ce que j'aborde ce sujet là oui ou non et si oui avec des pincettes* ».

Le fait de ne pas pouvoir répondre d'emblée aux questions des élèves et de se retrouver momentanément dans une position de non savoir et donc de non maîtrise, ébranle sa position de sujet supposé savoir. Or, ne pas pouvoir se maintenir dans une position de sujet supposé savoir est « *sensible* » pour elle. Renvoyée du côté de sa sensibilité, plutôt que du côté de son intellect, elle est embarrassée. Il lui est difficile d'envisager de quitter, même temporairement, cette position de sujet supposé savoir à laquelle elle tient particulièrement.

La singularité de l'EMC déstabilise Sofia dans sa position de sujet supposé savoir et lui fait dire que l'EMC c'est « *plus compliqué enfin en tous les cas moi j'ai plus de mal à l'enseigner* » et que « *c'est... très difficile à enseigner justement.* »

Elle avance alors un ultime argument pour justifier cette difficulté à enseigner l'EMC, usant du pluriel comme pour se noyer dans la masse des enseignants en difficulté avec cette discipline : « *Bon après un dernier truc qui peut faire que les enseignants n'ont pas envie de l'enseigner c'est qu'ils se sentent nuls et ils ont pas envie d'être jugés comme étant nuls* ».

Sofia ne veut pas se montrer ne sachant pas à ses élèves qui la placent dans ce rôle ; elle ne veut pas quitter la position de sujet supposé savoir qui fonde sa pratique professionnelle.

Elle est dans la maîtrise et souhaite incarner le sujet supposé savoir. Or l'EMC ne lui permet pas toujours d'être du côté du sujet supposé savoir et, comme elle l'a perçu, peut la mettre dans la position délicate de « non toute-maîtrise » (Brossais, 2011) ; elle est empêchée et ne peut donc pas enseigner l'EMC.

7.2.3. L'EMC mobilise l'histoire expérientielle de Sofia

L'EMC « *c'est pas une science exacte* » qui présente « *une vérité exacte* ». Et Sofia se rend compte que pour que sa parole en EMC soit efficace elle doit parler depuis ses valeurs, faire état de sa vérité et faire passer de son histoire expérientielle dans ses contenus d'enseignement. Or, elle n'y arrive pas parce ce qu'elle veut ou ce qu'elle peut, c'est défendre des savoirs académiques et neutres : « *le cœur du sujet c'est les maths et le français ne l'oublions pas* ».

Enseigner l'EMC, renvoie à quelque chose de la formule de Lacan (1964) : il y convient de « s'autoriser de soi-même ... et de quelques autres » (Lacan, 1973-1974).

Autrement dit, l'EMC impose le sujet à lui-même. Il engage Sofia au-delà de sa fonction. Il est un savoir incarné et, de fait, mobilise plus que le savoir ; il en appelle au savant. Il la conduit à enseigner avec ce qu'elle est et pas seulement avec ce qu'elle sait, à faire résonner son expérience personnelle dans son enseignement. Dans son enfance, elle dit avoir eu la chance d'avoir « *une prof d'allemand qui [...] a su prendre le temps [avec elle].* ». Devenue enseignante, elle revendique ce temps qu'elle consacre aux élèves : « *Nous, on a la chance d'avoir les APC pour faire ça* ».

L'EMC impose à Sofia d'être dans l'énonciation, à parler depuis soi, à ne pas se cacher, « se voiler », derrière l'énoncé... Il oblige Sofia à parler de sa vérité et à transformer des contenus d'expériences subjectives en contenu d'enseignement, ce que Buznic, Terrisse et Margnes (2010) nomment la conversion didactique.

Elle entre donc, malgré elle, en résistance contre l'EMC ; ce qui lui fait dire, comme à regret, qu'en EMC, « *c'est moins facile de rester voilée que dans d'autres enseignements* ».

Miller (2009) écrit que « la vérité comme telle est cachée et on n'y accède que par une levée du voile. » Or, Sofia souhaite « *rester voilée* » ; elle ne veut pas que transparaisse son histoire expérientielle.

8. Discussion-conclusion

Notre orientation épistémologique nous invite à mettre l'accent sur la singularité de l'enseignant(e), sur sa division subjective et à considérer ces notions comme déterminants de ses actes professoraux.

L'esquive de Sofia à enseigner l'EMC apparaît alors comme d'une autre nature que la résistance au changement des pratiques professionnelles.

La principale originalité de cette étude est de considérer l'EMC comme une éducation à soi¹, une éducation à la citoyenneté pour soi que ne s'autorisent pas certain(e)s enseignant(e)s.

L'EMC place le sujet face à son « être professeur » (Montagne, 2012), définit comme la signature subjective d'un(e) enseignant(e) issue de ce qu'il est comme sujet, fort de son histoire singulière, métissée de la trace affective que la rencontre avec les élèves crée en lui. Dès lors, l'EMC peut être considéré, pensé, comme une « éducation à » située du côté d'un rapport à l'épreuve. Cette éducation à soi l'oblige à s'ex-poser (poser un peu de soi en dehors)

¹ cf. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013 - « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » n°14

à lui-même, sans pouvoir se cacher derrière le savoir, mais également à s'in-poser (poser à l'intérieur de soi, à porter à sa conscience quelque chose de caché, de refoulé).

On peut voir là, et ce sera une piste pour poursuivre ce travail, quelque chose de la « relation d'objet » telle que définie par Lacan (1956-1957) qui éclaire autrement la notion de « rapport au savoir » (Beillerot, 1989).

Car les résistances de Sofia semblent être le signifiant d'une certaine relation à la commande institutionnelle en tant qu'objet², autant que le symptôme d'une appropriation singulière de l'objet EMC. Reprenant Lacan, Bouvet (1967) a précisé que dans la relation d'objet, « le sujet essaie d'établir une sorte de compromis entre son monde intérieur et la réalité extérieure intériorisée de manière à satisfaire le plus possible les pulsions en évitant les angoisses qui résulteraient d'un conflit entre ces pulsions et les forces inhibitrices du sur-moi » (*op. cit.* p. 170). Avec l'EMC, Sofia semble donc aux prises avec une relation d'objet insatisfaisante, l'EMC ne lui permettant pas d'éviter l'angoisse du dévoilement.

Le cas Sofia nous enseigne finalement que l'EMC engage le sujet dans son intime en l'incluant dans les questions qu'il se pose ou qui l'animent mais qu'il n'ose pas ou ne sait pas se poser.

Assurer l'enseignement de l'EMC est donc un acte qui oblige l'enseignant(e) à un franchissement symbolique duquel le sujet se fait responsable ; l'EMC se situe donc bien du côté d'une épreuve au sens de « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » (Terrisse, 1994). Prendre en charge l'EMC, c'est passer par un acte d'éducation qui confronte le sujet à son désir d'enseigner. Le cas Sofia met en scène l'empêchement d'assumer pleinement l'EMC parce que cet enseignement l'oblige à être responsable de sa parole, à parler depuis elle, depuis son désir, à en passer par un acte éducatif qui l'engage au-delà de ce qu'elle désire en la confrontant à quelque chose de son objet.

Bibliographie

- BARDIN, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- BEILLEROT, J. (1989). Le rapport au savoir : une notion en formation. Dans J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi, *Savoir et rapport au savoir : élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éd. Universitaires, 165-202.
- BELTRAMI, D. et GRUMEL, O. (2015). *Vivre ensemble à l'école – Enseignement moral et civique CM*. Paris : Bordas.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (1999). Approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. Dans *Revue Française de Pédagogie*, 127, 9-22.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Dans *Recherche & Formation*, volume 39, 1, 184-186.
- BOUVET, M. (1967). *La relation d'objet*. Paris, Payot, 170.
- BROSSAIS, E., SAVOURNIN, F. et JOURDAN, I. (2011). *Professionnalisation des*

² Objet est pris ici au sens freudien de ce par quoi le sujet cherche à obtenir un certain type de satisfaction. Il peut s'agir d'une personne ou d'une partie d'une personne, d'un objet matériel réel ou d'un objet fantasmatique.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

enseignants à l'université. Le point de vue de la didactique clinique des disciplines. Questions de Pédagogies dans l'enseignement supérieur (QPES). Le courant de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements. Angers, colloque du 7-10 juin 2011.

- BROSSAIS, E., JOURDAN, I. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve. Dans *Recherche et formation*, 66, 9-22.
- BROSSAIS, E., SAVOURNIN, F. (2016). Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique. Dans B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le printemps de la recherche en ESPE 2015*. Paris : Réseau national des ESPE, 352-363.
- BROSSAIS, E., JOURDAN, I. (2018). Le sujet à l'épreuve de son rôle d'enseignant. Dans *Cahiers de l'ÉSPÉ de l'Académie de Caen* 3, 4, 27-35.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P., TERRISSE, A. et LESTEL, G. (2008). Le poids de l'expérience professionnelle en didactique clinique de l'EPS ; analyse comparée de deux pratiques enseignantes contrastées. Dans *Éducation et didactique*, 77-95.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. et TERRISSE, A. (2013). « Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée ». Dans *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.
- BUZNIC-BOURGEACQ, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... Dans *TransFormations*, 13-14.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- DANVERS, F. (2010). Clinique. Dans *Recherche et formation*, 63, 105-116.
- DEMEUSE, M. et STRAUVEN, C., ROEGIERS, X. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- FALAIZE, B. (2015). *15 séquences Enseignement moral et civique CP/CE1/CE2*. Paris : Retz.
- FREUD, S. (1918). *La technique psychanalytique*. Paris : PUF, 1981.
- FREUD, S. (1926). *Inhibition, symptôme, angoisse*. Paris : PUF, 1993.
- JAURES, J. (1892). L'enseignement de la morale à l'école. Dans *La Dépêche de Toulouse*.
- KAHN, P. (2015). L'enseignement moral et civique : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat. Dans *Carrefours de l'éducation*, 39, 183-200.
- LABRIDY, F. (1997). La performance. Dans *Sport, psychanalyse et Science*. PUF, Paris, 41-109.
- LACADEE, P. (2006). *L'autorité de la langue*. Paris : Institut du Champ Freudien, 7-15.
- LACAN, J. (1953). *Le symbolique, l'imaginaire, le réel*. Conférence prononcée le 8 juillet 1953 pour ouvrir les activités de la Société française de psychanalyse.
- LACAN, J. (1956-1957). *Séminaire IV – La relation d'objet*. Paris : Seuil. 1994.
- LACAN, J. (1964). Acte de fondation de l'EFP, 21 juin 1964.
- LACAN, J. (1966). *Les Écrits*. Paris : Seuil.
- LACAN, J. (1973-1974). *Séminaire XXI - Les non-dupes errent*. Non publié.
- LANGE, J-M. (2013). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multi référentielles d'enjeux. Dans *Revue Éducation Relative à l'Environnement - Regards - Recherche - Réflexion*, 11.

3 Cette revue s'inscrit dans la perspective fédérative et coopérative de l'activité scientifique de l'ESPE. Elle témoigne à la fois de l'activité structurante du pôle fédératif ESPE et de la diversité des travaux menés au travers de l'ESPE. Elle valorise les recherches et formations coopératives, impliquant différents acteurs scientifiques et professionnels.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- LOIZON, D., MARGNES, E. et TERRISSE, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo en EPS. Dans *eJRIEPS*, 14, 63-82.
- MILLER, J-A. (2005). *Histoires de... la psychanalyse*. Émissions de radio. France culture.
- MILLER, J-A. (2009). Choses de finesse en psychanalyse XII. Dans *L'orientation lacanienne*. Cours du 18 mars 2009.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Avis relatif à l'introduction d'un enseignement moral et civique à l'école, rédigé par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) [en ligne]. Journal officiel, n° 0266 du 16 novembre 2013.
- MONTAGNE, Y-F. (2012). À l'école de l'acting-out : un autre regard sur les emportements des élèves. Dans *Cliopsy*, 7, 99-117.
- MONTAGNE, Y-F. (2013). « Savoir-y-faire » avec les élèves ; repérer une compétence professorale d'énonciation par une étude de cas. Dans *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 37, Numéro 3, 507–541.
- MONTAGNE, Y-F. (2019 – à paraître). *Savoir(s) et sujet(s)*. Bordeaux : PUF.
- REVAULT D'ALLONNES, C. et GIAMI, A. (1989). *La démarche clinique en sciences humaines*. Paris : Dunod.
- SAURET, M.-J., ALBERTI, C. LAPEYRE, M. & REVILLION, M. (2010). *Comprendre pour aimer la psychanalyse*. Toulouse : Éditions Milan.
- TERREAUX-DURAND, M. (2017). « L'enseignement moral à l'école aujourd'hui : un projet faisable ? : Regards sur l'école élémentaire publique en France de 2008 à 2013 ». École doctorale Connaissance, langage et modélisation, en partenariat avec Centre de recherches en éducation et formation (laboratoire). Sous la direction de OTTAVI, Nanterre, Paris 10.
- TERRISSE, A. (1994). La question du savoir dans la didactique des APS : essai de formalisation, note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (HDR), université Toulouse III.
- TERRISSE, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. Dans *Carrefour de l'éducation*, 7, 62-87.
- WINNICOTT, D.W. (1953). *La mère suffisamment bonne*. Paris : Payot et Rivages, 2006.
- YELNIK, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. Dans *Recherche & Formation*, 50, 133-146.

Une expérimentation de la classe inversée dans le cours de FLE en Chine

Yigong GUO
ENS de Lyon, ICAR (UMR 5191)
yigong.guo@outlook.com

Résumé

Cet article présente une expérimentation de la pédagogie inversée dans le cadre du cours « rédaction en français » à l'Université de Zhejiang Gongshang. Cette étude montre que la classe inversée conçue sur la base du modèle ARCS de la motivation favorise la participation active des apprenants et améliore leur compétence de production écrite. Cependant, la plupart des apprenants n'ont pas une vision positive de cette approche pédagogique, et leur autonomie d'apprentissage reste à améliorer.

Mots-clés

classe inversée ; didactique du français ; modèle ARCS de la motivation ; recherche action

Se réclamant de l'approche pédagogique innovante (Lebrun, 2015 ; Bissonnette & Gauthier, 2012), la classe inversée se trouve actuellement au cœur de l'attention des éducateurs chinois. En Chine, les universités s'apprêtent à introduire cette innovation dans l'enseignement supérieur et un grand nombre d'articles scientifiques y sont dédiés depuis ces trois dernières années (Long, 2016). Notre recherche s'inscrit dans cette continuité, ayant pour but d'expérimenter la classe inversée avec 21 étudiants chinois de LLCE français à l'Université de Zhejiang Gongshang, dans le cadre du cours « rédaction en français ». Dans ce contexte, on s'est fondé sur le modèle ARCS de la motivation afin de concevoir des stratégies d'intervention aptes à stimuler la motivation des apprenants, qui demeurent souvent passifs dans l'apprentissage.

Cet article abordera d'abord un état de l'art visant à mettre au jour l'état actuel de la mise en œuvre de la classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine. Dans un deuxième temps, nous présenterons l'organisation et le déroulement de notre expérimentation qui sera suivie par l'explicitation du modèle ARCS sur lequel le dispositif de formation se fonde. Puis, nous exposerons les apports de cette approche à l'apprentissage des langues, et les nouveaux problèmes qui ont émergé lors de sa mise en place. Un retour réflexif sur les pratiques pédagogiques permettra enfin de dresser des propositions pédagogiques afin d'améliorer le dispositif de formation.

Classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine

Afin de donner un aperçu sur la modalité d'organisation de la pédagogie inversée, et de comprendre ses effets de rendement sur l'apprentissage des langues, une recension documentaire a été conduite. Il s'est agi de chercher dans CNKI (*China Academic Journals Full-text Database*), les articles contenant des mots clés combinés de *classe inversée* et *enseignement des langues*. Seuls les articles publiés dans les revues labélisées CSSCI (*Chinese Social Sciences Citation Index*) depuis les 4 dernières années (2014-2017) ont été pris en compte. Nous avons retenu spécifiquement les recherches expérimentales et quasi-

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

expérimentales portant sur les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Sur une centaine d'articles repérés, seuls les 6 premiers les plus cités ont été retenus¹.

Auteurs	Cours	Activités avant-classe	Activités en-classe	Activités après-classe
Xu & Li (2014)	anglais (Lansad)	consultation des ressources multimédia, test	discussion, projets de groupe, journal de bord	-
Wang (2015)	anglais (interprétation)	micro-cours, consultation des ressources multimédia, devoirs	exposé, évaluation par enseignant, exercices	exercices
Dou & Wen (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, test	discussion, exposé, évaluation par pairs, évaluation par enseignant	journal de bord
Fan & al. (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, test, discussion	exposé, évaluation par pairs, évaluation par enseignant	-
Li & Wu (2015)	anglais (Lansad)	micro-cours, test, projets de groupe	exposé, discussion, évaluation par enseignant	projets de groupes
Lü (2016)	anglais (Lansad)	micro-cours, consultation des ressources, discussion, projets de groupe, test	exposé, évaluation par enseignant	-

Tableau 1. Activités concernées par la modalité d'organisation de la classe inversée dans l'enseignement des langues en Chine

Notons que la modalité d'organisation de la classe inversée présentée dans ces articles fait référence à une approche pédagogique d'enseignement des langues, dite *Production-oriented Approach (POA)* (Wen, 2016 : 1). Selon cette approche, le mode d'apprentissage de langue étrangère des adultes représente un processus inductif où l'apprenant « plagie » des éléments provenant de l'*input*, servant de « catalyseur pour aider à la réalisation de l'*output* » (*ibid.*). Ce mode, plaçant l'*output* au cœur de la démarche pédagogique, insiste pour que toutes les activités de réception doivent avoir pour finalité de conduire l'apprenant vers la production. Partant de cette perspective, nous avons trouvé un modèle commun de l'organisation de la classe inversée dans le contexte de l'enseignement des langues en Chine. Ce modèle deviendra ensuite le cadre de référence qui oriente notre conception du dispositif de formation (*cf. infra*).

Dans un tel modèle, l'*input* est livré avant la classe, au moyen de micro-cours (capsules de vidéo enregistrées par l'enseignant) et de ressources numériques auto-consultables en ligne. Ces ressources sont constituées d'exercices de vocabulaire et de grammaire, de modèles de textes dans lesquels les apprenants peuvent puiser des blocs de connaissances lexicales, grammaticales et culturelles, pour préparer les activités de production en classe. Des séances de discussion en groupe peuvent être animées à part via visio-conférence, apportant un soutien méthodologique relatif à la préparation des tâches de production. En outre, grâce à la mise à disposition de la messagerie instantanée, l'apprenant bénéficie d'un tutorat individuel en cas de difficulté, en ayant la possibilité d'échanger avec l'enseignant ou entre pairs. Le temps de classe est exclusivement consacré aux activités d'*output*, tels que les exposés, jeux de rôle, projets d'équipe, échanges avec l'enseignant et entre pairs. Après la classe,

¹ Articles cités entre 49 et 248 fois

l'enseignant peut demander aux apprenants de remplir un journal de bord, qui leur permet de faire un retour réflexif sur les processus d'apprentissage, donc de développer leurs connaissances métacognitives. L'enseignant peut également distribuer plus d'exercices de consolidation aux apprenants pour réviser le cours.

Cette recherche documentaire identifie trois aspects positifs de la classe inversée sur l'apprentissage de langue étrangère :

1. La compétence communicative des apprenants se trouve améliorée. La classe inversée déplaçant la partie magistrale du cours à la maison, le temps de classe est ainsi libéré pour réaliser des projets et des activités communicatives. Afin de préparer ces activités, les apprenants doivent consulter de nombreuses ressources en langue étrangère, qui constituent une source d'*input* probante favorisant la production. Li & Wu (2015) associent la meilleure compétence communicative au fait que la classe inversée crée plus d'occasions pour les apprenants de recevoir l'*input* et de communiquer en langue cible.
2. La motivation des apprenants est augmentée. La classe inversée modifie le rôle traditionnel de l'enseignant. Ce dernier n'est plus un maître qui expose son savoir sous forme de cours magistral, mais devient un facilitateur qui cherche à aider les apprenants à réaliser les tâches communicatives. Ce changement de rôle rend l'apprenant acteur de ses apprentissages, stimulant ainsi l'apprentissage actif (Xu & Li, 2014). En outre, les projets et tâches communicatives simulent des situations authentiques, ce qui devient un vecteur de motivation faisant sens dans l'esprit des apprenants (Lü, 2016).
3. L'autonomie des apprenants se développe. La classe inversée confie la responsabilité aux apprenants de définir leurs objectifs, contenus et stratégies d'apprentissage. Ils ont la responsabilité de consulter des ressources et micro-cours en autonomie pour ensuite préparer les tâches en classe (Lü, 2016). Par ailleurs, dans la classe inversée en Chine, la plupart des enseignants s'appuient sur la pédagogie du projet, qui crée des effets positifs. Passant par la réalisation concrète dans l'apprentissage par projets, l'apprenant développe une autonomie plus générale (la capacité de prendre des initiatives dans la vie réelle), à savoir les compétences de recherche des informations, de travail collectif et de résolution de problèmes (Fan & al., 2015).

Modèle ARCS de la motivation

Face à un public passif, la conception de notre dispositif inversé emprunte le modèle ARCS de la motivation, développé par John Keller (1987). Il s'agit d'une méthode d'intervention sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour accroître la motivation des apprenants. Pour Keller, les interventions pédagogiques visent à mettre en évidence les quatre composantes de la motivation : l'attention (*attention*), la pertinence (*relevance*), la confiance (*confidence*) et la satisfaction (*satisfaction*).

1. *Attention* : placer l'apprenant dans un environnement propice à l'apprentissage en attirant son attention sur la tâche à réaliser ;
2. *Relevance* : informer ce dernier de la valeur réelle de la tâche à réaliser ;

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

3. *Confidence* : donner à l'apprenant la conviction qu'il est en mesure de remplir la tâche ;
4. *Satisfaction* : expliquer clairement la récompense à obtenir lorsque la tâche sera complétée.

Nous insistons sur le fait que ce cadre d'intervention doit s'adapter aux caractéristiques de la classe inversée. Dans une classe inversée, la progression des apprenants est assez disparate : chacun suit son propre chemin d'apprentissage. Il est donc nécessaire que les interventions de l'enseignant qui portent sur la motivation de l'apprenant (désormais *intervention motivationnelle*) doivent se varier en fonction du niveau cognitif réel des individus (Zhao & al., 2016). Partant de cette idée, Yu & Wang (2015) ont adapté le cadre d'intervention ARCS aux caractéristiques de l'enseignement des langues. S'inspirant du cognitivisme, ces chercheurs divisent les démarches d'enseignement des langues en trois phases : *fragmentation*, *intégration* et *création* ; et proposent de varier les stratégies d'intervention en fonction de la phase d'apprentissage.

- En phase de *fragmentation*, l'apprenant profite du temps informel pour mémoriser des blocs de connaissances langagières fragmentées, tels que des mots, des phrases et des expressions hors contexte. Le temps et les contenus d'apprentissage se présentent ainsi comme des « fragments ». Au cours de cette phase, l'intervention motivationnelle vise principalement à établir la confiance avec les apprenants, en les aidant à déterminer les ressources et les objectifs d'apprentissage en fonction de leurs niveaux cognitifs actuels. Le rôle de l'enseignant est alors de créer un environnement d'apprentissage riche de ressources multimédia, qui suscite l'intérêt de l'apprenant pour les exploiter.
- En phase d'*intégration*, l'apprenant commence à intégrer les connaissances langagières fragmentées dans ses schémas mentaux, pour construire un réseau de connaissances de langue étrangère. Lors de cette phase, l'enjeu est de favoriser la mise en relation du problème avec les connaissances antérieures. La mission de l'enseignant consiste à proposer des activités appropriées avec des défis réalisables, permettant aux apprenants de percevoir facilement leur progression et d'acquérir un sentiment de confiance.
- En phase de *création*, les apprenants réutilisent l'ensemble des connaissances antérieurement acquises pour réaliser des tâches sociales. L'enjeu se situe donc au niveau du développement des compétences à la fois communicatives et générales afin de mener à bien les activités supposant la réception et la production en langue cible. L'intervention motivationnelle consiste à créer un environnement authentique et à informer l'apprenant du rapport entre ses activités en classe et son environnement immédiat et avec sa vie professionnelle dans le futur.

L'identification de la phase d'apprentissage où se situe l'apprenant, permet à l'enseignant de déterminer les interventions motivationnelles qu'il va pratiquer.

Organisation et déroulement de l'expérimentation

Notre étude concerne une classe de licence en troisième année de LLCE (langues, littératures et civilisations étrangères) français à l'Université de Zhejiang Gongshang (n=21), dans le cadre du cours « rédaction en français ». Ce cours dispense 14 séances d'enseignement pendant un semestre, soit une séance de deux heures par semaine. Nous avons emprunté le

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

protocole de recherche action établi par Anne Burns (2011) pour guider notre plan d'action et d'intervention. Selon ce protocole, une recherche action comprend généralement quatre grandes phases : identification des problèmes (*Planning*), action, observation et réflexion (Burns, 2011 : 8).

Tout d'abord, à partir de l'observation en classe tout au long du semestre, le chercheur a identifié deux problèmes majeurs :

1. Faible motivation des apprenants en classe. La méthodologie pédagogique pratiquée en classe est traditionnelle, se passant par l'analyse, la mémorisation et l'imitation des modèles de textes. La seule activité en classe consiste à comparer ces modèles pour repérer la structure d'un type de textes particulier. Cette pédagogie ne suscite pas la motivation chez les apprenants, qui demeurent passifs se concentrant sur la prise de notes, et ne voulant pas prendre la parole. De plus, on constate souvent de l'absentéisme et de la distraction par l'utilisation des smartphones en cours.
2. Mauvaise qualité des devoirs maison. La qualité des devoirs faits à la maison est mauvaise chez la plupart des apprenants qui rencontrent souvent des difficultés de choisir le vocabulaire et les constructions de phrase appropriées. Ce problème est susceptible d'être lié au fait que l'activité d'écriture qui nécessite plus d'interventions de l'enseignant, se déroule toujours en dehors du temps de classe. On suppose que si ce dernier puisse intervenir lors de la rédaction pour donner des feedbacks immédiats, la qualité du travail s'améliorerait.

En vue de résoudre ces problèmes, une classe inversée a été conçue et expérimentée lors des séances de la 13^{ème} et de la 14^{ème} semaine. Une analyse de la situation d'apprentissage a d'abord été conduite. Nous supposons qu'après avoir trois ans d'études de français, les apprenants ayant acquis suffisamment de connaissances langagières fragmentées, ont besoin de les réutiliser dans des situations authentiques. La plupart des apprentissages se situent donc en phases *intégration* et *création*. L'acquisition des blocs de connaissances fragmentées, dite phase de *fragmentation*, n'étant plus en jeu, se poursuit toutefois dans tout le parcours d'apprentissage : l'apprenant est susceptible de revenir à l'apprentissage fragmenté à tout moment lorsqu'il se rend compte, par exemple, du manque des connaissances langagières nécessaires à la réalisation des tâches d'écriture.

Cette analyse de la situation nous a permis de définir les interventions motivationnelles à pratiquer pour cette classe. Ici, les caractéristiques des phases d'*intégration* et de *création* nous obligent à privilégier les stratégies *relevance* et *confidence* du modèle ARCS :

- Quant à la stratégie *relevance*, nous avons constaté que la plupart des apprenants font état de la motivation instrumentale, ayant le désir d'obtenir des connaissances pratiques ou concrètes dans l'étude de la langue cible. Une stratégie *relevance* a été mise en place afin de créer une situation-problème authentique en rapport étroit avec leur environnement immédiat et avec la future vie professionnelle « réelle » des apprenants. Donc, l'ensemble de notre formation est orientée vers une tâche-projet, où l'apprenant va rédiger un rapport d'enquête sur « la féminisation des enseignants à l'école », question faisant écho à ce qu'ils connaissent.
- Quant à la stratégie *confidence*, il nous paraît que trop de difficultés linguistiques rencontrées lors des devoirs maison entraînent la perte de confiance et la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dévalorisation de soi des apprenants dans la rédaction. Ainsi, une stratégie *confiance* a été mise en œuvre essentiellement pour l'apprentissage avant-classe qui correspond à la phase *intégration*. Il s'agit de mettre en place des exercices de réception et un test auto-corrigé moins exigeants. Nous supposons que la réussite aux exercices et test leur procure un sentiment de satisfaction, tout en consolidant leurs connaissances acquises.

Le déroulement de notre classe inversée comporte trois phases principales :

Phase « Auto-apprentissage »

Cette phase se déroulant à distance, est constituée de deux étapes : (1) L'apprenant consulte deux micro-cours enregistrés par l'enseignant pour apprendre la méthode d'enquête et la structure du rapport d'enquête français. La première tâche consiste à analyser un modèle du rapport et à compléter un test de connaissance sous forme de QCM auto-corrigé. (2) Les apprenants sont ensuite invités à travailler en groupe pour mener une enquête sur « la féminisation des enseignants à l'école ».

Tous les supports sont distribués à l'aide du logiciel *QQ*, un système de messagerie instantanée utilisé quotidiennement en Chine. Un guide d'apprentissage est téléchargé pour préciser les objectifs d'apprentissage et indiquer les démarches à réaliser et les tâches conseillées. En cas de difficulté, les apprenants ont la possibilité de solliciter l'aide à l'enseignant et aux pairs en envoyant des messages sur *QQ*.

Phase « Application »

Cette phase se déroule en présence, et est constituée de deux étapes : (1) Dans un premier temps, les groupes présentent leurs résultats d'enquête. L'enseignant et autres groupes donnent ensuite leurs remarques et des pistes d'amélioration. (2) Les apprenants discutent en groupe faisant un retour réflexif avec les commentaires reçus, pour améliorer leur enquête, puis commencent à rédiger collectivement un rapport en français. L'enseignant et le tuteur participent à la discussion des groupes. Lors de la session de rédaction, ils peuvent intervenir lorsque l'apprenant rencontre des difficultés.

Phase « Évaluation »

Cette phase se déroule à distance et en présence en deux étapes : (1) Chaque groupe utilise une grille d'évaluation pour s'auto-évaluer et évaluer le rapport d'un autre groupe. Ce travail permet d'adopter un regard critique sur ses propres processus tant pour l'évaluateur que pour l'évalué. (2) Dans la séance présentielle qui suit, l'enseignant recueille les évaluations et donne son propre commentaire à chaque groupe.

Un sondage par questionnaire a été conduit auprès de tous les apprenants en fin d'expérimentation. Ce questionnaire comprend trois rubriques, ayant pour objectif de mesurer la satisfaction des étudiants, de comprendre leur comportement d'apprentissage hors classe et de recueillir les avis. Notons que la rubrique « avis » se présente sous forme de question ouverte, où le répondant peut s'exprimer librement. Outre le questionnaire, nous avons procédé à un entretien informel avec l'enseignant, ainsi qu'à l'observation *in situ* dans les séances présentielles. Le croisement des données mixtes permet de ressortir les avantages de la classe inversée relatifs à l'apprentissage et de relever de nouveaux problèmes émergés lors de sa mise en pratique.

Résultats et discussion

Avantages

La participation active des apprenants est plus importante. Tous les apprenants ont déclaré avoir participé au moins une fois au travail collaboratif avant la classe, dont 71.43% y ont participé plusieurs fois. 76.19% des apprenants considèrent qu'ils peuvent s'engager activement dans le travail collaboratif. Le taux de présence à la séance présentielle s'élève à 100%. L'observation en classe montre très peu de distraction par smartphone lors des exposés du groupe. De plus, les apprenants s'engagent volontiers à demander la parole pour donner des avis sur le travail de leurs pairs. On constate que pendant l'écriture collaborative, certains groupes utilisent des outils de télécollaboration, tels que *QQ* et *iCloud* pour mettre en commun leur travail. L'entretien avec l'enseignant confirme les résultats de l'observation qui montrent que la participation des apprenants est plus active que dans la classe traditionnelle. En outre, ils font preuve d'esprit d'initiative en écriture, ce qui se traduit par l'augmentation remarquable du nombre de mots dans les devoirs. Certains groupes réclament dans le questionnaire que l'on ne doit pas prescrire la longueur maximale du texte, car cela empêche l'expression libre de la pensée.

La qualité de l'écriture des apprenants est améliorée. La plupart des groupes sont en mesure de rédiger un rapport d'enquête conforme aux règles essentielles de la langue française. Le vocabulaire, les expressions et les structures complexes utilisées sont plus variées que les devoirs antérieurs. De plus, on note également que les erreurs non systématiques, par exemple les fautes d'accord ponctuelles, diminuent. Cela manifeste de la part de l'apprenant une tentative spontanée d'investissement, et de changement d'attitude plus sérieuse pour veiller à la qualité de l'écriture.

Problèmes

Deux problèmes majeurs ont été constatés selon le sondage par questionnaires : le taux de satisfaction des apprenants peu élevé d'une part, et l'insuffisance de l'autonomie des apprenants d'autre part.

Premièrement, la satisfaction accordée à la classe inversée est faible. Seuls 9.52% des apprenants pensent que cette approche peut susciter leur intérêt pour les motiver à investir plus de temps dans l'apprentissage du français. Lorsqu'on demande aux apprenants de classer par ordre de rang « les motifs qui vous poussent à effectuer les tâches avant la classe ». L'item « l'évaluation des tâches fait partie de la note finale » est classé en tête, tandis que les items « la compétence acquise va être réinvestie dans la future vie professionnelle » et « la thématique de la tâche m'intéresse » sont classés les derniers. Il nous apparaît donc que les apprenants ne se sentent obligés d'apprendre la leçon que pour l'évaluation normative en fin des séances. De plus, ils n'ont pas ressenti le rapport de la tâche avec la vie réelle, ce qui pourrait être perçu comme un échec de l'utilisation de la stratégie *relevance*. Pour certains apprenants, c'est parce que la thématique a été prédéfinie par l'enseignant, qui « n'a rien à voir avec ma vie réelle ». Quant à leur ressenti sur les résultats d'apprentissage, seuls 28.57% des apprenants pensent qu'ils apprennent plus efficacement en classe inversée qu'en la classe traditionnelle. Cela peut être dû au fait que les apprenants chinois, habitués au modèle d'enseignement traditionnel, la considéreraient comme un apprentissage efficace apte à les conduire à acquérir plus rapidement des connaissances.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Deuxièmement, l'autonomie d'apprentissage des apprenants est à interroger. L'enseignant s'attend à ce que l'apprenant puisse suivre le parcours de progression prévu par le guide d'apprentissage, commençant par regarder des vidéos, puis s'auto-évaluer par un test. Néanmoins, presque un tiers des apprenants (28.58%) ne commencent à parcourir les vidéos que le jour qui précède la séance présentielle. De plus, seuls 38.1% ont complété le test auto-corrigé. Pour 89.5% des apprenants, « le plus grand défi rencontré dans la classe inversée » est que « les activités avant-classe sont très difficiles ». Paradoxalement, seule la moitié des apprenants (42.86%) ont tenté de chercher de l'aide auprès de l'enseignant ou de leurs pairs. L'autre moitié s'attend à ce que l'enseignant puisse anticiper leurs difficultés et leur apporter les solutions appropriées. Dans ces conditions, on ne s'étonnera pas de constater que certains apprenants ont pu écrire sur le questionnaire des phrases telles que : « l'auto-apprentissage est une perte de temps », « le temps de classe devrait être consacré à la transmission du savoir ».

Discussion

Les limites qui viennent d'être évoquées, nous incitent à réfléchir à deux pistes d'amélioration envisageables.

Premièrement, la conception du cours devrait prendre en compte les besoins individuels de chaque apprenant. Wang & Zhong (2017 : 19) critiquent l'usage abusif et routinier de la vidéo comme support des activités avant-classe, sans prendre compte du fait que « les apprenants ne sont pas tous habitués à ce type de support ». Il est donc nécessaire d'offrir une variété de ressources au choix de la part de l'apprenant, plutôt que de prescrire les mêmes activités à faire. Pour aller plus loin, nous préconisons plus de liberté accordée à l'apprenant dans le choix des contenus d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant peut recueillir au préalable les informations concernant l'attente des apprenants, et proposer une liste de thématiques au choix ou même laisser place à une négociation des objectifs avec les apprenants.

Deuxièmement, le développement de l'autonomie d'apprentissage des apprenants devrait être traité comme un des objectifs d'enseignement de la classe inversée. En classe inversée, la responsabilité étant placée entre les mains de l'apprenant, cela nécessite que ce dernier puisse avoir suffisamment d'autonomie pour pouvoir organiser son parcours d'apprentissage. L'autonomie des apprenants se révèle donc être une condition indispensable à la réussite de la classe inversée. Or, on note que dans les recherches expérimentales menées en Chine, le manque de l'autonomie est souvent pointé, et considéré comme une des causes de l'échec (Jiang & Chen, 2016). Dans notre étude, il apparaît qu'un seul guide d'apprentissage ne suffit pas à rendre l'apprenant plus autonome. Pour un public généralement captif, il est nécessaire de mettre à disposition plus d'outils qui permettent d'organiser l'action, par exemple, l'annonce en amont des dates d'évaluation, la modalité d'évaluation, la sollicitation et l'encouragement. Certains chercheurs chinois ont ainsi proposé d'implanter l'évaluation formative qui prend en compte la participation des apprenants (Zhu, Guan & Qiu, 2015).

Conclusion

Il ressort de notre étude que la classe inversée conçue sur la base du modèle ARCS de la motivation présente des avantages relatifs à l'apprentissage des langues : elle permet de susciter la participation active des apprenants chinois, un public qui demeure généralement captif, et d'améliorer la qualité de production des apprenants. Cependant, les apprenants manifestent peu de satisfaction concernant cette innovation et l'autonomie insuffisante dont disposent ces derniers constitue un nouveau défi pour l'enseignant.

Une question est soulevée après cette étude : aujourd'hui, face à l'intérêt suscité par la classe inversée, est-il pertinent de la recommander pour l'enseignement des langues en Chine ? Il nous paraît paradoxal que sans tenir compte de nombreux avantages prouvés par les études actuelles, les apprenants ne ressentent pas l'envie de cette approche. La consultation des cours à la maison ne fait pas partie des habitudes des apprenants, qui n'aiment travailler que les parties obligatoires pour l'évaluation normative en fin de séquence - et souvent au dernier moment. À la lumière de notre recherche, la classe inversée se réclame toutefois d'une approche pédagogique pertinente pour l'enseignement des langues. Or, pour un public qui est habitué à une pédagogie traditionnelle, le changement d'attitude et de comportement d'apprentissage ne peut se faire que lentement. Il faudrait que l'enseignant soit prudent, en tenant compte de l'effet d'étrangeté que pourrait provoquer cette approche pour l'apprenant.

Bibliographie

- Bissonnette, S., & Gauthier, C. (2012). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers ?. *Formation Profession*, 20(1), 23-28.
- Burns, A. (2011). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dou, J. H., & Wen, S. (2015). The teaching reform exploration of college English flipped classroom based on APP. *Heilongjiang Researches on Higher Education*, (5), 162-167. [Texte en chinois]
- Fan, W. X., Ma, Y., Li, K., & Qiu, B. F. (2015). A practical study in the flipped classroom based on WeChat under environment of mobile learning. *Education Research*, 21(3), 90-97. [Texte en chinois]
- Jiang, L. B., & Chen, Y. Q. (2016). The Quasi-experimental Study on the Effectiveness of Colleges Liberal-arts Courses Based on Flipped Classroom. *China Educational Technology*, 7, 107-113. [Texte en chinois]
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2-10.
- Lebrun, M. (2015). L'école de demain : entre MOOC et classe inversée. *Économie et management*, (156), 41-47.
- Li, J. N., & Wu, Z. J. (2015). Practice and reflections on flipped college English class. *Foreign Languages in China*, (6), 4-9. [Texte en chinois]
- Long, J. (2016). The research summary of the flipped classroom. *Journal of University of Science and Technology Beijing (Social Sciences Edition)*, 32(6), 113-118. [Texte en chinois]
- Lü, T. T. (2016). A study on the flipped classroom based college English autonomous learning mode. *China Foreign Language*, 1, 77-83. [Texte en chinois]
- Wang, H. L. (2015). An action research on the teaching interpretation based on flip classroom. *Chinese Translators Journal*, 36(1), 59-62. [Texte en chinois]

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Wang, H. L., & Zhong, S. M. (2017). On foreign language teaching reform of China: from micro-class and MOOCs to flipped class. *Technology Enhanced Foreign Language Education*, (1), 16-20. [Texte en chinois]
- Wen, Q. (2016). The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 1-15.
- Xu, Y. M., & Li, X. D. (2014). Exploration to project-based flipped classroom—new concept, method and technology in English teaching: a case study based on new college English. *Foreign Languages in China*, (5), 81-87. [Texte en chinois]
- Yu, Q. L., & Wang, M. Q. (2015). Latest researches on arcs motivational design and its application in foreign language teaching. *Modern Educational Technology*, 25(5), 103-109. [Texte en chinois]
- Zhao, Z., Wang, W., Zhou, D. D., & Zhong, S. C. (2016). The study of the motivation strategy and the supporting space in flipped learning. *e-Education Research*, 37(4), 92-98. [Texte en chinois]
- Zhu, Z. T., Guan, Y. Q., & Qiu, H. X. (2015). Practice and reflection of flip class in China. *e-Education Research*, 36(6), 66-72. [Texte en chinois]

Elaborer, lire, comprendre un document composite : exemple d'une genèse documentaire en histoire

Stéphanie QUIRINO CHAVES

Université Bretagne Occidentale - CREAD

stephanie.quirino-chaves@ac-rennes.fr

Résumé

Les programmes scolaires (MEN, 2015, 2018) soulignent la nécessité de travailler au cycle 3 la compréhension des documents composites. Caractérisés par leur hétérogénéité et par les différents parcours de lecture qu'ils proposent, ces documents, courants à l'école et au collège, peuvent se présenter sous la forme de doubles-pages de manuels scolaires ou de fiches que les enseignants trouvent sur internet ou qu'ils élaborent à partir de diverses ressources documentaires. La lecture des documents composites nécessite des compétences expertes et, sans un étayage important de l'enseignant, leur compréhension peut s'avérer complexe pour de nombreux lecteurs. Leur composition notamment peut faire obstacle aux savoirs et aux connaissances dont ils sont censés être porteurs. Nous présentons ici un exemple du travail documentaire réalisé par des professeurs de cycle 3 inscrits dans un LéA¹ et la production inhérente dans le cadre de la préparation d'une séance en histoire portant sur la bataille de Verdun.

Mots-clés

Document composite, conception, lecture-compréhension, travail documentaire, pratiques coopératives

Introduction

Notre recherche s'intéresse à la conception, la lecture et la compréhension, au cycle 3, des documents dits composites. Les programmes scolaires (MEN, 2018) annoncent que les élèves de ce cycle doivent être amenés à « lire, à comprendre et à interpréter des textes, des documents et des images » (2018 : 14). Les supports recommandés pour cela sont notamment des « documents composites » (2018 : 14) définis dans les programmes comme associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques. Ces documents peuvent être mis en œuvre dans toutes les disciplines, dans le cadre de diverses tâches devant amener les élèves à mettre en relation des informations au sein d'un même document ou entre plusieurs d'entre eux. Certains chercheurs ont identifié ce type de document. En 1997, Anis ou Vignier soulignaient le développement dans le cadre scolaire de documents présentés comme non-linéaires dans lesquels prédominent des « dispositifs éclatés » (Vigner, 1997 : 47). Entre 2012 et 2016, divers articles abordent les supports d'activités scolaires contemporains, caractérisés selon les chercheurs par leur hétérogénéité sémiotique et leur fragmentation (Bautier et al, 2012). Ils les appellent « textes composites », précisant qu'ils tiennent une place importante dans les classes. A l'instar de Bautier et al. (2012), nous définissons un document composite comme un document (préférant ainsi le terme « document » à celui de « texte ») qui présente sur un même espace perceptuel, par exemple une double page de manuel, des composants de nature

¹ LéA : lieux d'éducation associés, <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

différente : des textes, des images, des graphiques, des cartes, des tableaux... Nous appelons « composant » un ensemble sémiotiquement homogène (texte, image, graphique, carte, tableau...) délimité par un espace ou un cadre. Ces composants coexistent sur le document et peuvent être appréhendés par les élèves par le biais de différents parcours de lecture. Les élèves ont à comprendre un à un chacun des composants et à les mettre en relation pour une compréhension de l'ensemble.

Des obstacles peuvent empêcher la lecture et la compréhension par les élèves des documents composites. Leur complexité est bien entendu liée au sujet dont ils traitent. Mais elle est aussi liée à l'hétérogénéité de natures, de sources, de formes... de ses différents composants, à leur juxtaposition dans un même espace, à leur synthèse attendue au terme de l'étude. Ces points ont notamment été abordés dans des rapports de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale. En 1998 et 2012, deux d'entre eux portant sur les manuels scolaires mettaient en avant leur complexité. Ils soulignaient par exemple la présence d'un « flot de documents dont l'abondance rend les phénomènes décrits peu lisibles » concluant qu'« il est bien difficile à un élève de posséder les clés qui lui donnent la place et le rôle de chaque élément, de distinguer l'essentiel de l'accessoire » (Borne, 1998 :13). Ils mettaient également en avant que l'usage des manuels, « objets culturels complexes » (Leroy, 2012 : 9), requiert un apprentissage spécifique qui doit s'effectuer dès l'école primaire. Ces remarques sont confirmées par les travaux menés par ESCOL² : pour les chercheurs de cette équipe, les supports d'activités scolaires actuels comme les documents composites, confrontent « les élèves à des difficultés d'autant plus grandes que le mode d'emploi cognitif de ces supports leur est peu fourni par les enseignants » (Bautier et al, 2012 : 63). En 2016, les documents d'accompagnement des programmes (MEN, 2016) indiquent que des problèmes de compréhension des élèves peuvent provenir de ces documents composites. Ils soulignent que leur lisibilité est problématique et par ailleurs peu évaluée notamment par manque de connaissances du nombre de critères à prendre en compte (notamment des éléments formels et linguistiques).

Les documents composites sont très présents dans notre environnement et dans les classes. Au regard des possibilités pratiques fournies aux professeurs pour leur conception (usage de l'outil informatique), il nous semble nécessaire de parvenir à définir ce que sont ces documents et plus particulièrement ceux élaborés par les enseignants et à analyser comment ils sont utilisés. La façon dont les professeurs peuvent ou non se saisir, exploiter et modifier tout ou partie de documents existants (comme les pages de manuels scolaires) en vue d'en faire des ressources didactiques au service des apprentissages des élèves nous interroge. Nous choisissons de nous placer du côté des professeurs, pour étudier comment ils conçoivent et mettent en œuvre un tel document et du côté des élèves, afin d'analyser comment ils le lisent et le comprennent. Néanmoins, pour cette présentation, nous ne nous intéresserons qu'à la partie élaboration d'un document composite, en nous appuyant sur le travail coopératif d'enseignants et de chercheurs au sein d'un LéA. Nous définirons tout d'abord les cadres théoriques relatifs à notre recherche. Nous présenterons ensuite la méthodologie employée pour la réaliser et en analyser les premiers résultats. Puis, nous exposerons l'exemple d'une conception d'un document composite et d'un questionnaire dans le cadre d'une séquence d'enseignement-apprentissage en histoire portant sur la bataille de Verdun. Enfin, nous dresserons un bilan actualisé de ce travail et présenterons les perspectives envisagées pour sa

² Education SCOLarisation : réseau RESEIDA (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages).

poursuite. Nous souhaitons répondre ici à la question suivante : comment, à travers l'analyse du travail de conception par des professeurs de documents de travail destinés aux élèves, rendre explicite le cheminement qui les conduit à élaborer des réponses pédagogiques favorisant l'accessibilité aux savoirs visés ?

Deux cadres théoriques complémentaires

Pour notre travail de recherche, nous nous appuyons sur un double cadre théorique : les genèses documentaires (Gueudet et Trouche, 2008), pour étudier comment le document composite est conçu et mis en œuvre et la théorie du document (Tricot, Sahut, Lemarié, 2016) pour définir les documents composites élaborés par les professeurs.

Le premier de ces cadres théoriques nous permet d'étudier une activité centrale de l'activité professionnelle des enseignants, la documentation. Celle-ci inclut le travail documentaire des professeurs, à savoir la collecte des ressources (comme un manuel scolaire, un logiciel, un site internet...), leur sélection, leur transformation, leur recomposition, leur mise en œuvre, leur partage, leur révision (Gueudet et Trouche 2008 : 7). La documentation inclut également ce que ce travail produit, dans le cas qui nous concerne, un document composite en tant que support matériel présentant des contenus, des savoirs et le questionnaire qui l'accompagne. Le passage des ressources dont disposent les professeurs aux documents produits se fait au cours de ce que les auteurs appellent « une genèse documentaire » (Gueudet et Trouche, 2008, 2009). Celle-ci est considérée comme un processus dynamique, articulant la production d'un document et sa mise en œuvre, cette dernière engendrant de nouvelles ressources, comme les écrits produits par les élèves. Lors de cette genèse, les professeurs peuvent développer des gestes documentés, comme la sélection d'extraits de manuels ou l'élaboration d'une trame de document via un traitement de texte. Considérées comme « des actions observables (...) organisées par une structure » (Gueudet et Trouche, 2009 : 7), leur étude dans notre recherche nous amènera à identifier ou pas des régularités visibles de ces gestes et à en induire l'existence d'invariants opératoires, de schèmes d'utilisation.

Le second cadre théorique nous sert d'appui pour étudier les caractéristiques du document composite et du questionnaire dans leurs dimensions de communication et de mémoire. Ces fonctions nous fournissent une base conceptuelle pour étudier le rôle de transmission du document composite, c'est-à-dire sa fonction de communication : ce document, dans le cadre scolaire, se veut un document pour transmettre, mais que transmet-il et comment ? Ces fonctions nous fournissent également une base conceptuelle pour étudier le rôle mnésique du document composite (fonction mémoire) : comment le document est-il organisé afin de permettre aux lecteurs de retrouver des connaissances ? Ce cadre théorique nous conduira à observer les aspects formels du document à partir des descripteurs proposés par les auteurs, comme les codes qu'il utilise (linguistique, iconique), sa mise en forme matérielle (gras, surligné...), sa structure (linéaire, non linéaire), son support (papier, numérique) (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016 : 16). Ces éléments nous amèneront à interroger la pertinence du document composite et du questionnaire conçus par les membres du LÉA, c'est-à-dire la capacité de ces documents à répondre au besoin de connaissances des élèves dans le cadre scolaire (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016, 62-65). Nous pourrions interroger notamment la façon dont les professeurs repèrent ou pas les besoins d'informations des élèves au regard des objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés et comment ils conçoivent en réponse leurs documents.

Une méthodologie coopérative

Notre recherche s'appuie sur le travail des membres d'un LéA. Celui-ci réunit 15 acteurs de l'éducation et de l'enseignement (professeurs des 1^{er} et 2nd degrés, enseignants-chercheurs, ingénieur de recherche, conseillers pédagogiques), autour d'une problématique, la poursuite de l'apprentissage de la lecture au cycle 3. Ses membres travaillent à la construction et à la mise en œuvre de séquences d'enseignement-apprentissage utilisant des documents composites depuis la rentrée scolaire de septembre 2016. Ce travail se veut coopératif dans le sens où les différents acteurs du LéA participent, en individuel ou en groupes, à l'élaboration des séquences. Le travail réalisé par chaque groupe contribue à répondre à la problématique collective. Nous nous inscrivons dans ce groupe LéA en tant que doctorante, à la fois observatrice et analyste des pratiques documentaires des professeurs du groupe. Les membres de ce LéA ont notamment réalisé une séquence en histoire portant sur la bataille de Verdun, mise en œuvre dans quatre classes de CM2 (cycle 3). Ce dispositif est proche de celui développé dans le cadre des Recherches Orientées par la Conception (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015) : les acteurs du LéA mettent en place un processus itératif qui permet de prendre en compte « l'émergence de connaissances concomitantes à la mise en œuvre » (Sanchez et Monod-Ansaldi, 2015 : 86). Cela donne la possibilité aux acteurs du groupe de modifier et de raffiner à la fois les documents conçus, les hypothèses élaborées et les outils méthodologiques de recueil des données.

Dans cette présentation, nous allons nous pencher sur le travail mené par les membres du groupe LéA dans le cadre de la séquence Verdun, entre juin 2016 et mai 2017. Nous centrerons notre attention sur le travail documentaire des membres et sur le document composite et le questionnaire produits pour l'une des séances de la séquence. Notre travail prendra ces supports pour centre d'étude et le savoir, la négociation de sa signification, comme fil conducteur de nos analyses. Pour cela, nous avons combiné différents outils de recueil de données : les échanges menés entre les membres du groupe LéA (via le Padlet³, les transcripts des réunions ou leurs comptes rendus) ; leurs écrits de conception (fiche de préparation, fiche séquence) ; le document composite et le questionnaire élaborés pour cette séance ; les réponses des élèves à ce questionnaire. Afin de rendre visibles les différents dispositifs mis en place par les membres du LéA sur la période qui nous intéresse, nous proposons un synopsis des actions réalisées :

Temps 0-Juin 2016 à octobre 2016 : élaboration collective d'une séquence en histoire portant sur la bataille de Verdun.

Temps 1-Novembre 2016 : mise en œuvre de la séquence Verdun dans 3 classes de CM2. Recueils vidéo.

Temps 2-Janvier à avril 2017 : analyse collective des films et des écrits des élèves ; échanges sur le déroulement des séances. Réajustements en vue d'une nouvelle mise en œuvre.

³ Un Padlet est un outil en ligne qui permet de créer et de partager des murs virtuels, des documents, des vidéos et qui fonctionne sur la plupart des supports mobiles, smartphones ou tablettes.

Un exemple de documentation : genèse d'un document composite et d'un questionnaire

Nous allons présenter et analyser, au travers des temps 0 à 2 du synopsis, une partie du travail de documentation des membres du LéA. Nous nous intéresserons tout d'abord à leur travail documentaire (temps 0) : celui relatif aux éléments institutionnels extraits des programmes officiels (MEN : 2015, 2016) concernant l'ensemble de la séquence Verdun et celui réalisé pour élaborer la séance 1. Nous centrerons ensuite notre attention sur ce que ce travail a produit (temps 0). Nous analyserons enfin les modifications et ajustements effectués suite à la 1^{ère} mise en œuvre de la séquence Verdun (temps 1 et 2).

Le travail documentaire

Les savoirs à enseigner au cours de la séquence Verdun

Pour concevoir leur séquence, les membres du LéA se sont appuyés sur les connaissances définies par les programmes officiels et leurs documents d'accompagnement (MEN, 2015, 2016). Ceux-ci précisent concernant le thème 3 « La France, des guerres mondiales à l'Union européenne » (cycle 3) que les enseignants doivent chercher à faire comprendre aux élèves que les deux conflits mondiaux du XX^{ème} siècle ont été marqués par une violence extrême et massive : il s'agit de centrer leur attention sur l'ampleur des deux conflits comme sur leur violence manifeste (MEN 2016). Cependant rien n'est indiqué concernant les points spécifiques à traiter. Aussi, les connaissances visées globalement pour l'ensemble de la séquence et pour chacune des séances ont été définies en s'appuyant sur l'analyse de divers manuels scolaires de cycle 3 (Hatier-Magellan, Histoire et histoire des arts, 2015 ; Belin-Odyssée, Histoire, géographie, histoire des arts, 2011...) présents dans les classes des membres du LéA ou proposés par les conseillers pédagogiques. Il s'agissait d'observer comment ces manuels abordaient le thème 3 défini dans les programmes et d'en extraire les grandes lignes qui serviraient de conducteur à la construction de la séquence. Les membres du LéA se sont également appuyés sur la lecture d'articles scientifiques proposés par les chercheurs du groupe portant sur l'enseignement de la 1^{ère} guerre mondiale à l'école (voir notamment Dancel, 2002 ; Morand, 2008 ; Tison, 2009). Les objectifs d'apprentissage de la séquence ont alors été fixés pour les élèves : connaître un épisode décisif de la 1^{ère} guerre mondiale (la bataille de Verdun) ; comprendre l'enjeu de la commémoration de la bataille de Verdun ; apprendre à lire un document composite ; être capable de faire une synthèse d'un ou de plusieurs documents. Ces objectifs ont ensuite été déclinés dans un développement incluant quatre séances de travail avec les élèves se finalisant par un temps d'évaluation : séance 0-Contextualisation, les débuts de la 1^{ère} guerre mondiale ; séance 1-Verdun, une bataille inutile et meurtrière ; séance 2-Les conditions de vie dans les tranchées ; séance 3-La fin de la bataille, l'importance de la commémoration. Le choix a été fait de prendre comme support, pour chacune des séances, un document composite. Nous allons nous focaliser sur le travail documentaire poursuivi pour la séance 1.

Collecte, tri et sélection des composants

La séance 1 intitulée « Verdun, une bataille inutile et meurtrière » doit amener les élèves à identifier les spécificités de cette bataille. La préparation de la séance a permis aux membres du LéA de mettre en évidence un certain nombre d'éléments à aborder prioritairement avec les élèves. Ces éléments ont fait l'objet d'une synthèse collective :

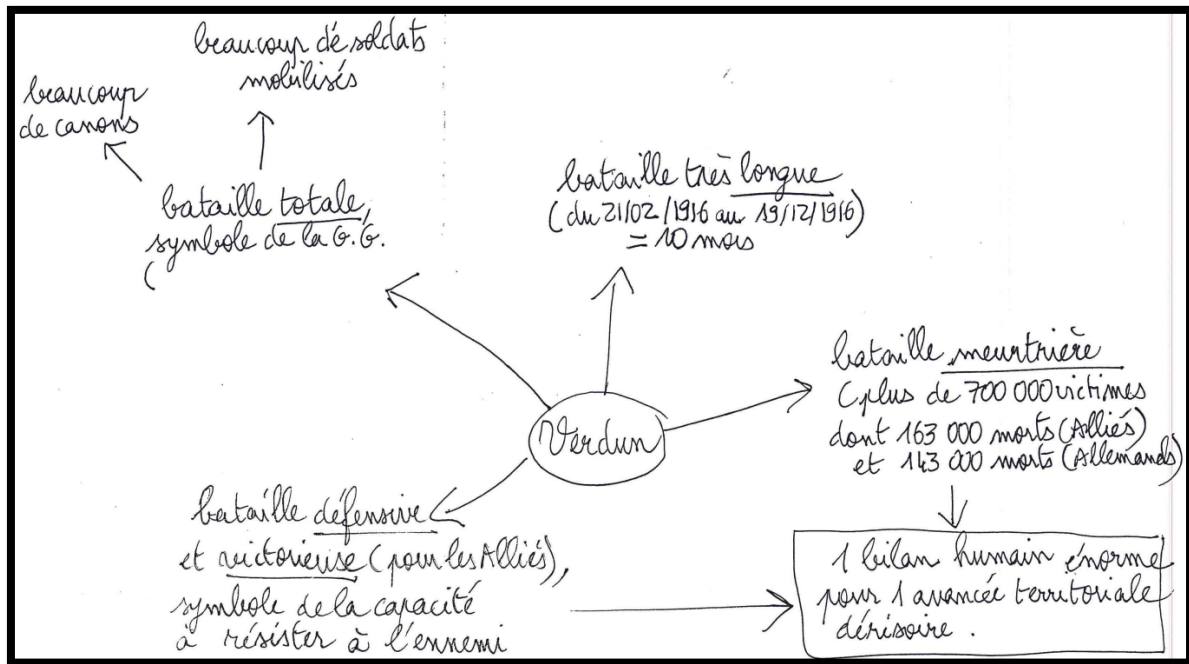


Figure 1 : schéma réalisé lors d'une réunion LéA-Juin 2016 (temps 0)

Quatre axes de contenus ont ainsi été fixés: un axe stratégique lié à la guerre de position (représenté sur le schéma par la flèche « bataille défensive et victorieuse ») ; un axe temporel lié à la durée de la bataille (flèche « bataille très longue ») ; un axe quantitatif lié aux aspects matériel et militaire mobilisés (flèche « bataille totale ») ; un autre axe quantitatif lié aux aspects funestes de la bataille (flèche « bataille meurtrière »). Le travail documentaire visant à présenter et développer concrètement les éléments relatifs à ces quatre axes a alors débuté. Il s'agissait tout d'abord de collecter et de trier les ressources disponibles. Différents moyens ont été mobilisés pour cela : les manuels scolaires précités, des sites internet (verdun2016.centenaire.org/fr; 1jour1actu.com/dossierclesactu/la-premiere-guerre-mondiale/), des documents proposés par l'un des membres enseignant-chercheur. Le travail documentaire des professeurs et des chercheurs les a amenés à interroger la pertinence des ressources qu'ils observaient et leur capacité à être en lien avec les quatre axes de contenus déterminés. Les échanges, via le Padlet et les transcrits des réunions (temps 0, juin 2016), nous informent sur les questionnements des membres du groupe au début de leur travail de tri et de sélection des composants : « Une frise chronologique est-elle la plus pertinente pour montrer la durée de la bataille ? » ; « Ne risque-t-elle pas d'entraîner des difficultés de lecture chez les élèves ? » ; « Quels événements doit-on y faire ressortir ? » ; « Sur quels critères s'appuyer pour choisir par exemple un texte relatif à la violence des combats ? » ; « Comment montrer l'avancée des soldats ? » ; « Comment présenter les aspects défensifs de la bataille de Verdun ? » ; « Une carte est-elle la plus pertinente pour le faire ? »... La capacité de transmission des composants semblait ici au cœur des interrogations. Le choix d'une carte notamment pour représenter l'axe stratégique a ainsi longuement retenu le travail documentaire. Les professeurs du groupe ont souligné dans leurs échanges « la complexité de ce type d'écrit » tout en souhaitant s'appuyer sur ce modèle de composant pour aborder cet axe de contenu. Face aux difficultés liées au choix des composants, certains professeurs ont évoqué qu'il serait sans doute plus pratique de présenter aux élèves un seul et même document qualifié de « linéaire » jugé plus simple, comme un récit historique, plutôt que plusieurs (réunion temps 0, juin 2016). Durant

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

cette période du travail documentaire, les membres du LÉA ont fréquemment oscillé entre la tentation de simplifier le document à proposer aux élèves (en se demandant si ils ne sélectionnaient pas trop de composants textuels, s'ils seraient tous utiles par rapport aux objectifs visés) et la tentation inverse d'ajouter des composants (en se demandant si, pour aider à comprendre certains composants du document composite, il ne faudrait pas d'abord, ou en même temps en proposer un autre). De ce fait, le travail de collecte et de tri s'est fait en plusieurs étapes. Des composants provenant des ressources diverses à disposition des membres ont tout d'abord été sélectionnés en juin 2016. Trois axes de contenus étaient alors représentés par un ou plusieurs composants pour un total de 7 : une frise chronologique pour l'axe temporel ; un texte pour l'axe stratégique (« Pourquoi Verdun ») ; une 1^{ère} carte pour ce même axe stratégique ; une 2^{nde} carte semblant n'être rattachée à aucun des axes retenus ; un titre (« Pertes humaines lors de la bataille de Verdun ») accompagné d'un texte, d'un tableau de nombres et d'un graphique pour l'axe quantitatif-aspect funestes. Aucun composant n'avait encore été retenu pour présenter l'axe quantitatif-aspect matériel et militaire.

Nous émettons l'hypothèse qu'à ce stade de leur travail documentaire, les membres du groupe n'étaient pas en mesure de déterminer combien de composants seraient suffisants ou nécessaires pour remplir leurs objectifs d'apprentissage ou lesquels, d'une carte, d'une photographie ou d'un texte seraient les plus pertinents pour y parvenir. Les critères retenus pour conserver ou exclure tel ou tel composant ne semblaient pas relever d'une méthodologie spécifique, en appui sur des éléments objectifs retenus par tous.

A la rentrée de septembre 2016, alors que la mise en œuvre de la séquence approche, les doutes quant aux choix des composants demeurent. Ceux pré sélectionnés en juin sont de nouveau questionnés par un professeur quant à leur pertinence :

A partir de ce qu'on avait dit, j'ai changé quelque peu la frise chronologique (on peut encore améliorer)
J'ai trouvé une autre carte de la bataille de Verdun similaire
(Problème de la carte de la bataille du doc composite numéro 1 :
Les flèches ne permettent pas de comprendre clairement jusqu'où vont les allemands, elles me semblent plus claires sur la carte ci-dessous (trouvée sur internet).) Qu'en dites-vous ?
Texte sur Pourquoi à Verdun: j'ai ajouté quelques lignes (peut être pas nécessaires...)
Ajoute-t-on un texte sur la violence des combats ?

Figure 2 -Extrait de compte-rendu réunion LÉA-Septembre 2016 (temps 0)

Finalement, la carte retenue en juin est exclue au profit d'une autre. Le texte « Pourquoi Verdun » est réécrit par l'un des enseignants du groupe, le texte initial ayant été jugé trop complexe : le professeur a choisi de supprimer le titre et certaines phrases du 1^{er} texte afin de le raccourcir. La frise chronologique est reconstruite en partie : les professeurs y ont ajouté des couleurs permettant a priori de mieux distinguer les événements présentés. En septembre 2016, de nouveaux composants sont sélectionnés à partir des ressources de juin 2016. Ils sont venus compléter ceux issus du tri et de la sélection réalisés à ce moment-là. Il s'agissait notamment de répondre à l'absence de composants devant représenter l'axe quantitatif (aspects matériel et militaire). La genèse documentaire s'est poursuivie par la production d'un document issu des choix réalisés par les membres du groupe.

Ce que le travail documentaire a produit

Le travail documentaire a permis la production d'un document composite et d'un questionnaire. Nous allons présenter l'un et l'autre avant de les articuler en analysant ce qui relève de leur lecture et de leur compréhension.

Un document composite

13 composants ont été sélectionnés à partir de tri réalisé au cours du travail documentaire, composants réunis sur un même document. Celui-ci se présente aux élèves sur support papier couleur format A3 :

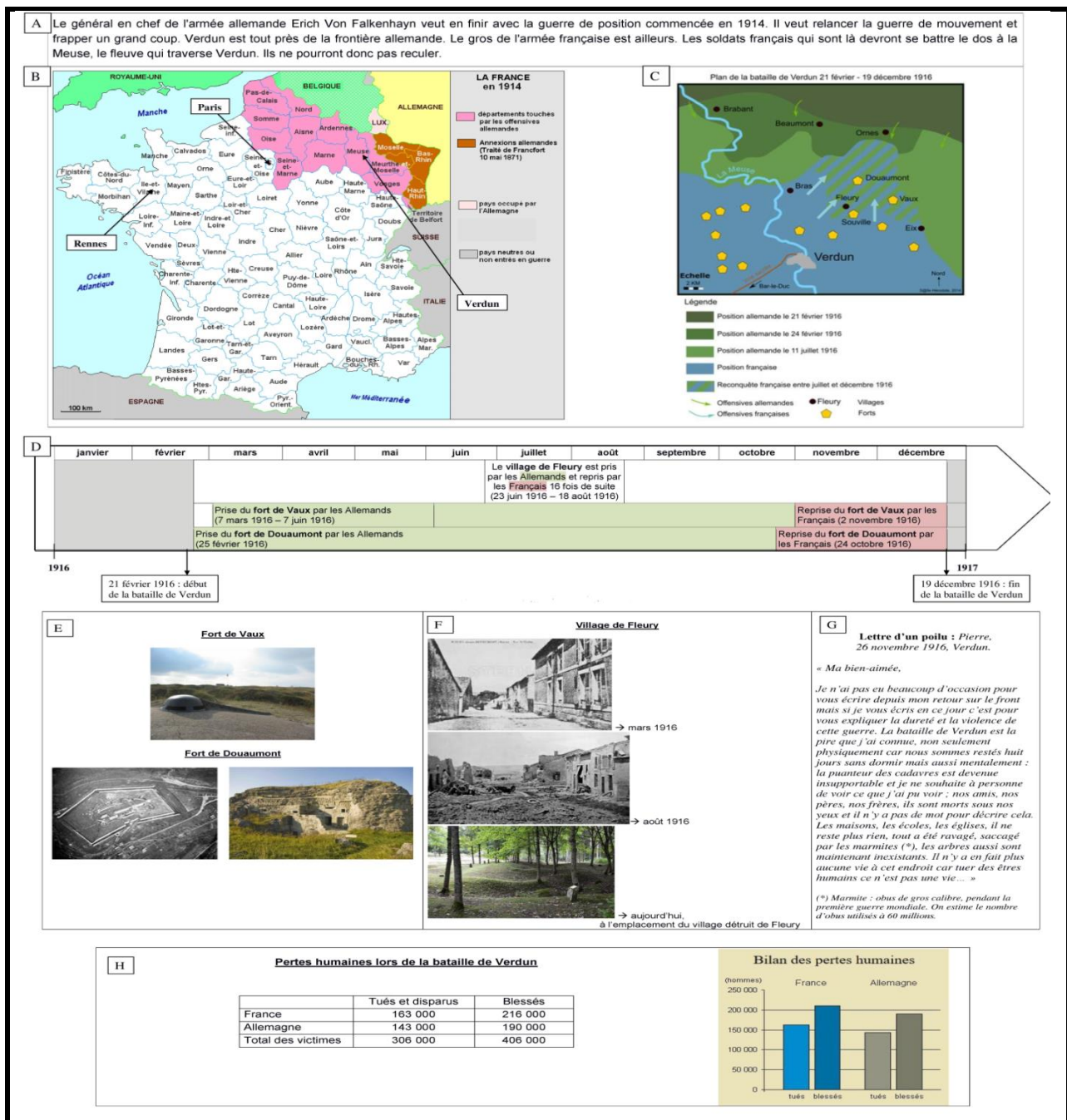


Figure 3 : document composite conçu par les membres du LéA-Octobre 2016 (temps 0)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Le caractère composite du document (figure 3) apparaît à travers l'hétérogénéité de composants présents sur la page : 2 composants textuels (un texte A, un extrait de lettre de poilu G), 6 composants iconiques (2 groupes de 3 photographies E et F), 5 composants hybrides⁴ (une carte B, un plan C, une frise chronologique D, un tableau de nombres assorti d'un graphique H). Ces composants remplissent des fonctions différentes sur le document : par exemples, les composants E et F illustrent l'axe quantitatif-aspects matériel et militaire, le composant H apporte des données chiffrées... Les composants sont visuellement regroupés en fonction des quatre axes de contenus pré cités : l'axe stratégique de la bataille est traité par les composants A, B, C en haut du document ; l'axe temporel est traité par le composant D, en-dessous des trois précédents ; l'axe quantitatif (aspects matériel et militaire) est traité ensuite par les composants E et F ; l'axe quantitatif (aspects funestes) est traité par les composants G et H. Ici, le composant G est visuellement attaché à l'axe précédent en étant placé sur la même ligne de composants. Les quatre axes de contenus identifiés sont donc tous représentés, les uns après les autres, au travers des composants sélectionnés pour concevoir le document. Le nombre de composants prenant en charge chacun des axes n'est pas équilibré : l'axe temporel est ainsi le moins évoqué (1 seul composant, D), tandis que l'axe quantitatif-aspects matériel et militaire est lui évoqué par 2 composants présentant 6 photographies (E et F). Les axes stratégique et quantitatif, aspects funestes, sont présentés de façons égales (3 composants A, B, C pour le 1^{er}, 3 pour le 2nd comprenant 1 lettre G, 1 tableau et 1 graphique H). Toutes les sources des composants ne sont pas indiquées sur le document composite, or les origines de ces composants sont diverses (un texte A écrit par un professeur du groupe, des photographies E et F dont on ne connaît pas l'auteur, une lettre G rédigée par un poilu, un tableau de nombres, un graphique et des cartes issues d'un ouvrage non cité...). A cette hétérogénéité des sources des composants du document composite s'ajoute celle de leurs destinataires. Si l'on peut penser que le composant élaboré par le professeur (A) s'adresse aux élèves de CM, il n'en est pas de même pour la lettre, le graphique ou les cartes. Ainsi par exemple, la destinataire de la lettre était originellement une adulte. Les membres du groupe ont donc transformé la visée de ce composant, devenu didactique puisque présenté sur un document scolaire.

L'analyse de ces données nous amène à nous interroger sur la pertinence des composants sélectionnés et leur capacité à permettre aux élèves d'accéder aux connaissances dont ils sont porteurs. Nous émettons notamment l'hypothèse que le choix des termes utilisés pour rédiger la problématique de la séance, « Verdun, une bataille inutile et meurtrière », ne permet pas d'établir de liens entre ces connaissances et les composants : ainsi, seul le terme « meurtrière » renvoie à l'un des 4 axes de contenus visés. De plus, il nous semble que le fait de proposer cette problématique sous la forme d'une phrase affirmative pourrait induire chez les élèves une interprétation a priori des composants. Nous émettons l'hypothèse que présentée sous une autre forme, par exemple interrogative, la problématique serait plus à même d'amener les élèves à articuler les composants pour y rechercher des indices pertinents validant ou pas la problématique de départ.

⁴ Nous nommons « composants hybrides » les composants qui ne sont ni complètement textuels, ni complètement iconiques, par exemple les composants de type schéma, carte, graphique, tableau.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Un questionnaire

Les professeurs membres du LéA ont souhaité assortir le document composite d'un questionnaire afin que « les élèves circulent dans la page, à la recherche des réponses, celles-ci devant être étayées par la référence aux documents ayant permis d'y répondre » (extrait de compte rendu de réunion LéA, octobre 2016, temps 0). Ce questionnaire, conçu par les membres du groupe après que le document composite ait été finalisé, comprend 11 questions :

A l'aide des documents, je réponds aux questions.
Je précise le (ou les) document(s) que j'ai utilisé(s) pour répondre à chaque question.

1. Dans quel département se situe Verdun en France ?

2. Nomme des villages qui sont passés sous contrôle allemand 3 jours après le début de la bataille de Verdun

3. Entoure au crayon à papier les forts de Douaumont et de Vaux et le village de Fleury sur le plan.
4. Le village de Fleury existe-t-il toujours aujourd'hui ? Justifie.

5. Que s'est-il passé dans ce village entre le 23 juin 1916 et le 18 août 1916 ?

6. Au cours de cette bataille, les Allemands ont gagné du terrain en France. La distance entre Ornes et Fleury peut correspondre à cette avancée. Quelle est la distance entre Ornes et Fleury ?

7. A quelles dates les Français ont-ils repris le fort de Douaumont et le fort de Vaux ?

8. Dans la lettre du poilu, entoure au crayon à papier ce qui montre la violence de cette bataille ?
9. Combien de mois a duré la bataille de Verdun ? _____
10. Combien de victimes y-a-t-il eu pendant cette bataille (tués, disparus et blessés) ?

11. Peux-tu expliquer pourquoi on parle de bataille meurtrière et inutile ?

Figure 4 : questionnaire conçu par les membres du LéA-Octobre 2016 (temps 0)

Le questionnaire a été construit avec comme objectif qu'en traitant chacune des questions, les uns après les autres, les élèves parcourent l'ensemble du document composite : le questionnaire était ainsi envisagé comme le guide de lecture du document composite, devant assurer les déplacements des élèves entre les composants et l'accès à leurs contenus. Chaque

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

question renvoie ainsi à un seul composant particulier. Cependant, le questionnaire ne permet pas de les traiter tous et certains composants sont plus sollicités que d'autres : les composants A et E ne sont nécessaires pour répondre à aucune question ; deux composants (C, D) permettent de justifier les réponses à 6 questions, tandis que 4 autres (B, F, G, H) permettent de répondre à 5 d'entre elles. Nous observons également que 4 questions portent sur l'axe stratégique (n°1, 2, 3 et 6 à partir de seulement 2 composants, B et C) ; que 3 questions portent sur l'axe temporel (n°5, 7 et 9 à partir d'un seul composant, D) ; que l'axe quantitatif, aspects matériel et militaire n'est traité qu'au travers d'une seule question (n°4) ; que l'axe quantitatif, aspect funeste, est traité au travers de 3 questions (n°8, 10 et 11). Soulignons que la question 11 est qualifiée de « question problématique » par les membres du LÉA (extrait de compte rendu de réunion LÉA, octobre 2016, temps 0).

Pour synthétiser ces éléments et articuler les quatre axes de contenus (le « quoi ? »), avec les composants qui les représentent (le « où ? ») et les questions qui s'y réfèrent (le « comment ? »), nous proposons le tableau suivant :

Axes de contenus	Composants de référence	Questions	
Stratégique	A	Aucune	4
	B	N°1	
	C	N°2, 3 et 6	
Temporel	D	N° 5 et 7	2
Quantitatif-Aspect matériel et militaire	E	Aucune	1
	F	N°4	
Quantitatif-Aspects funestes	G	N°8	3
	H	N°10 et 11	

Nous constatons à partir de ces données que le questionnaire permet de circuler entre une majeure partie des composants présents sur le document composite mais qu'il ne permet pas de traiter les quatre axes de contenus de façon équivalente. Le questionnaire a été conçu en fonction des composants présents sur le document composite, les traitant un par un, et non en fonction des contenus dont ils sont porteurs. Nous émettons l'hypothèse que le traitement des 11 questions par les élèves ne va pas leur permettre d'articuler entre eux les composants et d'induire de leur étude les quatre axes de contenus envisagés par les membres du LÉA.

Lire et comprendre le document composite et le questionnaire

A priori, lire et comprendre le document composite élaboré nécessite de comprendre les 13 composants individuellement pour répondre aux questions. L'objectif fixé pour la séance, à partir de l'étude du document composite par les élèves, est d'aborder les quatre axes de contenus. La tâche attendue, du point de vue des élèves, semble extrêmement complexe. Les difficultés de lecture et de compréhension peuvent provenir des composants sélectionnés, de leur nombre, de leur mise en page, de leur rôle et de leur statut par rapport aux axes de connaissances identifiés. Les membres du groupe ont anticipé certaines de ces difficultés. Ainsi, les composants ont été structurés par 8 cadres distincts, représentés par des lettres de A à H « afin de permettre aux élèves de les situer et d'y faire référence dans leurs réponses » (extrait de compte rendu de réunion LÉA, octobre 2016, temps 0). Selon les membres, ce découpage spatial éviterait d'ajouter une difficulté de lecture supplémentaire à celles déjà anticipées relativement au choix de certains des composants présents sur le document

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

composite : « chaque document [composant] est intrinsèquement difficile, l'ensemble est composé de composants de natures très différentes, il faut croiser les documents pour répondre à la question 11 alors il vaut mieux anticiper le parcours et la circulation des élèves (...) » (réunion LéA, temps 0, octobre 2016). Il nous semble que cette réflexion sur l'identification des composants menée par les membres du LéA souligne la prise en compte de l'incidence que peut avoir l'organisation du document sur la lecture des élèves et leur capacité à retrouver, au travers des composants, les contenus dont ils sont porteurs. Cependant, cela nous apparaît complexe et nous amène à soulever différentes questions. Comme nous avons pu le voir plus haut, chaque question est centrée sur un composant spécifique, certains composants servant de référence à plusieurs questions. Cela induit une lecture des composants un à un, lecture sans doute nécessaire mais qui ne permet pas d'établir des relations entre les composants. Nous pouvons interroger le traitement des axes de contenus que permet le questionnaire qui privilégie les axes stratégique et temporel de la bataille de Verdun (7 questions), au détriment des axes quantitatifs (4 questions). Nous pouvons également interroger la représentation de certains axes de contenus sur le document composite relativement aux nombres de composants concernés et aux questions si rapportant. Par exemple, nous avons pu observer que l'axe quantitatif-aspects matériels et militaires était représenté par 2 composants (E et F) constitués de 6 photographies. Cet axe n'est pourtant abordé que par une seule des questions du questionnaire (n°4), question qui ne se réfère qu'à un seul des deux composants concernés par cet axe (le composant F, le E ne servant de référence à aucune question). Nous pouvons encore interroger la possibilité pour les élèves de croiser les composants pour répondre à la question 11 : seul le composant H paraît utile pour cela. Envisagée comme une question « problématique », elle ne traite qu'une seule partie des axes de contenus visés. L'emploi des lettres A à H permettant d'identifier chacun des composants peut aussi interroger : celles-ci ne semblent en effet n'être présentes que pour permettre aux élèves de justifier leurs réponses aux questions. Elles ne constituent pas a priori un parcours de lecture anticipé par les membres du groupe qui auraient voulu que les élèves abordent les composants dans l'ordre alphabétique pour découvrir les axes de contenus les uns après les autres. L'organisation du document composite et du questionnaire ne semble remplir que partiellement leur fonction de communication (Tricot, Sahut et Lemarié, 2016), à savoir, rendre accessible aux élèves les savoirs et connaissances dont ils sont porteurs. Pour articuler entre eux les composants du document composite afin d'induire des connaissances, nous émettons l'hypothèse qu'il serait sans doute préférable que les questions posées portent sur les axes de contenus et non sur les composants eux-mêmes.

Au terme de cette genèse documentaire, le document composite et le questionnaire ont été proposés par les professeurs à leurs élèves dans 3 classes de cycle 3 (temps 1) pour la réalisation de la séance 1 de la séquence Verdun. Nous ne reviendrons pas dans cette présentation sur le déroulement de cette séance dans les classes. Mais, afin de porter un regard sur une partie des effets liés au processus itératif mis en œuvre et de vérifier nos hypothèses, nous proposons de revenir sur quelques réponses des élèves au questionnaire. Celles-ci, analysées entre janvier et avril 2017 (temps 2) ont en effet entraîné des modifications dans la seconde mise en œuvre de la séance 1 en mai 2017.

Bilan de la 1^{ère} mise en œuvre du document composite et du questionnaire (temps 2)

Les analyses de la séance 1 menée au cours du temps 2 du synopsis ont modifié une partie de ce que le travail documentaire avait produit lors du temps 0. Le principal obstacle s'est révélé être le traitement du questionnaire par les élèves. Comme le montrent les réponses rédigées

lors de leur travail en classe, les élèves ont eu des difficultés pour chercher et trouver dans les composants les informations permettant de répondre au grand nombre de questions. Les questions 6 à 11 sont restées majoritairement sans réponses : ainsi, l'axe quantitatif-aspect funeste traité par les questions 8 et 10 n'a quasiment pas été abordé par les élèves. L'objectif de circulation dans le document, à travers le traitement des 11 questions à la rencontre des différents composants et des axes de contenus dont ils étaient porteurs a donc été interrogé par les membres du LÉA. Ils ont alors choisi, pour la nouvelle mise en œuvre de la séance qui aurait lieu en mai 2017, de maintenir le document composite tel qu'il avait été conçu pour la première mise en œuvre de la séquence (en lien « avec le temps de préparation qui y avait été consacré » selon les propos des professeurs, réunion LÉA, février 2017, temps 2). Le questionnaire a été supprimé au profit d'une seule question problématique devant amener les élèves à croiser les composants et à y chercher des éléments leur permettant de justifier leur réponse :

« Verdun, une bataille meurtrière, dévastatrice et inutile. »

Consigne : Justifie l'utilisation des trois adjectifs en t'appuyant sur les documents.

Figure 5 : extrait du document élève accompagnant le document composite-Mars 2017 (Temps 2)

Nous pouvons interroger ce choix de problématique. Comme la problématique précédente (« Verdun, une bataille inutile et meurtrière »), elle ne prend pas en compte l'ensemble des axes de contenus déterminés par le groupe : seuls 2 des axes sont abordés, l'axe quantitatif-aspect funeste via l'adjectif « meurtrière » et l'axe quantitatif, aspects matériel et militaire via l'adjectif « dévastatrice ». L'adjectif « inutile » semble quant à lui relever plus du jugement de valeur que d'éléments présents dans les composants. Cependant, si la problématique est de nouveau présentée sous une forme affirmative, elle invite cette fois-ci les élèves à rechercher dans les composants les éléments leur permettant de justifier leurs réponses. Nous pouvons aussi questionner le fait que les membres du LÉA n'aient pas remis en question le document composite en lui-même, qu'ils n'aient pas interrogé la pertinence des composants présents, leur nombre, leur rôle ou leur fonction par rapport aux axes de contenus définis. Pour accéder aux contenus dont le document composite est porteur, il semblerait nécessaire qu'une problématique reprenant tous les axes de savoirs visés soit définie ou qu'une problématique suffisamment ouverte soit proposée (par exemple : « A partir des composants, quels adjectifs utiliserais-tu pour caractériser la bataille de Verdun ? Justifie ton propos en t'appuyant sur les composants »).

L'observation de la genèse documentaire du 1^{er} document composite, du questionnaire afférent et l'analyse des données recueillies au cours de la 1^{ère} mise en œuvre de séance 1, nous amène à confirmer nos hypothèses. Lors de cette première année de travail coopératif, les membres du LÉA n'ont pas été en mesure de déterminer, à partir de critères objectifs, quel nombre de composants et quel type étaient les plus pertinents pour répondre à leurs objectifs d'apprentissage. Ils n'ont pas été en capacité de mettre en lien le document composite et le questionnaire ou de rédiger une problématique permettant aux élèves d'accéder aux contenus visés. Le rôle de communication du document composite a pourtant été régulièrement interrogé par les membres du groupe. Il a semblé leur manquer une méthodologie explicite

leur permettant de s'assurer de la pertinence de leurs choix quant à la capacité du document à répondre aux besoins de connaissances des élèves au regard des axes de contenus visés. Qu'en est-il notamment du rapport de proportionnalité entre les axes de contenus définis et le nombre de composants les prenant en charge ? Nous avons pu voir que tous n'étaient pas également représentés. Y a-t-il un équilibre à rechercher ? Dans le même esprit, les aspects formels du document n'ont pas été remis en question bien qu'il nous semble que son organisation et son fonctionnement « partenarial » avec un questionnaire ou une question problématique soit une part nécessaire à la genèse documentaire de supports permettant à des élèves de retrouver des contenus ciblés.

Conclusion

Nous avons vu dans le cadre de cette présentation que les documents composites avaient des caractéristiques particulières liées notamment à l'hétérogénéité des composants qu'ils proposent et à leur organisation sur une page. Ce sont des documents complexes, d'où la nécessité, pour les enseignants et les chercheurs, de s'intéresser à leur conception et à leur utilisation en classe. Nous avons pu constater que le nombre de questions soulevées par l'élaboration d'un document composite, dans le cadre du dispositif spécifique présenté ici, était élevé. Le travail de documentation des professeurs et des chercheurs a nécessité beaucoup de temps et de réflexion : choisir les composants qui devaient apparaître sur le document composite final (contenu, forme, nombre, mise en page...) n'est pas chose aisée et a confronté les membres du groupe à une problématique relevant de la sélection des savoirs en jeu, de leur possibilité de traitement et d'articulation par les élèves. Le cheminement conduisant les uns et les autres à élaborer des réponses pédagogiques favorisant l'accessibilité aux contenus visés, les gestes développés par les acteurs du LéA de façon coopérative ne nous sont pas apparus comme relevant d'usages réguliers. Il s'agirait d'élaborer des ressources pour aider les enseignants à choisir et sélectionner des composants à présenter sur le document composite en lien avec les savoirs historiques visés. Il s'agirait aussi de réfléchir aux savoir-faire que les élèves doivent développer pour lire et comprendre ce type de document de façon à ce qu'il puisse remplir ses fonctions de communication et de mémoire, au service des savoirs et des besoins de connaissances des élèves.

Cette recherche coopérative est en cours. Nous poursuivrons ce travail durant l'année 2018-2019 en axant notamment nos observations sur une nouvelle mise en œuvre de la séquence Verdun, amendée suite à l'analyse des films réalisés, des écrits d'élèves, des plans de séquence que nous mènerons à la rentrée prochaine.

Bibliographie

- ANIS, J. (1997). Lire des visuo-textes. Les cahiers du français contemporain – *Ecritures et textes d'aujourd'hui*. Crédif, ENS 2^dition, 29-43
- BAUTIER, E. (2015). Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves. *Recherches en éducation*, n°55, 11-20.
- BAUTIER, E., CRINON, J., DELARUE-BRETON, C. & MARIN, B. (2012). Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? *Repères*, 45, 63-79.
- BORNE, D. (1998). *Le manuel scolaire*. Inspection générale de l'Éducation nationale-Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- DANCEL, B. (2002). Enseigner l'histoire de la Grande Guerre et commémorer l'Armistice du 11 novembre à l'école primaire. *Carrefours de l'éducation*, n°13, 18-49.
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2008). Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés. Le cas des mathématiques. *Education & didactique*, vol 2 – n°3, 7-34.
- GUEUDET, G. & TROUCHE, L. (2009-2013). Vers de nouveaux systèmes documentaires de professeurs de mathématiques ? Nouvelles perspectives en didactique des mathématiques. *Cours de la XIV^{ème} école d'été de didactique des mathématiques*, *La Pensée Sauvage*, 109-133.
- LEROY, M. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Inspection générale de l'Éducation nationale-Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Paris : La documentation française. Rapport n°2012-036.
- MEN, Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>
- MEN, Mars 2016, Ressources d'accompagnement. Repéré à http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Histoire/87/7/RA16_C3_HIGE_CM2_Th3_France_guerres_mondiales_UE_619877.pdf
- MEN, Bulletin Officiel n°30 du 26 août 2018, Programmes d'enseignement Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements (cycle 4) : modifications. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=132987
- MORAND, B. (2008). Guerres et conflits dans les manuels et dans l'enseignement : interprétations, représentations. *Tréma*, n°29.
- SANCHEZ, E. & MONOD-ANSALDI, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage. *Education et didactique*, vol.9, n°2, 73-94.
- TISON, H. (2009). *Verdun dans l'enseignement et dans les manuels scolaires. Guerres mondiales et conflits contemporains*. Paris : PUF, p.87 à 100.
- TRICOT, A., LEMARIE, J., SAHUT, G. (2016), *Le document : communication et mémoire*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur
- VIGNIER, G. (1997). La réception du savoir : mise en page et mise en texte dans les manuels scolaires. *Écritures et textes d'aujourd'hui. Crédif, ENS 2^ddition*, 47-79

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

**Devenir compétent pour problématiser en classe d'histoire :
l'articulation des échelles du document.**

Lucie GOMES
Université de Nantes, CREN
lucie.gomes@univ-nantes.fr

Résumé

Nous allons nous appuyer sur la séquence finale de notre corpus, constitué de cinq séquences sur une année dans une classe d'histoire de Seconde en lycée. Cette séquence porte sur l'abolition de l'esclavage de 1848 à partir du tableau de Biard. Nous travaillons dans l'objectif de rendre les élèves compétents pour problématiser en histoire. Nous avons considéré que la famille de situation à laquelle nous confrontions les élèves étant des études de cas, c'est l'articulation des échelles des documents qu'il fallait être capable de faire. Mais comment leur faire acquérir cette compétence si on considère que ce n'est pas par la répétition d'exercices standardisés que celle-ci peut être acquise ? Nous repartons de l'hypothèse de l'HDR de S.Doussot (2015) : l'hypothèse de l'exemplar de Kuhn pour acquérir une compétence est à explorer et nous allons nous focaliser sur la séquence finale pour saisir leur relation à l'exemplar. L'exemplar serait ici les séquences qui ont précédé et dans lesquelles ils ont été confrontés à des nouvelles formes de résolutions de problèmes.

Mots-clés : compétence, problématisation, didactique de l'histoire, exemplar.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Introduction.

Au collège, comme au lycée, les compétences sont à la mode dans l'éducation. Les professeurs doivent faire acquérir un socle de compétences aux élèves et dire s'ils les maîtrisent en fin de scolarité. On parle alors beaucoup de compétence transversale comme la compétence langagière mêlant dans un même panier le fait de savoir décrire une carte en géographie, parler du passé en histoire, dialoguer en anglais ou en allemand ou encore exprimer une analyse littéraire. La compétence devient anti-disciplinaire. Ma recherche prend ce postulat à contrepied : une compétence en histoire est spécifique à ce que cette discipline implique. Ainsi argumenter pour rendre compte du passé, à la façon des historiens, n'est pas habituel en classe d'histoire, si bien que demander à des élèves de le faire demande de dépasser les obstacles de leurs pratiques. Je m'intéresse à l'étude de document dans le cadre d'une enquête problématisée en classe d'histoire au lycée. Quelle compétence permettrait aux élèves d'utiliser le document pour rendre raison du passé ? Et surtout, comment pourrait-il devenir compétent alors qu'en histoire chaque chapitre porte sur un thème différent et donc sur des problèmes très variés ? L'objet de ma communication est de vous exposer où j'en suis dans mes recherches alors que la rédaction de mes travaux est déjà bien avancée.

I / Être compétent, c'est réussir à.

1) Les groupes observés.

- *Professeur et chercheur.*

Il est important de revenir sur ma méthodologie de recherche et de préciser que je suis à la fois le professeur et le chercheur. La classe étudiée m'a comme professeur principale et prof d'histoire-géo et d'EMC. Cela présente l'avantage de pouvoir les filmer souvent, et de bien les connaître pour analyser ce qu'ils disent durant les échanges. Cependant, cela peut constituer un biais puisque des surinterprétations sont possibles et qu'il est indispensable de mener une réflexivité pour séparer ma posture d'enseignante de celle de chercheuse.

- *Deux groupes filmés à chaque séquence.*

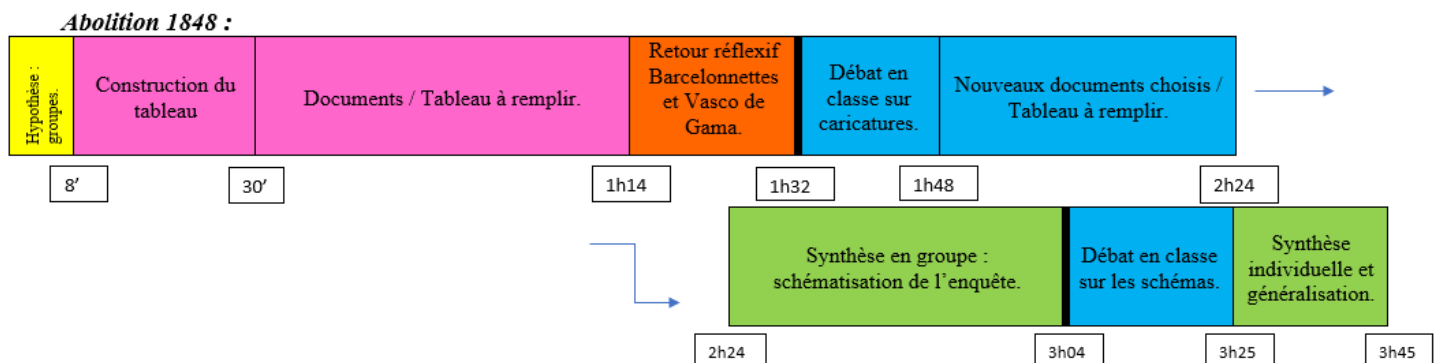
Durant les cinq séquences filmées, je me suis concentrée sur deux groupes de quatre élèves chacun, deux filles et deux garçons à chaque fois. Il s'agit d'une classe de Seconde dont les élèves ont l'option « classe européenne », avec une partie de leurs cours d'histoire en anglais, ils sont donc plutôt d'un bon niveau. Je m'appuie essentiellement dans ma recherche sur les échanges entre les élèves puisqu'en problématisation, on considère que c'est par le débat socio-cognitif que le savoir peut se construire. J'ai aussi à ma disposition leurs productions écrites mais elles ne viennent qu'en complément de l'analyse de l'oral.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

2) Le dispositif prévu pour la séquence « Abolition de l'esclavage de 1848 ».

- *La séquence dans sa globalité.*



Comme vous pouvez le voir sur le schéma, la séquence dont je vais vous parler aujourd'hui a duré près de quatre heures, réparties sur trois séances distinctes dans une classe de seconde en lycée. Elle débute par le travail dans les groupes de l'hypothèse sur ce qui a pu permettre l'abolition en 1848 : cela permet de mettre ensuite en discussion leurs façons d'expliquer le passé, ce qu'en problématisation nous appelons les modèles explicatifs. Les élèves sont surtout sur une idée de progrès avec l'arrivée de la Deuxième République. L'enjeu est donc de remettre cela en cause puisque cette explication simpliste n'est pas suffisante pour comprendre cet événement. Les élèves étudient ensuite en groupe deux documents à partir d'un tableau à remplir qu'ils conçoivent eux-mêmes à partir des exemples de tableaux construits dans l'année. Je n'ai pas ici le temps de tout vous présenter l'intégralité de la séquence donc je vais m'intéresser à la première étude qu'ils font des deux documents proposés. Sont-ils devenus compétents pour les étudier de façon critique ? Ou restent-ils sur leurs habitudes scolaires privilégiant le prélèvement d'informations au dépens de leur mise en relation ?

- *Les deux documents étudiés.*

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France



Proclamation de l'émancipation des Noirs aux colonies françaises en 1848, François Biard, 261cmx391cm.

Proclamation du commissaire général de la République Sarda Garriga à la Réunion le 17 octobre 1848.

" Chers concitoyens mes amis.

Organe de la République et dépositaire de ses pouvoirs, j'arrive au milieu de vous non pour assister à la décomposition de votre société, mais pour l'organiser dans une pensée d'union, de fraternité et dans des vues d'ordre, de prospérité et de développement agricole. (...) c'est aux pacifiques et douces inspirations de vos cœurs, que je fais appel aujourd'hui. (...)

Je compte sur votre concours loyal, propriétaires du sol et industriels.

Je compte sur vous aussi, hommes de labeur jusqu'ici asservis.

Si ceux qu'une triste classification avait constitués les maîtres doivent apporter un esprit de fraternité et de bienveillance dans leurs rapports avec leurs anciens serviteurs, ils doivent être animés de sentiments de charité chrétienne pour les malheureux que l'âge et les infirmités accablent ... n'oubliez pas, vous frères qui allez être les nouveaux élus de la cité, que vous avez une grande dette à payer à cette société dans laquelle vous êtes près d'entrer. La liberté, c'est le premier besoin de l'humanité, oui ; mais ce suprême bienfait impose d'importantes obligations (...) Être libre ... c'est l'obligation d'utiliser son temps, de cultiver son intelligence, de pratiquer sa religion. (...)

Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté.... Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants.

(...) L'alliance de l'ordre et de la liberté secondée par le travail est enfin fondée dans votre belle Colonie. (...)
Vive la République ! Vive la Colonie !

Le commissaire Général de la République
Sarda-Garriga
Sait-Denis, île de la Réunion, 17 octobre 1848. "

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les deux documents dont l'analyse va nous intéresser sont de natures différentes : une peinture de Biard en 1848 et la proclamation de l'abolition du commissaire de la République à la Réunion la même année. Ce sont les documents les plus présents dans les manuels du secondaire sur ce sujet. Nous les avons choisis puisque les élèves peuvent être dans une lecture réaliste où tout ce que dit l'auteur ou le peintre est la vérité : les esclaves sont reconnaissants et le commissaire est un humaniste. Cependant, s'ils articulent les données contextuelles (auteur, date, nature du document, soit ses intentions) avec ce qui est dit dans le document, ils peuvent construire autrement le problème, en se demandant le sens d'une image de propagande ou encore la volonté de maintien de l'ordre colonial cachée derrière l'abolition de l'esclavage.

3) Etudier la peinture.

- *Analyse de ce que disent les élèves.*

1	A	Alors, document 1. Donc peinture de François Biard et il montre l'émancipation des esclaves.
17	A	Peinture de François Biard en 1848 et représentant la proclamation de l'émancipation des Noirs dans les colonies françaises.
25	A	Il est grand et très précis.
29	J	On voit que les esclaves sont heureux mais les blancs, ils ont l'air triste et tout.
40	E	Ben, on voit que les Noirs ils prennent le chef, euh, le gars qui a proclamé l'émancipation pour leur chef, enfin pas pour leur chef mais en gros, ils sont reconnaissants envers lui...
42	E	Madame !
43	Prof	Oui.
44	E	Mais on n'arrive pas.
45	Prof	Vous n'arrivez pas à quoi ?
46	E	A tout... enfin, notre question c'est qu'est-ce que ça nous apporte. Et du coup-là on voit qu'ils sont reconnaissants envers lui, que lui il a enlevé ses chaînes donc c'est pour eux la liberté, enfin, ils sont très contents les noirs.
47	Prof	Oui c'est ce que veut dire l'auteur, ça marche hein, au niveau de qu'est-ce que l'auteur veut dire. Souvent dans les études on se posait la question de l'objectif de l'auteur. Donc dans qu'est-ce que ça apporte pour vous, sur le regard de l'auteur ?
48	J	C'est une image positive peut être.
49	Prof	Essayez de vous poser la question.
52	A	J'ai pas compris, pourquoi il a créé ça, c'est ça en fait ?
53	E	Et je sais pas peut être pour montrer à ceux qui sont contre la République que les gens sont heureux avec ce régime., parce qu'il a été fait dans la foulée donc euh...
54	M	Du coup ça veut plus rien dire ce qu'on a dit avant.
56	A	Euh, c'est un peu une image de propagande.
67	E	Pour montrer que la République c'était que du mieux enfin...
68	M	Positif.
69	E	Ouai voilà que du positif, je cherchais le mot !

Dans ces extraits des échanges, on observe que les élèves commencent par les données contextuelles du documents : auteur, date, nature. Ils passent ensuite aux informations dans le document : les esclaves reconnaissants. Le problème est clos. Ils font appel au professeur qui ne peut pas se contenter de ce prélèvement d'informations. Nous débloquons la situation en

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

leur faisant reconnaître ce qu'il fallait faire : qu'est-ce que cela apporte le regard de l'auteur ? Cela leur permet de mettre en relation ce qui est peint et les intentions du peintre en considérant l'image comme une propagande destinée à glorifier la République. Ils réalisent l'écart avec ce qu'ils avaient produit avant : « ça ne veut plus rien dire ».

- *Conclusions.*

Les élèves sont-ils compétents ici ? Ils maîtrisent une procédure qu'ils ont eu l'occasion d'apprendre à mettre en œuvre durant les quatre premières séquences. Rendus à la cinquième, ils maîtrisent l'articulation des données contextuelles et des informations dans le document mais ils ne pensent pas d'eux-mêmes à la mobiliser, n'ayant pas reconnu qu'ils étaient dans une situation le nécessitant. Pourquoi, alors que nous les avons soumis plusieurs fois à ce même type d'exercice, les élèves ne comprennent-ils pas ce qu'il faut faire pour réaliser une analyse critique du document ? Nous le verrons dans le deuxième point, l'étude du texte est, elle, réalisée en complète autonomie avec une articulation intéressante. Pourquoi n'ont-ils pas réussi à faire de même pour la peinture ? Des études en didactique de l'histoire montrent que l'étude d'une image de façon critique est encore plus difficile pour les élèves car l'image dit la réalité. Ici, l'abolition de l'esclavage leur est montrée, que critiquer vis-à-vis de ce passé qui leur est délivré ? L'intervention du professeur, qui ne leur dit pas spécifiquement quoi faire, est alors déterminante. Elle leur permet d'établir des ressemblances avec les séquences précédentes : « *Souvent dans les études on se posait la question de l'objectif de l'auteur* ». Les élèves n'ont pas besoin de plus d'indices. Le professeur leur a pointé le type de situation dans lesquels ils se trouvaient, ils maîtrisent la procédure, ils savent donc ce qu'ils ont à faire. Ils ne comprenaient donc sans doute pas les peintures comme des documents soumis à interprétation. Cela explique probablement ces résistances alors que pour l'étude du texte, les élèves se révèlent autonomes. Être compétent, cela ne peut donc pas être seulement réussir à.

II / Être compétent, c'est reconnaître une famille de situations.

1) Être compétent.

- *Une compétence en situation.*

Ce que je cherche dans ma thèse, ce n'est pas seulement de produire des séquences où les élèves utiliseraient une procédure permettant de construire un problème à partir d'un document du passé c'est d'expérimenter comment ils peuvent devenir compétent sur une année, le cas que je vous présente étant la dernière de mes cinq expérimentations. Qu'est-ce qu'être compétent ? Imaginez le jeune enfant à qui on tend un bonbon. On attend de lui qu'il nous réponde par un chaleureux merci... ce qu'il ne fait pas forcément, s'il n'a pas acquis cette compétence sociale. L'adulte lui dit alors, qu'est-ce qu'on dit ? Et l'enfant, se souvenant de ce qu'on attend de lui répond merci. Pourquoi ? Parce que nous l'avons alors aidé à reconnaître la famille de situations dans laquelle il se trouvait. Tant qu'il a besoin de ce rappel, il n'est pas compétent. C'est lorsqu'il saura lui-même identifier la situation, qu'il pourra mobiliser la compétence nécessaire.

- *La compétence d'articulation des échelles du document.*

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

A l'école, les compétences sont considérées comme transversales. Je pars du postulat qu'elles sont au contraire liées aux disciplines enseignées. La compétence nécessaire au savoir problématisé que j'identifie en classe d'histoire lors d'une étude de document est celle de l'articulation des échelles du document. L'échelle macro, ce sont les données contextuelles, auteur, date, nature du document. L'échelle micro, ce sont les informations présentes dans ce document. En les traitant habituellement de façon séparée, les élèves sont dépendants des modèles explicatifs de l'auteur, ses façons d'expliquer les événements. Ils sont capable de dire que la source sur les Cathares est subjective parce qu'elle est écrite par l'Eglise mais pour décrire cette hérésie, ils s'appuient ensuite sans critique sur ce que dit le moine. Articuler les échelles du document, c'est soumettre à la critique historique un témoignage du passé et permettre la construction de nouveaux modèles explicatifs, indépendants de ceux portés par l'auteur. En problématisation, nous considérons que ce sont ces nouveaux modèles explicatifs qui correspondent au savoir. Les élèves seront compétents s'ils sont capables d'articuler les échelles face à un document nouveau pour produire du savoir problématisé, sans l'aide du professeur.

2) La compétence mobilisée dans l'étude du texte.

- *Analyse de ce que disent les élèves.*

102	E	(...) Alors, il faut qu'on fasse la présentation. Mais là, qu'est-ce qu'on peut dire, c'est que c'est euh la proclamation de l'émancipation, la proclamation du commissaire général de la république, en gros on recopie la première phrase.
113	M	"Pour l'organiser dans une pensée d'union, de fraternité."
114	E	Oui voilà. Donc en gros, si ils continuaient l'esclavage, ils se seraient tous, euh, la société se serait complètement décomposée entre les Blancs et les Noirs alors que là beh il veut, beh les unir en fait.
117	M	On met quoi? On met que dans ce texte le commissaire en gros dit qu'ils pourraient pas se passer de l'abolition de l'esclavage, c'est vraiment un événement qui...
138	A	"Écoutez donc ma voix, mes conseils, moi qui ai reçu la noble mission de vous initier à la liberté...."
139	M	Oui il se la pète un peu quand même.
140	E	Mais à la fin oui, à la fin quand il dit que, en gros c'est l'abolition de l'esclavage mais ils sont quand même obligés de faire des choses, genre c'est ordonné. Parce que "Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai ; la France vous protégera. Si vous le désertez, je vous retirerai mon affection ; la France vous abandonnera comme de mauvais enfants. "
147	A	Il veut qu'ils continuent à travailler en fait.
148	E	Oh j'ai une idée! Ça se trouve ils font ça pour pas que les esclaves se rebellent et donc qu'ils veulent ne plus être une colonie, vous comprenez ou pas?
149	A	Ah oui oui! En gros il leur dit, vous êtes libres, je vais vous aimer, vous faites partie de la France et tout mais en gros c'est pour pas qu'ils se rebellent.

Au début de l'extrait, les élèves sont sur l'échelle macro mais lorsqu'ils passent au micro, ils articulent tout de suite les échelles : ils commencent par dire ce que l'auteur dit « en gros », puis ce que ça veut dire « en fait », avant de développer des hypothèses « si ça se trouve ». Ce que l'auteur dit est mis en relation avec sa position officielle et les élèves produisent des modèles explicatifs indépendants de ce que lui dit : l'abolition de l'esclavage ne signifie pas la liberté, le commissaire se place en position dominante « il se la pète », l'abolition permet le maintien de l'ordre dans les colonies.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Pourquoi sont-ils devenus compétents ?

A aucun moment les élèves ne font appel au professeur, ils sont autonomes dans leurs débats pour identifier qu'ils ont besoin de mobiliser la compétence d'articulation des échelles du document dans le cadre d'une enquête problématisée. Ils explicitent pourquoi ils ont mobilisé cette compétence :

133	M	Alors que là c'est un discours donc je suis désolée mais déjà de base, c'est subjectif un discours. Enfin c'est toi qui parles avec tes propres mots...
134	E	Oui avec tes convictions.
135	M	Oui avec tes propres pensées.

Nous pouvons rapporter cela à ce que nous disions plus tôt sur la peinture : une fois la procédure maîtrisée, pour que celle-ci devienne une compétence il faut que les élèves identifient qu'ils se trouvent dans une situation nécessitant sa mobilisation. Pour le discours, cela leur semble évident puisqu'un discours exprime nécessairement une opinion, qu'il convient d'analyser, ce qui n'était pas le cas pour la peinture vue comme réaliste. Implicitement, en reconnaissant une situation particulière, le document exprimant une opinion, ils ont compris la ressemblance avec les séquences passées où cela avait été mis en œuvre. Les élèves sont donc compétents à la condition où ils sont capable d'identifier la famille de situation dans laquelle ils se trouvent à l'issue de nos expérimentations.

III / Devenir compétent, un processus.

1) Cinq séquences forcées.

- Définition de la séquence forcée en problématisation.

Pour créer mes séquences, j'utilise ce qu'Orange appelle des séquences forcées. Ce sont des dispositifs de travail proposés aux élèves qui sont analysés en amont, en aval et pendant la séquence. Cela signifie qu'entre chaque séance d'une même séquence, une analyse de l'avancée des savoirs permet un réajustement des activités à proposer pour permettre aux élèves de dépasser les obstacles qu'ils rencontrent. Il ne s'agit donc pas d'ingénierie didactique prête à l'emploi du fait de cette évolutivité en fonction des élèves.

- 5 séquences.

Les cinq séquences de trois heures en moyenne chacune, ont été réalisées sur des thèmes différents au programme de la classe de seconde. Il s'agit d'études de cas au sens de Ginzburg, c'est-à-dire qu'elles remettent en cause le savoir habituel sur ces thématiques pour travailler l'exceptionnalité du passé. La première porte sur les migrations des habitants d'un petit village des Alpes au Mexique au XIX^{ème} siècle, la deuxième sur l'hérésie Cathare au Moyen-Âge, la troisième sur l'expédition de Vasco de Gama en Inde, la quatrième que j'avais présenté à la journée des doctorants l'an dernier sur les Guerres de Vendée et la cinquième sur

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'abolition de l'esclavage en 1848, qui fera l'objet de ma présentation. Des problèmes différents à chaque fois donc, ce qui est le propre de l'enseignement de l'histoire. C'est pourquoi une compétence en classe d'histoire porte nécessairement sur des pratiques utilisables pour des chapitres différents.

2) Problématiser : l'obstacle des pratiques habituelles.

- *Ce qui se fait en classe d'histoire habituellement.*

Des chercheurs en didactique de l'histoire ont décrit ce que les professeurs font faire habituellement aux élèves. Le professeur introduit le thème étudié avec les élèves, il dicte la leçon puis arrive l'étude de document : quels sont l'auteur, la date et la nature de celui-ci ? Les élèves y prélèvent ensuite des informations en fonction des questions posées. Le professeur assure la correction pour une trace écrite commune à la classe. Le problème est donc souvent absent de la classe d'histoire, y compris dans l'activité prévue pour les élèves : font-ils de l'histoire ou vérifie-t-on simplement s'ils savent lire ?

- *Des études existantes avec des résultats dont nous repartons.*

Le Marec, Doussot et Vézier ont à Nantes développé plusieurs études de problématisation en classe d'histoire, surtout à l'école primaire et au collège. Sur des thématiques variées, comme la première guerre mondiale, le château fort ou encore la Révolution, ils ont montré que dès 8-9 ans, les élèves peuvent construire des problèmes sur le passé et se questionner de façon historique, en faisant autre chose qu'apprendre des dates et des personnages. C'est Sylvain Doussot qui dirige mes recherches, me permettant, en lycée, d'explorer ce que peuvent faire des élèves plus âgés mais habitués à d'autres conceptions de l'enseignement.

3) Une année forcée.

- *L'originalité de ma recherche.*

L'originalité de ma recherche se trouve précisément dans cette succession de séquences, plutôt que de faire des séquences ponctuelles. Elles se situent en lycée, qui est un niveau qui a peu été étudié en problématisation en histoire. Les séquences ne sont donc pas conçues indépendamment les unes des autres mais dans le cadre de ce que j'ai appelé une année forcée. A l'échelle de l'année, je produis une première analyse de chaque séquence une fois que celle-ci est terminée pour modifier la suivante dans l'objectif de l'acquisition de la compétence que je me suis fixée.

- *Le travail de ressemblances.*

Ce qui change par rapport à une séquence ponctuelle, c'est donc le dispositif d'acquisition de la compétence travaillée. Je repars pour cela des conclusions de l'HDR de mon directeur de thèse : ce n'est pas en forgeant qu'on devient forgeron, ce n'est donc pas en problématisant que les élèves vont apprendre à problématiser. Il émet l'hypothèse de se servir de l'exemplar développé par Kuhn en philosophie des sciences sur sa théorie du paradigme. Un novice qui cherche à intégrer une communauté scientifique apprend d'abord à résoudre des exemplars qui sont ensuite des modèles de résolution de problème de son cadre théorique. Comme nous cherchons à faire entrer les élèves dans le cadre de l'enquête historique problématisée, c'est en travaillant les ressemblances avec les pratiques qu'ils expérimentent dans les premières séquences, qu'ils peuvent devenir compétents. C'est donc cette hypothèse que j'ai mis au travail en insérant dans mes séquences forcées ce travail des ressemblances.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- *Le document objectif, les limites.*

Notre expérimentation de l'année forcée n'a donc pas permis aux élèves de devenir pleinement autonomes dans la compétence d'articulation des échelles du document dans le cadre d'une enquête problématisée. Ils ont appris à faire autrement que leurs habitudes en classe d'histoire mais nous n'avions pas inclus un questionnement usuel : le document présenté est-il objectif ? Tant que les élèves considéreront qu'un document peut ne pas exprimer des intentions, ils mettront de côté certains d'entre eux pour raison d'objectivité : une peinture, un document statistique, une carte. Cette question, habituellement posée en classe d'histoire, n'appelle que des réponses négatives, il n'existe pas de documents objectifs. Mais les élèves, habitués à ce qu'on les questionne dessus, en déduisent que cela doit vouloir dire que certains le sont, renforçant leur lecture réaliste. Nous avons donc pu leur apprendre à articuler les échelles du documents mais pour que cela devienne une compétence, il aurait fallu mettre ce questionnement en défaut dans nos expérimentations.

Conclusion.

Cette séquence forcée sur l'abolition de 1848 clôt donc une année forcée dont l'objectif était de mettre au travail l'hypothèse exemplar pour l'acquisition d'une compétence en classe d'histoire. Nous avons déterminé que l'articulation des échelles du document était essentielle pour pouvoir étudier les sources du passé en classe, en référence à ce que font les historiens. Les élèves ont construit des problèmes avec nos dispositifs tâtonnants. Ce ne sont pas des modèles de séquences clés en main, mais nos différents essais ont montré ce dont ils sont capables : si on les initie à la critique du document dans le cadre d'une enquête problématisée, en mettant au travail les ressemblances avec les problèmes où le professeur les guidait, cela fait événement pour les élèves. Les cas étudiés plus tôt, ne sont pas que des cas au sens des problèmes historiques rencontrés mais parce qu'ils remettent en cause les pratiques habituelles. Nos conclusions ouvrent la voie vers d'autres expérimentations en primaire, en collège et à d'autres niveaux du lycée pour en finir avec la segmentation des chapitres en classe d'histoire et aller vers des liens explicites entre eux concernant les pratiques auquel on soumet les élèves.

Bibliographie.

- Audigier, F. (1995). Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves. *Spirale*, 15, 61-89.
- Bloch, M. (1997). *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris : Armand Colin (première édition, 1949).
- Cariou, D. (2012). Historisation de la didactique de l'histoire : démarches de pensée historique et apprentissage de l'histoire In *Les didactiques en question(s). Etat des lieux et perspectives pour la recherche en formation*, p.69-78. Bruxelles : De Boeck.
- Doussot, S. (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.
- Doussot, S., Le Marec, Y. Vézier, A. (2009). Savoirs, problèmes et pratiques langagières en Histoire. *Éducation & Didactique*, 3(3), 7-27.
- Doussot, S. (2015). HDR : Inertie disciplinaire et dynamiques de problématisation en classe d'histoire.
- Doussot, S., Vézier, A. (2014). Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire. *Éducation & Didactique*, 8(3), 111-140.
- Fabre, M. (2015). *Education et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2017). *Qu'est-ce que problématiser ?* Paris : Vrin.
- Ginzburg, C. (2008). Préface. Preuves et possibilités. In N. Z. Davis, *Le retour de Martin Guerre* (pp. 9-43). Paris : Tallandier (Première édition, Harvard University Press, 1983).
- Lautier, N., Allieu-Mary, N. (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 38(3), 69-93.
- Orange, C. (2010). Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant. *Recherches en éducation*, HS(2), 73-85.
- Prost, A., Winter, J. (2004). *Penser la Grande Guerre*. Paris : Le Seuil.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français. In F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 117-146). Bruxelles : De Boeck.

Stratégies d'enseignement de l'histoire de son propre pays. Conceptions et pratiques d'enseignant-e-s de Suisse romande au secondaire II

Andy MAÎTRE

Haute école pédagogique du Canton de Vaud – UER Sciences humaines et sociales
andy.maitre@hepl.ch

Résumé

Cette communication porte sur l'enseignement de l'histoire suisse au secondaire II, dans le cadre géographique de la Suisse romande. Elle propose une analyse de stratégies visant à susciter l'intérêt et les apprentissages des élèves sur l'histoire de leur propre pays. Sans entrer dans les débats sur l'enseignement de l'histoire dite « nationale », il s'agit de saisir les conceptions et les pratiques ordinaires d'enseignant-e-s d'histoire quand ils enseignent l'histoire suisse. La communication propose d'explorer les premiers résultats des données récoltées auprès d'une enseignante. Axée sur une approche descriptive et inductive, l'analyse se base sur un entretien semi-directifs et sur des observations leçons d'histoire. L'entrevue et la séquence observée sur la Première Guerre mondiale en Suisse révèlent l'importance de différents éléments, dont des pratiques axées sur l'originalité et les images, le recours à l'histoire locale et à la proximité, l'utilisation de l'histoire contrefactuelle en classe et le travail en groupe sur des aspects controversés de l'histoire suisse.

Mots-clés

enseignant, stratégie, histoire nationale, histoire locale, controverse

Introduction

Selon deux enseignants suisses (Lehmann et Wicki, 2016), beaucoup d'élèves de première année de gymnase considèrent l'histoire suisse enseignée à l'école comme ennuyeuse et compliquée. Applicable pour l'enseignement de l'histoire « nationale » d'autres pays (Clark, 2009, p. 745), ce constat rejoint l'idée, prégnante dans l'opinion publique, selon laquelle les élèves ne s'intéresseraient pas à l'histoire suisse et les enseignant-e-s se sentiraient mal à l'aise pour l'enseigner (Fink et Gautschi, 2018). Comme le suggère Fink (2016, p. 129), il faut donc chercher à dépasser les controverses sur la place et les fonctions de l'histoire dite « nationale », que Brunet (2016, p. 14) qualifie de répétitives, pour comprendre comment agissent réellement les enseignants en salles de classe lorsqu'ils enseignent l'histoire de leur propre pays.

Inscrite dans le champ de la didactique de l'histoire, notre thèse de doctorat en cours porte sur l'enseignement de l'histoire suisse au secondaire II¹, dans le cadre géographique de la Suisse romande. Cette communication a comme but d'explorer les résultats des données récoltées dans le cadre d'une première recherche exploratoire auprès d'une enseignante², qui a fait

¹ Il s'agit de l'école postobligatoire, l'âge des élèves avoisinant en général les 14–19 ans.

² Le résumé de notre communication mentionnait des « données récoltées auprès de deux enseignant-e-s aux profils variés ». Malheureusement, le second enseignant que nous devions rencontrer à la fin du mois d'août a décidé de ne plus participer à notre recherche et nous avons dû adapter en conséquence notre communication en la limitant au cas d'étude d'une seule personne. De nouveaux

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

office d'essai pilote dans le but de permettre l'émergence d'autres thématiques de recherches (Carion, 2016, p. 135)

La question des types de stratégies invoquées et appliquées par les enseignant-e-s pour « captiver » les élèves nous a semblé primordiale à analyser dans le cadre de cette communication. Pour ce faire, il s'agira de saisir les conceptions et les pratiques ordinaires d'enseignant-e-s d'histoire sur l'histoire suisse. Quelles perceptions ont-ils de l'histoire de leur propre pays et comment se positionnent-ils face à elle ? Quelles sont les thématiques, activités et ressources proposées aux élèves et de quelles manières sont-elles utilisées ? Comment cherchent-ils à rendre intéressant leur enseignement de l'histoire suisse aux élèves ? Les enseignants donnent-ils différents points de vue sur l'histoire de la Suisse et abordent-ils en classe des aspects controversés de l'histoire du pays ? Ces différentes questions permettent de mieux appréhender les stratégies d'enseignement visant à susciter l'intérêt et les apprentissages des élèves sur l'histoire de leur propre pays.

État de la question et cadrage théorique **Recherches sur les pratiques enseignantes et écarts**

Les pratiques enseignantes, dont nous empruntons la définition large d'Audigier (2011, p. 235) qui considère que ce sont des pratiques intégrant « ce qui relève des manières dont les enseignants mettent en œuvre leur enseignement dans des classes avec des élèves et des méthodes qu'ils emploient [...] [et] ce qui relève des contenus enseignés, toujours en situation », constituent notre cadre théorique. Carretero (2016, p. 177) souligne « le caractère relativement unique » des études sur les pratiques enseignantes dans la recherche en didactique de l'histoire, qui a plus souvent porté sur les compréhensions des élèves que sur l'activité des enseignant-e-s. Gautschi (2014, p. 122) va dans le même sens en mettant en exergue le manque de recherches consacrées à l'enseignement de l'histoire dans les classes. Il s'agit donc d'un domaine de recherche où beaucoup reste encore à faire, en particulier dans le contexte de la Suisse romande où peu d'études approfondies ont été menées.

Les recherches existantes révèlent le fort décalage existant entre les pratiques demandées dans les textes officiels et les pratiques d'enseignement réellement adoptées en classe d'histoire (Fink 2014, p. 95). En se référant à l'état de la recherche didactique francophone, Bouhon (2009) souligne que « les pratiques et les conceptions des enseignants d'histoire sur leur discipline et son enseignement sont majoritairement en porte-à-faux par rapport à celles qui sont inscrites au cœur des prescrits officiels, des discours didactiques ou des modèles épistémologiques de la discipline. » (p. 4) Des études en didactique de l'histoire ont aussi constaté des écarts existants entre ce que les enseignant-e-s déclarent faire ou ont l'intention de faire (les pratiques déclarées) et ce qu'ils font véritablement en cours (les pratiques effectives). Boutonnet (2015, p. 13) a par exemple constaté une variation des données entre les réponses trouvées un sondage préliminaire et celles constatées dans les observations.

Un enseignement traditionnel sans place à la controverse

Les recherches montrent ensuite que les enseignant-e-s d'histoire adoptent en majorité un type d'enseignement traditionnel (von Borries, 2000, p. 256), en privilégiant des pratiques

entretiens et observations avec des enseignant-e-s d'histoire sont prévus dès la fin septembre et pourront peut-être étayer notre présentation à Rennes.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

transmissives et magistrales et appliqueraient peu les démarches de la pensée historique (Moisan, 2010, p. 113). C'est le cas notamment de la formule subsistante du cours « magistral dialogué », centrée sur l'enseignant-e (Van Nieuwenhuysse, 2016, p. 29) et la transmission systématique de connaissances (Fink, 2014, p. 111). En Suisse alémanique, Hodel et Waldis (2007) ont constaté qu'un enseignement focalisé sur l'enseignant-e prédomine dans des classes du secondaire I des cantons de Aarau, Berne et Zurich. Gautschi (2017) constate une différenciation entre trois pôles de pratiques d'enseignant-e-s suisses allemands : la transmission du récit « national » dominant, la présentation de « contre-récits » souvent basés sur l'histoire académique, et l'enseignement d'épisodes tirées de la « public history. »

Selon Levstik (2000, p. 287), les enseignant-e-s d'histoire américain-e-s préfèrent transmettre une image positive de l'histoire de leur pays plutôt que de traiter d'histoires alternatives. En outre, par crainte d'un ébranlement de l'identité nationale, ils évitent les sujets de controverses en histoire et ce qui fait débat dans l'espace public et scientifique, malgré que les élèves expriment de l'intérêt³ pour ce type de thématiques (p. 296). Les controverses historiques auraient aussi peu de place dans les pratiques de certains enseignant-e-s d'autres pays du monde, comme en France, où les enseignant-e-s laisseraient habituellement peu de place au débat (Van Nieuwenhuysse, 2016, p.30), et en Finlande (Nikander, Virta, 2014, p. 211), où les sujets sensibles et controversés et les conflits politiques actuels seraient évités par des enseignant-e-s de tout âge qui trouvent difficile d'appliquer les idéaux de la « multiperspectivité » à leur enseignement.

Méthodologie

Notre recherche se base sur deux outils de récoltes de données différents. Premièrement, nous conduisons des entretiens semi-directifs d'enseignant-e-s en les interrogeant sur leur enseignement de l'histoire en général et de l'histoire suisse en particulier. Le guide d'entretien, repris projet collectif « Enseignement de l'histoire de son propre pays. Recherche internationale dans une perspective comparative » et complété par nos propres questions, se structure autour de quatre axes principaux : 1) la formation, l'expérience et la situation professionnelle (le « qui ») ; 2) l'organisation générale du travail dans le contexte du curriculum et du collectif professionnel (le « où ») ; 3) le travail effectif déclaré, comportant notamment des questions sur la préparation des cours, le choix des ressources et des dispositifs, les activités (le « comment ») ; 4) les finalités de l'enseignement de l'histoire et les conceptions de l'histoire suisse, (le « quoi » et le « pourquoi »). Ce type d'entretien permet notamment de laisser émerger le discours des personnes interrogées (Fink, 2016, p. 124 ;; Zanazanian, 2009, p. 34) et de toucher aux perceptions, opinions et représentations des enseignant-e-s (De Ketele, Roegiers, 2015, p. 145) et à leurs pratiques déclarées. Comme Fink et Maître (2018) l'ont montré, les postures des enseignant-e-s peuvent être captées beaucoup plus finement lorsque l'objet de l'enseignement traite de questions liées à l'histoire de son propre pays.

³ Cela n'est pas forcément le cas en Suisse, comme le montre la recherche de Haerberli et Hammer (2003) soulignant le souhait d'un enseignement de l'histoire linéaire et sans controverse de la part d'élèves du secondaire I de Genève. Nous pourrions nous demander si cette constatation est aussi valable dans le cas d'élèves du secondaire II, et en particulier des élèves de l'enseignante étudiée dans le cadre de cette communication.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Deuxièmement, des observations de leçons d'histoire ont aussi été menées, avec au minimum deux leçons portant – entièrement ou en partie – sur l'histoire suisse et une sur un quelconque sujet d'histoire dite « générale ». Elles permettent d'accéder à ce qui se passe réellement en classe et de comprendre comment les enseignant-e-s mettent en œuvre leurs conceptions de l'enseignement et quelles stratégies concrètes ils utilisent. Bru (2002, p. 70) propose de les nommer des « pratiques constatées sous les conditions de l'observation », car elles ne sont pas toujours identiques aux pratiques habituelles des enseignants et des élèves, en raison notamment de l'« effet d'intrusion de l'observateur. » (Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, Morin, 2010, p. 162)

En outre, nous avons aussi récolté différentes ressources que nous n'utiliserons pas dans le cadre de cette communication : la planification des enseignant-e-s, les supports de cours et feuilles volantes, les productions d'élèves et les tests corrigés par les enseignant-e-s.

Notons encore que, dans le cadre de notre thèse, nous recherchons une quinzaine d'enseignant-e-s aux profils idéalement variés, du point de vue du lieu, du type d'école (école de maturité, école de culture générale, école de commerce, école de maturité professionnelle), des années d'expérience, du genre et d'éventuelles autres branches enseignées. En raison de la difficulté d'accès aux salles de classe en Suisse romande et du principe de volontariat des enseignant-e-s pour participer à la recherche, notre échantillon pourra probablement être qualifié d'« accidentel ». (Moisan, 2010 p. 72)

Dans le champ de la didactique de l'histoire, notre projet de recherche s'inscrit, si nous reprenons la catégorisation de Gautschi (2009, pp. 105-110), dans celle des recherches de phénomènes, qui visent à décrire et à analyser les réalités d'enseignements. Axée sur une approche descriptive et inductive (Thomas, 2006), notre analyse a directement été réalisée depuis les données brutes des entretiens et des observations, et non depuis des catégories théoriques prédéfinies. Nous avons ensuite recouru à une analyse thématique et de contenu (Bardin, 1993) qui permet d'identifier des thématiques émergentes des lectures des retranscriptions. Nous nous plaçons ainsi dans une perspective qualitative et interprétative (Savoie-Zajc, 2011).

Résultats et discussions

Comme mentionné *supra*, l'analyse se base sur une enseignante de 26 ans travaillant dans un établissement du secondaire II en Suisse romande. Diplômée en histoire contemporaine, elle a deux années d'expérience, dont une en tant que stagiaire en français et en histoire, et, durant l'année scolaire 2017/2018, elle a enseigné l'histoire à quatre classes de trois années différentes. Elle collabore activement avec une collègue d'un autre établissement du secondaire II rencontrée lors de ses études à l'université par le biais d'une plateforme en ligne commune permettant le partage de supports de cours et autres ressources. Elle ne semble ainsi pas posséder une conception individualiste de l'enseignement. Durant le mois de mai 2018, nous avons observé trois leçons d'une durée de 1h30 sur la Première Guerre mondiale en Suisse qui ont touché plusieurs thématiques, dont la neutralité, le fossé moral, l'économie et le fossé social. Ce premier cas d'une jeune enseignante révèle l'importance de différents éléments pour tenter de « captiver » les élèves que nous allons maintenant présenter plus en avant.

Finalité de l'enseignement de l'histoire et façon d'enseigner

L'enseignante note que l'histoire suisse est souvent perçue par les élèves comme ennuyeuse, ces derniers trouvant l'histoire d'autres pays plus passionnante. Pour elle, si les élèves « retiennent que [l'histoire suisse] c'est intéressant et puis que, voilà, on la travaille pas assez, [elle] pense qu'ils ont déjà retenu pas mal. » Un objectif principal de cette enseignante est donc de faire intéresser ses élèves à l'histoire. En outre, l'enseignante met en avant le fait que l'histoire n'est pas un apprentissage par cœur de date. Comme le confirme l'une des observations, les élèves disposent d'une feuille regroupant les dates-clés de la séquence lors du test. Pour elle, l'histoire doit tendre à une compréhension générale des événements et à développer l'esprit critique des élèves.

On perçoit donc une volonté chez elle de se démarquer d'un enseignement transmissif-magistral. L'enseignante préfère faire travailler les élèves en groupe que donner des leçons d'histoire magistrales centrées sur l'enseignant :

« J'alterne les phases où je travaille avec un Powerpoint en frontal, car il faut bien leur donner des informations et qu'ils suivent ; et je fais des exercices, soit par petit groupe, grand groupe [...] je ne suis pas une prof où il faut le silence dans ma classe. »

Dans l'idéal, pour elle c'est aux élèves de travailler et de pousser la réflexion lorsqu'ils travaillent avec des sources.

Une stratégie à relever est que l'enseignante cherche à apporter du nouveau dans ses cours d'histoire :

« En général, j'aime faire un exercice en introduction qui leur fait toucher les grands concepts, mais sans forcément les expliquer. C'est plus délicat pour le cours que tu vas avoir aujourd'hui, car la Première Guerre mondiale, ils en ont tous déjà entendu parler... ils le font à l'école primaire, ils le refont au cycle d'orientation [secondaire 1]. Donc l'idée c'est d'amener ça d'une façon qu'ils n'ont pas vue. Sinon, je me mets à la leur place : entendre parler des tranchées de Versailles pour la dixième fois : c'est bon quoi, ils ont compris ! »

Elle cherche ainsi à trouver un angle original pour présenter des thématiques que les élèves ont déjà traitées durant leur scolarité obligatoire, à l'image de la Première Guerre mondiale.

Ressources interactives et activités liées à l'image

L'enseignante apprécie utiliser des ressources multimédias « attractives », à l'image d'une chanson contemporaine tirée de la comédie musicale de Notre Dame de Paris, présentée pour introduire un cours sur les reconnaissances et trouvant que cette activité « est assez ludique, ils [les élèves] aiment bien ». Elle utilise aussi un certain nombre de ressources tirées de sites web pour faire travailler les élèves : documentaires relatifs à l'histoire suisse, dictionnaire historique de la Suisse, archives en ligne de journaux suisses ou encore site web interactif d'un projet de recherche universitaire⁴ présentant une collection de cartes postales.

⁴ Il s'agit du site web <https://14-18.ch> conçu par des chercheurs de l'Université de Fribourg, et qui « s'adresse non seulement aux enseignants et à leurs élèves, mais aussi aux curieux souhaitant découvrir l'histoire de leur pays par une approche originale »

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Le numérique est par ailleurs bien présent dans les classes de son école. Les élèves disposent chacun d'un ordinateur ou d'une tablette durant les cours d'histoire pour prendre leurs notes, consulter les supports de cours, travailler en équipe sur des documents communs et rechercher des informations ou des illustrations sur le web. L'une des observations révèle ainsi que les élèves utilisent des images tirées du web dans leur présentation, comme le portrait du général de l'armée suisse, ou vérifient la localisation de lieux sur des applications spécifiques. L'enseignante n'hésite pas à contrôler des informations quand elle a un doute par rapport à une question et, selon elle, les élèves apprécient beaucoup cette manière de procéder.

Il convient ensuite de relever l'importance qu'elle donne à l'iconographie et aux analyses, en groupes, d'affiches et de caricatures en classe, qui est l'activité la plus présente dans ses cours sur l'histoire suisse. Durant les leçons observées, elle fait d'ailleurs référence à des caricatures analysées lors d'anciens cours. Ses élèves sont donc familiarisés avec ce type de travail d'analyse de sources. Elle semble accorder un plus grand crédit aux images qu'aux textes, comme le montre cette citation tirée d'une observation :

« Honnêtement, ce qui va nous intéresser vraiment, c'est les images que j'ai mises, parce qu'elles regroupent ce dont parlent les textes. Les images, elles sont beaucoup plus parlantes. »

Cela rejoint aussi la volonté de l'enseignante de simplifier et de vulgariser aux élèves certains éléments qu'elle juge compliqués et d'utiliser des explications concrètes en lien avec la vie quotidienne des élèves pour expliquer des termes comme le rationnement. Durant les leçons observées, elles cherchent à plusieurs reprises à créer une proximité affective, en évoquant par exemple deux frères pour parler de Suisse romande et Suisse allemande.

Partant du constat que « les élèves n'aiment pas et ne sont pas forcément passionnés par [l'histoire] », l'enseignante a comme but principal déclaré « de les intéresser à l'histoire [pour] qu'ils se rendent compte du poids qu'elle peut avoir dans le présent. » Comme mentionné *supra*, elle recourt à des analyses d'affiches « qui peuvent leur parler [et] peuvent rencontrer dans leur quotidien » et fait aussi des liens avec des éléments d'actualités. L'enseignante a d'ailleurs introduit de cette manière chacune des leçons observées, par exemple en proposant la lecture et le commentaire d'un article sur le conflit israélo-palestinien, pour lequel élèves avaient exprimé de l'intérêt lors d'un précédent non observé. Elle dresse aussi des parallèles avec l'histoire récente, à l'image des traumatismes des soldats durant la Première Guerre mondiale et les Guerres d'Irak.

Le recours à l'histoire locale et à la proximité

Les observations faites en classe montrent que l'enseignante met en place une stratégie de proximité, notamment par le recours à l'histoire locale pour captiver les élèves. Durant l'entretien, elle confie qu'elle « trouve que c'est important [d'enseigner l'histoire de la Suisse aux élèves], ne serait-ce que pour ancrer l'enseignement. » Au cours de la première leçon observée, elle utilise un documentaire sur la mobilisation de 1914⁵, où des hommes racontent comment ils ont été mobilisés, « pour montrer [aux élèves] que cette mobilisation les a tellement marqués qu'ils se souviennent de tout » et ainsi « les prend[re] par les sentiments. ».

⁵ Il s'agit du documentaire du 3 août 1964 disponible dans les archives en ligne de la Radio Télévision Suisse romande : <http://www.rts.ch/archives/tv/information/3449449-1914-la-mobilisation.html>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

En présentant la vidéo aux élèves, l'enseignante s'adresse directement à eux en leur disant : « je vous laisse écouter ce qu'ils ont à vous dire. » Après une brève interruption explicative au milieu du documentaire, l'enseignante déclare d'un ton enthousiaste aux élèves : « Écoutez la suite, il parle de la Norse [nom fictif de la région dans laquelle se trouve l'établissement] après ! » Et, en effet, dans le documentaire, le témoin filmé évoque une marche dans cette région et parle de plusieurs localités situées dans les environs de l'école, que l'enseignante reprend après la vidéo :

« Ils partent depuis les environs de Lausanne, ils vont aller jusqu'au côté suisse allemand du canton de Fribourg, à pied, en plein mois d'août, sous une bonne chaleur. Donc vous imaginez aussi pourquoi ça s'imprime. Si vous devez faire une marche comme ça, avec tout un équipement militaire, vous allez vous en souvenir ! »

On remarque que l'enseignante touche les élèves avec des lieux proches et cherche à les mettre à la place des soldats suisses mobilisés. Lors d'une autre leçon observée, elle demande à nouveau aux élèves « d'imaginer » comment les soldats se comportaient. Un élève pose d'ailleurs une question intéressante à ce propos, en lui demandant si « ces soldats avaient envie de faire la guerre ou pas. » Essayer de faire comprendre aux élèves « ce que les gens pensaient » est pour elle une stratégie essentielle pour les intéresser à l'histoire. L'immersion historique des élèves constitue ainsi un aspect important de son enseignement. En donnant les consignes d'un exercice consacré à des articles de journaux, elle dit d'ailleurs à ses élèves : « vous vivez à cette époque-là, vous tombez sur cet article dans un journal, qu'est-ce que vous en faites ? »

L'enseignante a d'ailleurs l'impression que « l'histoire suisse touche plus les élèves que le reste parce que les personnes évoquées pourraient être leurs arrière-grands-parents et ils peuvent être touchés par ça. » Elle est partisane d'une histoire humaine et proche des acteurs de l'histoire. Pour préparer ses cours sur l'histoire suisse, elle utilise le site web participatif notrehistoire.ch parce qu'elle « aime entendre ce que les gens racontent ».

L'articulation des échelles

Les entretiens conduits avec les enseignants révèlent beaucoup sur leurs conceptions de l'histoire suisse. Par exemple, en présentant leurs planifications, les enseignants expliquent souvent indirectement comment ils envisagent l'histoire suisse et comment ils imaginent l'articuler avec d'autres échelles spatiales, comme l'histoire locale et l'histoire globale⁶. Il convient de préciser que l'enseignante considère l'histoire locale et régionale comme faisant partie de l'histoire suisse, comme l'illustre cet extrait d'entretien :

« Des événements qui se sont passés à Miton (nom fictif de la ville de l'établissement) par exemple entrent pour moi dans l'histoire suisse, clairement. Souvent, c'est soit une porte d'entrée, soit une explication particulière de l'histoire suisse. [...] Quand j'ai fait la chasse aux sorcières, j'aurais pu leur parler des sorcières n'importe où, mais j'ai pris

⁶ À noter que selon Charle (2013, pp. 65–66), « approche globale et approche nationale ne sont ni des univers radicalement incompatibles, ni des poupées gigognes qui s'emboîtent simplement et harmonieusement puisque chacune contribue à déstabiliser l'autre tout en l'obligeant à revoir ses présupposés implicites et donc à relancer perpétuellement la question de l'articulation des échelles et la diversité des thèmes à prendre en compte, des plus particuliers aux plus généraux. »

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'exemple le plus flagrant, j'ai pris la Catillon à Fribourg. [...] je me dis que c'est des choses qui vont peut-être leur parler, alors que si je leur avais parlé de n'importe quelle autre sorcière en France, ça les touche moins. »

Elle utilise ainsi des éléments d'histoires locales et régionales pour aborder une thématique d'histoire suisse ou pour donner un exemple particulier, par exemple ici dans le cas des chasses aux sorcières. En enseignant des thématiques d'histoire générale, elle fait aussi appel à des exemples locaux concrets, à l'image de l'abbaye de la ville où se trouve l'école, car les élèves « la voient tous les jours en allant prendre le train ».

Cela rejoint l'idée, mise en avant par Fink et Kaufmann (2017), de fenêtre ouverte sur l'histoire suisse en plus des thématiques suisses enseignées en cours. L'extrait suivant montre très bien cette articulation et dénote l'importance portée à l'inclusion de l'histoire suisse dans des thématiques d'histoire dite générale :

« Je pense que je fais plus de liens avec l'histoire suisse que de cours spécifiquement sur l'histoire suisse. Si je présente une thématique et que je dois réduire le temps et que j'ai un tout petit peu d'histoire suisse, ben je vais tailler dans autre chose et laisser cette petite part d'histoire suisse. Dans le cas de la Guerre de Trente Ans, je trouve important de parler de la Valteline dans les Grisons pour expliquer que c'est l'endroit où le territoire suisse a été touché par cette guerre. [...] Je trouve important d'inclure là-dedans un peu d'histoire suisse. »

Les leçons observées sur la Première guerre mondiale en Suisse s'inscrivent d'ailleurs dans une plus large séquence qui part de la fin du XIX^e siècle jusqu'au Traité de Versailles. L'étude de ce qu'elle nomme « le prisme suisse » permet selon elle de « voir indirectement la Première Guerre mondiale dans les autres pays aussi ». Il faut toutefois mentionner que, durant l'une des leçons, l'enseignante précise que « là, on est vraiment en histoire suisse » quand un élève lui demande si le fossé moral concernait différents pays au lieu des régions linguistiques de la Suisse. Cela révèle que, si ses leçons sont intégrées à une plus large séquence, leur thématique se délimite à l'histoire suisse.

Durant l'entretien, l'enseignante évoque aussi son souvenir d'une histoire scolaire qu'elle définit comme trop centrée sur la France et explique d'ailleurs enseigner l'histoire de la Révolution américaine à la place, car, selon elle :

« Ça leur fait aussi voir d'autres choses, il n'y a pas que la Révolution française qui existe. [...] J'essaie surtout de ne pas faire de l'enseignement franco-français. On a par exemple été voir la guerre de Sécession, je sais que des collègues le font pas du tout. [C'est important de] voir aussi un peu ailleurs. C'est un souvenir de moi quand j'étais élève. On avait fait beaucoup d'histoire de la France. Et dans les autres pays : qu'est-ce qu'ils se passent, qu'est-ce qu'ils font ? »

Le fait qu'elle cherche à se dégager d'un enseignement plus classique en proposant comme cas d'étude l'histoire d'un autre pays du monde démontre par ailleurs une sensibilité accordée à l'histoire globale⁷.

L'histoire contrefactuelle et l'enseignement de controverses

Les observations montrent aussi que l'enseignante fait usage de réflexions liées à l'histoire contrefactuelle, c'est-à-dire d'imaginer comment l'histoire aurait pu se dérouler autrement. Elle laisse par exemple aux élèves imaginer l'entrée d'une armée sur le territoire suisse, en leur disant que « si les Allemands ou si les Français avaient décidé d'arriver avec leurs tanks à nos frontières, bien sûr que les soldats suisses auraient riposter. » Lorsqu'elle évoque les bombardements involontaires de l'armée allemande sur la ville suisse de Porrentruy, elle précise aussi aux élèves que « c'est une erreur, on l'accepte, il y a pas eu de mort, on va pas rentrer dans la guerre pour cinq bombes, mais ça aurait pu être le cas. » Les discussions des élèves dans le cadre de travaux de groupe révèlent qu'ils ont été sensibles à cette histoire des possibles, à l'image de ce dialogue entre différents élèves qui imaginent ce qui aurait pu se passer si la Suisse avait été envahie :

« [...] A : Les soldats doivent sacrifier leur vie pour leur patrie.

B : "faire tout ce que l'honneur et la liberté de la patrie exigent d'eux."

A : Mais oui, tu vas aux frontières, tu meurs pour ta patrie. Ça ce serait passé si tout à coup les soldats dans le pays ils avaient franchi la ligne...

C. Ouais, ça je me suis toujours demandé aussi.

D : C'est impossible... il faut quand même se défendre, tu vas pas te laisser te faire attaquer. Ils ont de toute façon un esprit défensif.

B : Moi je pense que le soldat suisse, il regarderait les fleurs, et se dirait : oh quelle belle libellule. Et tout à coup, pan, il est mort. (rire)

C : Moi je pense qu'ils auraient été emmerdés qu'on leur plonge dessus aussi hein ! »

Une dernière stratégie constatée dans les observations est liée à l'étude d'aspects controversés de l'histoire suisse, notamment dans les travaux de groupe. L'enseignante est d'avis que ce type de problématique intéresse beaucoup les élèves. Elle pense néanmoins que les élèves les plus jeunes ne sont « pas du tout prêt à comprendre des controverses » et peuvent rapidement « se perdre », et que c'est donc seulement à partir de la troisième année de gymnase que des perspectives différentes sur l'histoire peuvent être présentées aux élèves, comme elle l'explique durant l'entretien :

« En troisième année, le cours sur la neutralité va les faire réfléchir, de se dire qu'ils ont réussi à élire Wille [comme général de l'armée suisse] alors qu'il a quand même marié une Von Bismarck. Là, en troisième année, ils sont déjà plus âgés, ils réfléchissent plus par eux-mêmes. Ils ont un esprit critique un peu plus développé. Le cas de la Deuxième Guerre mondiale, je ne l'ai pas à l'enseigner cette année, mais je pense qu'on peut vraiment faire des choses intéressantes en les faisant justement réfléchir avec plusieurs points de vue. On pourrait imaginer, je sais pas moi, un camp

⁷ Elle déclare d'ailleurs durant l'entretien : « Notre pays a aussi son histoire. Pourquoi on la négligerait au profit de l'histoire d'autres pays. C'est pas une promotion de l'histoire suisse, c'est une promotion d'une histoire un peu globale, du général. Arrêter de toujours faire de l'histoire de France. »

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

qui ferait l'avocat du diable, un camp qui dirait mais non, la Suisse a absolument tout bien fait et l'autre qui dirait, la Suisse, c'était horrible ce qu'ils ont fait, et d'arriver à une sorte de débat en classe. »

Cet extrait montre bien la sensibilité de l'enseignante à l'étude des points de vue multiples sur certains moments de l'histoire suisse, tels que les deux guerres mondiales. Dans le cadre d'exposés sur les travaux de groupe dans les leçons observées, des élèves traitent ainsi certains aspects des dénommés « troubled past » (Carretero, 2015) du pays. Ils évoquent notamment l'affaire Grimm-Hoffmann qui a suscité des manifestations internes et qui a fait que, par la suite, selon un élève, « l'attitude de la Suisse a été critiquée par la communauté internationale, qui n'a pas très bien vu son action. » L'enseignante aborde finalement aussi le fossé moral entre Suisses romands et Suisses allemands et explique aux élèves que « l'unité nationale est alors rompue » et qu' « il est difficile de parler encore d'une nation quand il y a deux parties qui s'opposent, qui ont rompu. » Selon elle, ces thématiques « controversées » stimulent en général davantage les élèves dans leurs travaux de groupe sur l'histoire suisse.

Pistes de recherche en guise de conclusion

Sans revenir sur les points saillants relevés dans l'analyse, nous avons remarqué que les termes mêmes de « stratégie » et de « captiver » ne sont peut-être pas les plus adaptés pour étudier ce type de pratique. Le concept de « créativité », ou celui de « pensée créative », pourrait peut-être mieux aiguiller ce type de recherche, avec l'idée d'une créativité consistant précisément à développer des « stratégies » plus adaptées pour susciter l'intérêt et les apprentissages des élèves.

Il en reste néanmoins que cet « essai pilote » avec le cas d'étude d'une jeune enseignante a ressorti plusieurs éléments intéressants autour des pratiques enseignantes sur l'histoire de son propre pays, notamment sur l'articulation et la mise en interaction (Heimberg, 2006, p. 38) de l'histoire suisse avec d'autres échelles de l'histoire, point qui serait certainement précieux à développer plus en avant dans notre recherche. Il sera aussi certainement plus aisé de dresser des comparaisons et d'établir des analyses plus conséquentes une fois que nous nous serons entretenu avec une quinzaine d'enseignant-e-s d'histoire et que nous aurons observé de multiples leçons dans différents contextes scolaires.

Bibliographie

- Audigier, F. (2011). Regards personnels sur une journée d'échanges et quelques thèmes de débat et de recherche. *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, (11), 235–240.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* (Thèse de doctorat en vue de l'obtention du titre de Docteur en Psychologie et sciences de l'éducation). Université Catholique de Louvain-la-Neuve.
- Boutonnet, V. (2015b). Typologie des usages des ressources didactiques par des enseignants d'histoire au secondaire du Québec. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1).
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (128), 63–73.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Brunet, M.-H. (2016). *Le féminisme dans les manuels d'histoire nationale : enquête auprès d'élèves québécois de quatrième secondaire* (Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en didactique). Université de Montréal.
- Carion, P. (2016). Choix et postures professionnelles des enseignants face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe sous influences. In J.-F. Thémines & S. Doussot (Éd.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 131–145). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Carretero, M. (2015). Teaching of Troubled Pasts—Three Suggestions. *Public History Weekly*, 7(1).
- Carretero, M. (2016). Postface. In M.-A. Éthier, & E. Mottet (Éd.), *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté : Recherches et pratiques* (p. 173–178). Bruxelles : De Boeck.
- Charle, C. (2013). Histoire globale, histoire nationale ? Comment réconcilier recherche et pédagogie. *Le Débat*, 175(3), 60–68.
- Clark, A. (2009). Teaching the nation's story: comparing public debates and classroom perspectives on history education in Australia and Canada. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 745-762.
- de Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents* (5e édition). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- de Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves: la mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Bern: Peter Lang.
- Fink, N. (2016). Demande sociétale et cristallisation identitaire à propos du passé dans les pratiques d'enseignement de l'histoire au Québec. In J.-F. Thémines & S. Doussot (Éd.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie* (p. 119–130). Caen : Presses universitaires de Caen.
- Fink, N., & Kaufmann, L. (2017). *Teaching the History of One's Own Country: Two Teachers, One History? Case Study in French-Speaking Switzerland*. Workshop Intercultural Teaching Analyses of the History of One's Own Country. Lucerne.
- Fink, N., & Gautschi, P. (2018), Apprendre des autres : interrogations didactiques sur l'enseignement de l'histoire de son propre pays en Suisse alémanique et romande. *Citoyenneté, identité et altérité. 4^{ème} Conférence de l'AIRDHSS, Université Paris-Diderot*.
- Fink, N., & Maître, A. (2018), Considerations about teachers' interviews and content analysis in the French-speaking part of Switzerland. Workshop «*Subject-specific beliefs of history teachers about the teaching of the history of one's own country in international comparison*». PH Luzern.
- Gautschi, P. (2014). History Education Research in Switzerland. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zülsdorf-Kersting (Éd.), *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (p. 104–132). Schwalbach: Wochenschau.
- Gautschi, P. (2017). How Should the History of One's Own Country Be Taught? *Public History Weekly*, 5(13).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Heimberg, C. (2006). Les trois échelles mobiles de l'histoire qui s'enseigne, entre temps, espaces et sociétés. *Le cartable de Clio. Revue suisse sur les didactiques de l'histoire*, (6), 38–50.
- Hodel, J., & Waldis, M. (2007). Sichtstrukturen im Geschichtsunterricht – die Ergebnisse der Videoanalyse. In P. Gautschi, D. V. Moser, K. Reusser, & P. Wiher (Éd.), *Geschichtsunterricht heute. Eine empirische Analyse ausgewählter Aspekte* (p. 91–142). Bern: hep.
- Lehmann, P., & Wicki, J. (2016). Quand la politique s'affiche. *Didactica Historica. Revue suisse pour l'enseignement de l'histoire*, (2), 123–129.
- Levstik, L. S. (2000). Articulating the Silences. Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance. In P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (p. 284–305). New York: New York University Press.
- Moisan, S. (2010). *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne* (Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de PhD en didactique). Université de Montréal.
- Nikander, E., & Virta A. (2014). History Education in Finland. Currents in Research and Curriculum History. In M. Köster, H. Thünemann, & M. Zültdorf-Kersting (Éd.). (2014). *Researching History Education: International Perspectives and Disciplinary Traditions* (p. 195–217). Schwalbach: Wochenschau.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (p. 123–147). Montréal: ERPI.
- Thomas, D. R. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, vol. 27, n° 2, 237-246.
- Van Nieuwenhuysse, K. (2016). Reasoning with and/or about sources on the Cold War? The use of primary sources in English and French history textbooks for upper secondary education. *International journal for history and social sciences education*, 1, 19–49.
- von Borries, B. (2000). Methods and Aims of Teaching History in Europe. A Report on Youth and History. In P. N. Stearns, P. C. Seixas, & S. S. Wineburg (Éd.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (p. 246–261). New York: New York University Press.
- Zanazanian, B. (2009). *Historical Consciousness and the Construction of Inter-Group Relations: The Case of Francophone and Anglophone History School Teachers in Quebec* (Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation En vue de l'obtention du grade de Ph.D. en éducation comparée et fondements de l'éducation). Université de Montréal.

La problématisation en histoire, un levier de formation pour l'enseignante et l'apprenant ?

Soizic MORVAN

UNIVERSITE DE NANTES – CREN

soizic.morvan@hotmail.fr

Résumé : Etant à la fois chercheure et enseignante, ma communication propose d'interroger d'une part les conditions d'accès aux savoirs problématisés en histoire des élèves d'une classe de troisième agricole, un public « scolairement fragilisé », et d'autre part la difficulté d'articuler ces deux postures. Ce questionnement résulte d'un constat de propension à la réification du savoir enseigné en classe d'histoire d'apprenants en difficultés scolaires, et d'un modèle de la forme scolaire caractérisée par une « faible intensité » de l'activité des élèves (Audigier et alii, 1996), ce qui est contradictoire avec l'apprentissage qui nécessite de fournir « des efforts cognitifs » (Tricot, 2014). Cette recherche mobilise le cadre théorique de la problématisation, grâce à l'élaboration d'une séquence forcée pour permettre à l'apprenant de construire des outils émancipateurs, avec le schéma écrit non linéaire. Le premier objectif est d'observer si la problématisation via l'outil graphique permet une réelle activité cognitive, et la construction des savoirs disciplinaires. Le deuxième objectif est d'appréhender comment la recherche, avec la mobilisation de la séquence forcée peut-il être un levier de formation pour l'enseignante ?

Mots-clés : Didactique, problématisation, séquence forcée, formation des enseignants.

1-Les spécificités d'une classe de troisième agricole

1-1 Un public « scolairement fragilisé »

Dans un monde problématique décrit par Michel Fabre (2011), se pose la question d'un renouvellement de la forme scolaire et de ses enjeux de savoirs. Une question d'autant plus vive, au regard d'élèves présentant des difficultés voire des troubles de l'apprentissage. En effet, « la réussite scolaire, voire sociale est souvent liée à une bonne maîtrise de l'écrit » (Alcorta, 1997). Les élèves de la classe de troisième agricole sont en difficultés scolaires, notamment dans la maîtrise de l'écrit que ce soit au niveau de la lecture ou de la capacité à produire des écrits. Ces apprenants sont des élèves dits « dys » ou plus largement présentant des troubles d'apprentissage, voire des troubles du spectre autistique (TSA), nécessitant la présence en classe d'un ou d'une AVSI (Auxiliaire de Vie Scolaire Individuelle) suivant la notification de la MDPH 44 (Maison Départementale des Personnes Handicapées de Loire-Atlantique). Selon Steve Bissonette (2018), il existe deux catégories : les élèves en difficultés et ceux qui ont accumulé du retard scolaire et susceptibles de quitter l'école secondaire (Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin, 2012). En ce qui concerne la classe de troisième agricole, support d'expérimentation, elle procède de la première catégorie. Or pour être acteur

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dans notre culture, il faut être en mesure « de structurer ses actions et ses pensées à l'aide d'outils écrits » (Alcorta, 1997). Il est donc nécessaire pour développer les capacités langagières à l'oral ou à l'écrit de ces élèves, de mettre en place des dispositifs spécifiques qui prennent en compte à la fois les enjeux sociétaux, et leurs difficultés d'apprentissage, mais aussi l'acquisition des savoirs de la discipline.

1-2 Les différentes injonctions institutionnelles

La chercheuse a pour optique la création de savoirs nouveaux et l'enseignante se trouve accaparée dans des contraintes multiples de la forme scolaire. Ainsi, au regard des recommandations générales de l'Inspection de l'Enseignement Agricole : « les enseignements d'histoire-géographie préparent donc les élèves à vivre et s'intégrer dans la société et à poursuivre des études, en leur transmettant des références culturelles et intellectuelles qui leur permettent de se situer dans le temps et l'espace comme dans un système de valeurs démocratiques, de comprendre les modalités de l'action humaine, de construire des raisonnements et de les exprimer à l'écrit comme à l'oral. Ils leur donnent ainsi les moyens d'un épanouissement individuel et de se préparer à l'exercice de la citoyenneté » (Clorofil, 2016). L'ambition est prometteuse, mais en pratique, les différents construits institutionnels sous-tendent parfois la nécessité de faire des choix en lien avec le public accueilli et la liberté pédagogique. En effet, la liberté pédagogique est inscrite dans la loi de 2005, qui pose en même temps le principe de ses limites : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. » (1)

A la lecture, le texte peut sembler faire émerger plus de source de tensions que de vraie liberté pédagogique, car il apparaît à la fois délimité et soumis une fois de plus à différentes instances. En effet, l'enseignante en lycée agricole dépend de différents construits pour exercer son métier. Tout d'abord, elle doit former les élèves à l'épreuve du DNB (Diplôme National du Brevet) série professionnelle, ainsi qu'au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. « Mais si les classes de 5e, 4e et 3e constituent ce qui s'appelle le cycle 4, pour l'Enseignement Agricole le cycle 4 est constitué par les classes de quatrième et de troisième de l'Enseignement Agricole. Les différents référentiels que ce soit pour l'épreuve du DNB ou du socle commun nécessitent une relecture voire une adaptation par le Conseil National de l'Enseignement Agricole. Ainsi pour cette rentrée de septembre 2018, « L'Inspection de l'Enseignement Agricole travaille actuellement sur l'intégration de ces ajustements dans le référentiel des 4e et 3e de l'enseignement agricole ».

« Les évolutions ne constituent pas une transformation majeure du référentiel, néanmoins elles impliquent une relecture très attentive de ces derniers, notamment pour l'enseignement moral et civique dont les finalités et la mise en œuvre sont légèrement modifiées. Elle devra s'inscrire néanmoins, en particulier pour l'enseignement moral et civique, dans un esprit et une architecture nouvelle. Les textes réglementaires modifiant le référentiel des 4e et 3e de l'enseignement agricole seront présentés au Conseil National de l'Enseignement Agricole (CNEA) du 10 octobre 2018, et, les indications pédagogiques qui les accompagneront seront communiqués sur cette page début octobre ». (Clorofil consulté le 10/09/2018).

(1) Code de l'éducation L912-I-I

L'enseignante doit donc jongler entre divers référentiels issus à la fois de l'Education Nationale et de l'Enseignement Agricole et préparer au mieux les élèves à l'obtention du DNB, en y incluant la validation du socle commun, tout en tenant compte des difficultés des élèves. Du point de vue de la chercheuse, la connaissance de ces différents paramètres peut permettre une meilleure perception des enjeux de l'exercice du métier d'enseignant pour la construction des séquences forcées, mais aussi pour analyser les résultats sur le versant des élèves comme celui de l'enseignante au travers de l'étude des activités langagières.

1-3 Quelles pratiques de l'histoire en classe de troisième agricole ?

L'enseignement agricole en classe d'histoire n'échappe pas aux constats déjà effectués dans d'autres travaux de recherche, où le paradigme dominant de la « boucle didactique » (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996) ne propose au final qu'un faible degré d'activités intellectuelles en ne mobilisant que peu de processus cognitif pour « penser » l'histoire. Pourtant, les travaux de recherche ont démontré que cette forme scolaire accentue les inégalités (Bonnerly, 2015). « La matrice disciplinaire montre que le « texte » de l'histoire-géographie fonctionne au Réalisme, aux Résultats, au Refus du politique dans l'objectif de fabriquer des Référents consensuels. Démonstration commodément mémorisée (et parfois réduite à la formule) du modèle dit des 4R. Les recherches postérieures (Articulation troisième-seconde, 1996 ; ou la thèse de N. Tutiaux-Guillon, 1998), ont montré la validité de ce modèle pour lire, décrypter, les pratiques normales. Elles ont pour l'essentiel d'ailleurs plutôt contribué à affiner le modèle du fonctionnement courant en introduisant, par exemple, la notion de « boucle didactique », sorte d'unité de sens et de travail, qui scande le cours dialogué au collège comme au lycée (Audigier, Crémieux & Mousseau, 1996). C'est ainsi qu'une recherche sur les pratiques innovantes a considéré comme « innovant » un enseignant s'écartant du modèle (Fontanabona & Thémines, 2005). Ajoutons que les manuels ne donnent guère d'occasions de le subvertir (Ogier-Césari, 2006 ; Bacquès, 2003, 2007) (2). En effet, lors de mon expérimentation, le manuel utilisé cadre toujours avec ces constats.

En outre il faut ajouter le contexte de public « scolairement fragilisé », à savoir la classe de troisième agricole. Une posture « aidante » de l'enseignante est ainsi apparue qui engendre de nombreux effets « topaze » et qui par conséquent génère peu d'activités intellectuelles, et qui rend difficile voire impossible la construction des savoirs nouveaux. De plus, et non des moindres, cela peut également masquer les réelles difficultés des élèves. De plus l'enseignante se concentre sur l'objectif de l'obtention du DNB, mais au regard des sujets proposés, le niveau d'exigence semble peu élevé finalement au regard des référentiels. Voici un exemple d'un sujet d'examen pour illustrer les propos de 2017 en série professionnelle :

2- Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mary, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 95-131.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Premier sujet DNB série professionnelle 2017

Questions

Document 1

- 1) Relevez les deux objectifs de la politique d'aménagement urbain de la métropole de Lyon. (4 points)
- 2) Identifiez les changements attendus pour les habitants de la métropole lyonnaise. (4 points)

Document 2

- 3) Relevez deux éléments qui ont justifié la création de l'écoquartier de la Duchère. (4 points)
- 4) Identifiez les aménagements qui transforment le quartier de la Duchère. (5 points)

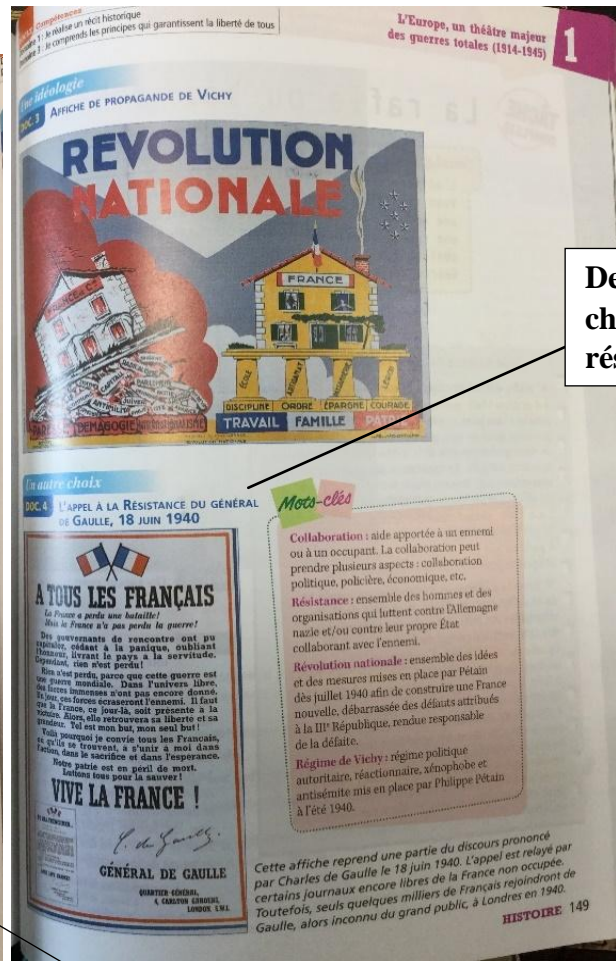
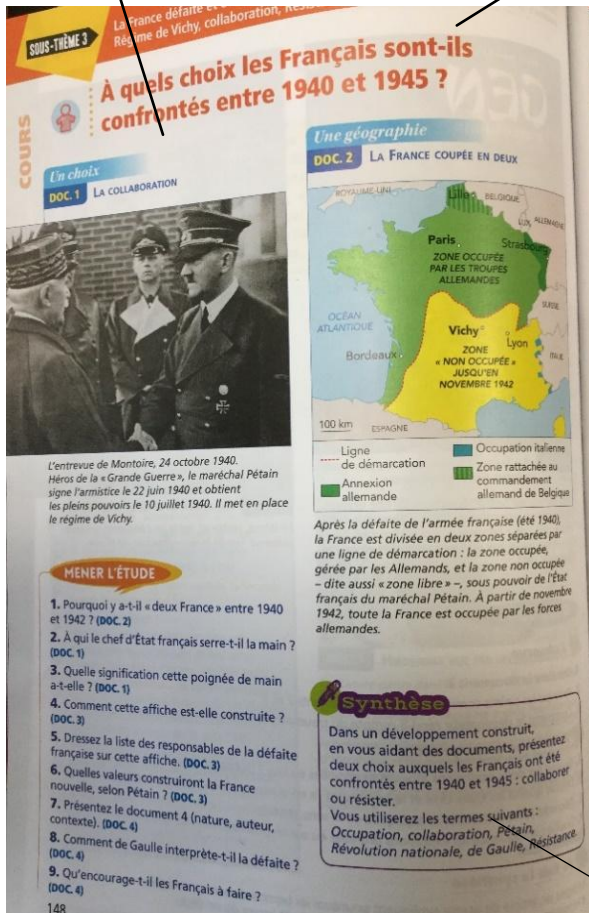
Documents 1 et 2

- 5) Indiquez l'objectif de la politique d'aménagement de la métropole de Lyon visible sur la plaquette du quartier de la Duchère. (3 points)

Le sujet propose une redondance de relevez et d'identification des éléments d'un document. Autrement dit une simple lecture d'un texte. Il en résulte donc une tendance à la réification du savoir, qui a notamment été observé lors de mon travail de recherche en Master 2EEA. L'objectif de construire des outils émancipateurs avec les élèves pour qu'ils puissent s'orienter et penser par eux-mêmes, semble difficilement atteignable avec seulement des « tâches de basse activité intellectuelle ». Mais qu'en est-il des ressources à disposition pour les enseignants et notamment du manuel qui est le support de ma séquence d'expérimentation ?

Premier choix la collaboration

La problématique



Source : (Nathan technique Prépa-Pro 2017)

Le travail final

Le manuel offre une vision simplifiée d'une période historique complexe qui peut s'avérer être un obstacle à la construction des savoirs disciplinaires.

Du point de vue de la recherche et de la séquence forcée, en partant du manuel et de la pratique effective de l'enseignante, nous sommes bien dans la prise en compte de l'expertise de l'enseignante et de son enseignement. L'objectif étant alors de proposer dans une deuxième étape, un temps de « forçage » de la séance pour produire des phénomènes d'apprentissage, mais aussi de recherche. Ce qui offre la possibilité d'un développement du métier en partant de l'existant et non de proposer une séquence construite « hors les murs ».

2- Cadres théoriques

2- 1 La problématisation

La problématisation mobilisée comme cadre théorique dans cette recherche en histoire découle des travaux de Michel Fabre et de Christian Orange. L'objectif étant de remettre en

question les savoirs des élèves et de construire les conditions d'un nouveau registre explicatif. Autrement dit une conception bachelardienne du questionnement. Les élèves étant plutôt habitués à une utilisation d'un document en histoire pour valider leurs représentations.

En s'appuyant sur les travaux de Christian Orange (2005), Sylvain Doussot propose ainsi le déploiement avec les connaissances des élèves et des documents pour permettre aux élèves de réfléchir sur les explications qu'ils formulent et les inciter à explorer d'autres possibles. En résumé, la problématisation qui « *vise à dégager les conditions d'accès des élèves au savoir savant* » (Doussot, 2011) peut-elle être une alternative de « penser » et de « faire de l'histoire » autrement, en s'interrogeant sur les processus cognitifs mis en jeu ? La problématisation oblige l'enseignante à faire travailler les élèves sur leurs propres explications, avec comme objectif de faire émerger que les réponses proposées par les apprenants sont insuffisantes et qu'il existe d'autres raisons possibles : « *pourquoi ça ne s'est pas passé autrement* » (Koselleck, 1997). L'élève tend à devenir un apprenant réflexif, au même titre que l'enseignant qui fait de la recherche. Une similitude à approfondir, au regard des mutations en cours sur la pratique du métier et notamment du rôle de l'enseignant qui semble plus que jamais en construction et à redéfinir.

2-2 La séquence forcée

La séance forcée élabore des phénomènes de recherche, des situations d'enseignement, où d'une part « l'enseignant de la classe dit ce qui lui semble pertinent et possible à partir de sa propre analyse des objectifs et de son expertise » (Orange, 2010) et d'autre part le chercheur en didactique quant à lui est « en extériorité et en surplomb » (Orange, 2010) (3). Cela repose donc sur deux nouveaux principes fondamentaux dans la recherche : la prise en compte de l'expertise du praticien, et l'exploration de nouveaux territoires didactiques. Du point de vue de l'enseignante, il ne s'agit pas de l'élaboration d'une séance « idéale ». La chercheuse doit produire des phénomènes de recherche. La séquence forcée vise l'exploration du champ didactique en y créant des phénomènes de façon à mieux comprendre le fonctionnement des apprentissages scolaires et à faire évoluer le cadre théorique (Orange, 2010).

Néanmoins si au départ cela nécessite la constitution d'une équipe, j'endosse pour cette expérimentation les deux rôles à la fois chercheuse et enseignante avec l'appui de mon directeur de thèse. Mais peut-être dans une perspective accrue du développement du métier, autrement dit, une interrogation régulière de ma pratique quotidienne et la construction de mon identité de chercheur. Ainsi, d'après l'analyse réflexive de Schön (1983) qui est un prolongement des travaux de Dewey, l'enseignant expérimenté peut faire face à des situations problématiques et donc modifier son action selon deux niveaux de réflexion :

- 1- Analyse réflexive en cours d'action (réflexion dans le feu de l'action)
- 2- 2- Analyse réflexive sur l'action (réflexion à postériori)

L'objectif est d'aboutir à l'Habitus réflexif de Perrenoud (2001) en favorisant l'installation de schèmes réflexifs. Ce qui a permis en ce qui me concerne à faire émerger la posture d'être en recherche et de construire cette identité de chercheuse au fur et à mesure de la construction des différentes séquences forcées depuis mon master 2 EEA en 2012-2013. Et qui a des incidences sur ma pratique effective.

(3) Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010

Le plus révélateur a été la prise de conscience de « l'effet topaze » de l'enseignante, qui devient un frein non seulement à l'activité cognitive des élèves et donc des apprentissages ; mais aussi au travail de la chercheuse, dans la mesure où elle laisse moins d'espace à un oral réflexif. Ces premières séquences forcées ont révélé une posture « aidante » déjà évoquée précédemment de l'enseignante avec un effet « topaze » récurrent comme frein à la construction de l'espace problème, élément clé du processus de problématisation rendant difficile la négociation entre les interprétations proposées par les élèves. Mais qu'en est-il du point de vue des élèves ? Les apprenants s'engagent dans les différentes tâches proposées lors de la séquence forcée pourtant distant du schéma habituel de « boucle didactique », ancrage fort de mon positionnement d'enseignante « experte ». Les élèves précisent ainsi « C'est bien on s'exprime », « Cela change des autres cours », « C'est moins rapide ». (Séquence du 5 février 2016)

2-3 Le schéma, outil graphique, point d'ancrage entre une pratique ordinaire et la recherche

Ce choix du schéma écrit non linéaire est issu de ma pratique ordinaire, mais je voulais le confronter au travail de chercheuse pour appréhender son caractère efficient et donc dans quelles conditions utiliser cet outil graphique qui est présent dans tous les manuels d'histoire-géographie ? Autrement dit le schéma écrit non linéaire, est-il réellement un outil graphique efficient pour l'apprentissage d'un savoir problématisé en histoire. Mon travail s'inscrit dans le travail de thèse de Sylvain Doussot (2009) sur l'outil graphique.

Le schéma mobilise également Rabardel et la théorie instrumentale, avec l'outil graphique comme moteur pour construire la pensée, la transformer et l'organiser. Le schéma écrit non linéaire ou la carte mentale dans le jargon de l'enseignante s'apparentent donc à « une aide didactique ». Pour qu'il soit efficace, pertinent, « facilitateur » d'apprentissage pour les élèves, il doit devenir instrument. Autrement dit, il faut que l'élève se l'approprie, le manipule, le façonne selon ses nécessités pour que s'opèrent une transformation, un apprentissage, l'acquisition de savoirs. Le schéma peut-il alors nécessiter la mise en place de schèmes d'utilisation ? Les schèmes (sociaux) d'utilisation : Béguin et Rabardel (2001) qu'ils appellent « schèmes d'utilisation » qui correspondent à une organisation active de l'expérience vécue qui intègre le passé et qui constitue une référence pour interpréter des données nouvelles. Il permet également l'appropriation des différents langages.

Ce processus de simplification du réel par le schéma repose sur un processus psychique connu : la catégorisation. Les travaux de recherche en sciences cognitives ont mis en évidence ce principe. On va trouver aussi, avec le schème, un prolongement de cette catégorisation qui va renforcer le modèle. De Jean Piaget à Gérard Vergnaud la notion de schème est centrale dans le processus de construction de la connaissance. Le processus de connaissance permet à chacun de nous de s'approprier l'information et le savoir. C'est à dire s'intérioriser sous une forme que l'on nomme schème, les catégories que nous avons construites de l'expérience, de l'apprentissage.

En effet dans une approche socio-constructiviste du savoir, une conception vygotkienne, le langage est un outil pour apprendre et penser, « un agent du processus de développement » (Bernié, 2004). Dans ce cadre, « concepts quotidiens et concepts scientifiques se différencient

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

par les modes de signification, le degré de conscientisation du savoir et par les rapports qu'ils entretiennent avec le langage. »

Le schéma semble proposer plusieurs fonctions dans ma pratique ordinaire. En début de séance, il me permet de vérifier les pré-acquis des élèves, de s'assurer que les pré-requis sont présents pour appréhender une nouvelle séquence. En fin de séance comme évaluation formative ou pour préparer avec eux une évaluation sommative. Ainsi, le schéma par son aspect simplifié, mais aussi analytique, peut être un outil pour pallier les problèmes rencontrés par les apprenants et faciliter les apprentissages des savoirs historiques ?

Le travail de recherche mobilise la problématisation et le schéma, cet outil graphique comme aide didactique à la construction des savoirs en histoire. Ce choix, d'un écrit non linéaire dans l'expérimentation repose les fonctions possibles de celui-ci d'un point de vue didactique et liée à une pratique ordinaire pour ne pas dire une « coutume didactique » (Balacheff, 1988). Peraya (1995, p. 28-31) propose ainsi cinq fonctions au schéma et notamment une valeur synoptique, car « il accentue la symbolisation des relations entre les éléments, privilégiant les structures » « les différents éléments essentiels peuvent être présentés simultanément, et non plus successivement comme il peut arriver dans le réel. Cette présentation séquentielle des éléments d'un phénomène advient par contre systématiquement dans la linéarité qu'impose le langage verbal. » (Peraya et Nyssen, p.4).

Si l'on se situe dans une approche décrite par Sylvain Doussot (2008) est-ce que le schéma en tant qu'outil graphique « provoque le passage de la pensée vers la communication de la pensée ? C'est-à-dire, si l'on suit Vygotski, d'une forme intérieure du langage caractérisée par le prédicatif (la réduction, la concentration de sens) et le simultané (tout est pensé ensemble et en même temps), à une forme extériorisée qui réclame une mise en forme syntaxique et une linéarité. Une autre fonction est la valeur d'économie cognitive du schéma, élément important notamment pour la classe de troisième dont une majorité d'élèves présentent des troubles de l'apprentissage et une grande fatigabilité, « en diminuant la charge mnémonique et en la faisant porter sur l'essentiel » (Buty et Badreddine, 2009, p. 94). Une autre fonction est l'objectivation qui est « une médiation » entre un concept abstrait et la constitution d'une image mentale de ce concept ». En ce sens, le schéma possède une fonction d'objectivation, on peut considérer qu'il s'agit d'une image mentale matérialisée en traduisant des idées en formes inscrites. Le schéma transforme ces idées en objets susceptibles d'être perçus et qui peuvent ensuite être retravaillés tout au long de la séquence et ainsi jalonnée le processus de problématisation. De plus ce schéma peut faciliter avec la théorie de la médiation évoquée par Gérard Vergnaud (2000, p.91) une « prise en charge par l'enseignant d'une partie des actions que l'élève aurait du mal à effectuer seul » et une aide « à l'extraction des informations pertinentes » et ainsi participer à la construction de la pensée. Le travail d'apprentissage des élèves et en particulier des outils graphiques au sens de Jack Goody (La raison graphique, 1979) peuvent jouer un rôle clé dans la construction d'une pensée spécifique liée à l'invention et/ou à l'usage de l'écriture. « Conformément à la théorie anthropologique de l'écriture (Goody, 1979), à la théorie de la genèse instrumentale (Rabardel, 1999) et à l'approche socio-historique du langage (Jaubert, 2007), les savoirs ne sauraient donc se poser indépendamment des pratiques de leur mise en texte par les élèves (p. 95). » (Doussot, 2011). En effet, les représentations initiales des élèves peuvent aussi bien constituer un appui qu'un obstacle à la

construction du savoir. Instrumenter les pratiques des élèves avec le schéma écrit non linéaire conduit ces derniers à parcourir un espace-problème pour explorer d'autres possibles et engager éventuellement une rupture avec les représentations et le sens commun. L'obstacle épistémologique au sens de Bachelard ne consisterait pas en un savoir trop éloigné des élèves et masqué par leurs représentations premières. Il se tiendrait au cœur du savoir lui-même. Il peut être surmonté par l'émission de nouvelles hypothèses instrumentées par des outils graphiques. En tant que « technologie de l'intellect » (Goody, 1979), ces derniers sont des instruments de la secondarisation du savoir qui se tient également au cœur du « modèle intermédiaire d'apprentissage de l'histoire » (Lautier, 1997) » (Cariou, 2011).

3- L'expérimentation

3-1 Le protocole

La séquence analysée part de la proposition du manuel présentée précédemment avec une synthèse écrite collective et un approfondissement avec le documentaire sur la résistance sur le Vercors (CNDP, 1999). Puis des extraits du film le chagrin et la pitié, de Marcel Ophüls (1971), un film constitué de témoignages, tournant de l'historiographie de cette période. Et une remise au travail avec une nouvelle projection des extraits du film le chagrin et la pitié. L'ensemble est jalonné par la mobilisation du schéma, comme évaluation diagnostique et avancement du travail des élèves. Le schéma écrit non linéaire comme le film constituent deux outils de mes pratiques ordinaires en classe d'histoire auprès de ce public « scolairement fragilisé ».

3-2 Enjeu de savoirs :

Le point de départ résulte des représentations des élèves de cette période de l'histoire issues de deux séquences forcées sur le régime de Vichy qui font obstacle. Les apprenants mobilisent le registre explicatif chrono-causal symbolisé par le modèle explicatif suivant : « c'est Hitler, il arrive en France, il se pose et qui fait sa loi » (Séquence forcée de juin 2016). En ce qui concerne le modèle de l'attitude des Français, il se résume à cette phrase : « En France, on est tous résistants ». Enfin le modèle de la guerre fréquemment mobilisé est le suivant : « Soit tu vis soit tu meurs ». (Deux séquences forcées de février 2018 (3A et 3C). Philippe Burrin (1994) rappelle « la virginité de nos concitoyens de 1940, qui pendant 4 ans improvisèrent ; traçant leurs limites entre l'acceptable et l'inacceptable ». Suite à l'effondrement de la République, il évoque l'accommodation dont ont fait preuve les Français face à ce contexte inédit pour l'Etat français. Enfin, s'opèrent une évolution de l'opinion publique au cours de cette période. Pierre Laborie dans son livre le chagrin et le venin (2011), relève que les attentes des Français « ne font pas que dissimuler des accommodements médiocres » et insiste sur « la réalité d'une société de non-consentement ».

3-3 L'utilisation du film et notamment des témoignages en classe d'histoire

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Le travail de recherche mobilise également, la micro histoire comme autre cadre théorique, qui s'occupe volontiers « de l'individuel et de l'exceptionnel dans l'histoire » (Sziujártó, I. 2012). La micro histoire de Carlo Ginzburg avec le paradigme de l'indice (1986) propose aux historiens de réduire l'échelle d'observation, de faire de l'histoire « au ras du sol » et de délaisser l'étude des masses ou des classes pour s'intéresser à des groupes plus restreints ou des individus. » (Le Pape, 1986). « Ces historiens vont focaliser leurs travaux sur des vies quotidiennes de gens ordinaires. En décrivant des situations habituellement ignorées par les historiens, les chercheurs de la micro histoire contextualisent des faits historiques en utilisant une approche inverse à celle de leurs confrères, en partant d'observations très locales pour en élargir le champ d'observation » (Ginsburg, 2012). Ces représentations sont à confronter avec un film le chagrin et la pitié. Pourquoi ce choix ? Les élèves dans mes pratiques ordinaires d'enseignement manipulent le film soit comme une illustration du cours soit comme source pour prélever des informations. Pour des élèves présentant des troubles de l'apprentissage, l'utilisation du film est un appui indispensable au cours, car l'image semble être en vecteur du processus d'attention et de mémorisation.

Cependant, un écueil à éviter est le risque pour les élèves de l'empathie envers le témoin qui peut induire un évitement de mobilisation de leur esprit critique. L'autre écueil est dans le cadre de la pratique ordinaire où « les élèves se situent uniquement dans une approche inductive en partant de ces témoignages pour les généraliser en oubliant la nécessité de confronter à d'autres témoignages pour s'approcher d'une certaine « vérité historique ». Nadine Fink (2014) ajoute « Despite the fact that the exhibition shows a plurality of experiences and points of view, pupils are constantly making generalizations from anecdotal stories. The individual experience is reinterpreted as being a general factual knowledge about the past ». L'enjeu est vraiment de confronter les élèves au travail d'historien, à la démarche historique pour en faire un outil réflexif dans la construction du citoyen, comme le mentionne les recommandations de l'Inspection Générale de l'Enseignement Agricole. Néanmoins, l'étude de cas, qui plus est de deux résistants issus du monde agricole dans le film le chagrin et la pitié peut être un élément moteur pour les élèves pour entrer dans le processus de problématisation. Nadine Fink propose d'observer quels liens les élèves avec les témoignages vidéo, mettent en place entre le présent et le passé et comment ils manipulent les notions de vérité ou de subjectivité au travers de la pensée historique ? Il semble donc nécessaire de développer des outils réflexifs pour que les élèves se dotent de connaissances déclaratives et procédurales pour penser l'histoire.

Cette pensée historique qui donne du sens au passé se compose de la perspective historique et de la démarche historique. La perspective historique se compose de « l'historical signification » de Seixas. Il s'agit de l'importance d'un événement historique pour un élève. Le deuxième point est la démarche historique qui se base sur la résolution des problèmes propres à l'histoire. (Martineau, 1999). Cette démarche sous-entend, la formulation d'hypothèses, de les vérifier à l'aide de documents historiques, d'analyser, de critiquer les documents, et de proposer des solutions à la problématique de départ. En somme une pratique ordinaire en classe d'histoire. La problématisation semble en quelque sorte s'appuyer sur ces points, en proposant une mise en tension des données et des conditions et en optant pour un changement de modèle explicatif dominant. D'après Nadine Fink (2014), Martineau propose trois dimensions de la pensée historique, le langage, la méthode et la posture.

Une dernière question est de savoir si le film documentaire s'inscrit dans un travail d'historien ? Car l'objectif de cette thèse se définit dans le cadre de la problématisation, en didactique de l'histoire via la micro histoire. Un des éléments probants est de mettre l'élève en situation d'historien pour qu'il développe des schèmes réflexifs, opératoires pour construire un citoyen éclairé et engagé. L'enseignante propose ce film documentaire pour aider à la construction du problème. Il participe au mode de raisonnement mobilisé en histoire. Les élèves considèrent le document dans les pratiques ordinaires comme une source fiable qui doit permettre de valider leurs représentations.

4- Les premiers résultats

4- 1 Les indicateurs potentiels de problématisation

« Ce n'est plus le rapport entre des sources et une interprétation qui est l'enjeu des débats, mais de favoriser une interprétation plutôt qu'une autre » (Doussot, 2015). Les premières analyses des interactions langagières, on s'aperçoit que le vocabulaire utilisé par les témoins suscite des débats auprès des élèves comme le terme de terroriste utilisé pour qualifier les résistants :

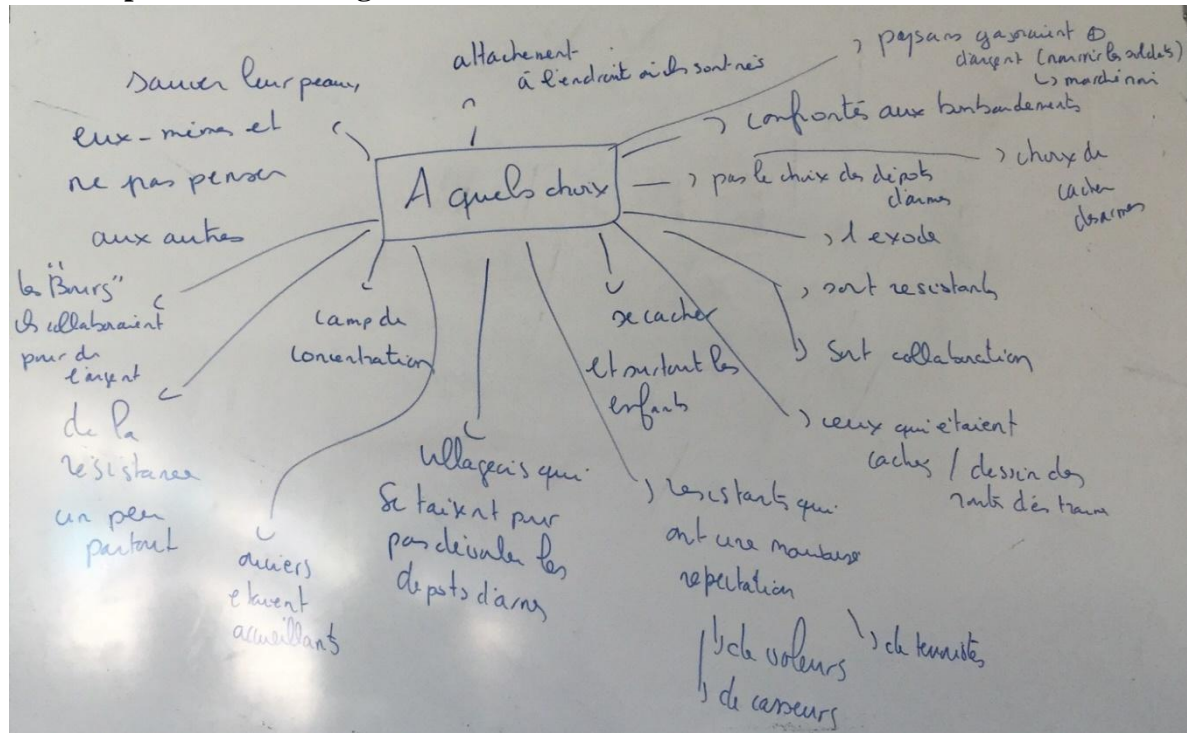
Antonin : Les résistants ont mauvaise réputation. On les nomme terroriste.
--

Même si au départ, les élèves cherchent dans le film à conforter leurs représentations initiales sur le modèle de la guerre. Les élèves d'emblée relèvent la phrase d'un des frères Grave « il fallait sauver sa peau ». Ce que Nadine Fink (2014) évoquait déjà : « Un écueil à éviter est le risque pour les élèves de l'empathie envers le témoin qui peut induire un évitement de mobilisation de leur esprit critique ». Ils se confortent au modèle de la guerre précédemment notifié. Un certain enrôlement dans la tâche, mais pas encore de dévolution. Ils rajoutent néanmoins une nouvelle catégorie « les neutres », au-delà des deux choix proposés au départ par le manuel, ou de leurs représentations initiales, à savoir que les Français étaient tous des résistants.

4- 2 Le rôle du schéma

Avec le schéma qui est une pratique ordinaire, création d'une communauté discursive avec partage d'un outil que les élèves manipulent. Le schéma permet de faire émerger les obstacles et facilite l'oral réflexif. Néanmoins, la remise au travail est un élément clé, car il permet d'ouvrir davantage le champ des possibles et pour certains élèves de prendre le temps de revenir sur des éléments qui pour finir peuvent poser problème et de participer alors au processus de dévolution, qui peut être un marqueur d'une activité cognitive. Le schéma joue alors de rôle de brouillon :

Schéma premier visionnage



Un autre indicateur d'une activité cognitive et d'un processus de problématisation est le débat sur la place des Juifs sur le schéma émerge :

Amandine : ben moi je mettrais pas les Juifs à côté des résistants

E : explique

Amandine : Ben je sais pas. ils se font tués.

E: Est-ce que c'est un choix ?

Amandine : non c'est pas un choix

Puis Tom en fin de séance lors du deuxième visionnage et de la remise au travail

Tom: bah moi j'aurais enlevé les juifs

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

Le schéma semble également faciliter l'esprit de synthèse :

Anaïs: Bah en fait c'était trop compliqué

E : Comment ça c'était trop compliqué ?

Anais : On pensait qu'il y avait que des résistants et des collaborateurs mais en vérité il y a des neutres, des résistants qui font du marché noir, des résistants qui, bah voilà quoi

Anaïs: je pensais pas que c'était aussi compliqué

Le schéma, semble révéler un début de catégorisation qui se confirme avec les précisions apportées après le deuxième visionnage des extraits de film, ainsi qu'un début de secondarisation comme le montrent les deux schémas suivants :

Début de catégorisation et de secondarisation

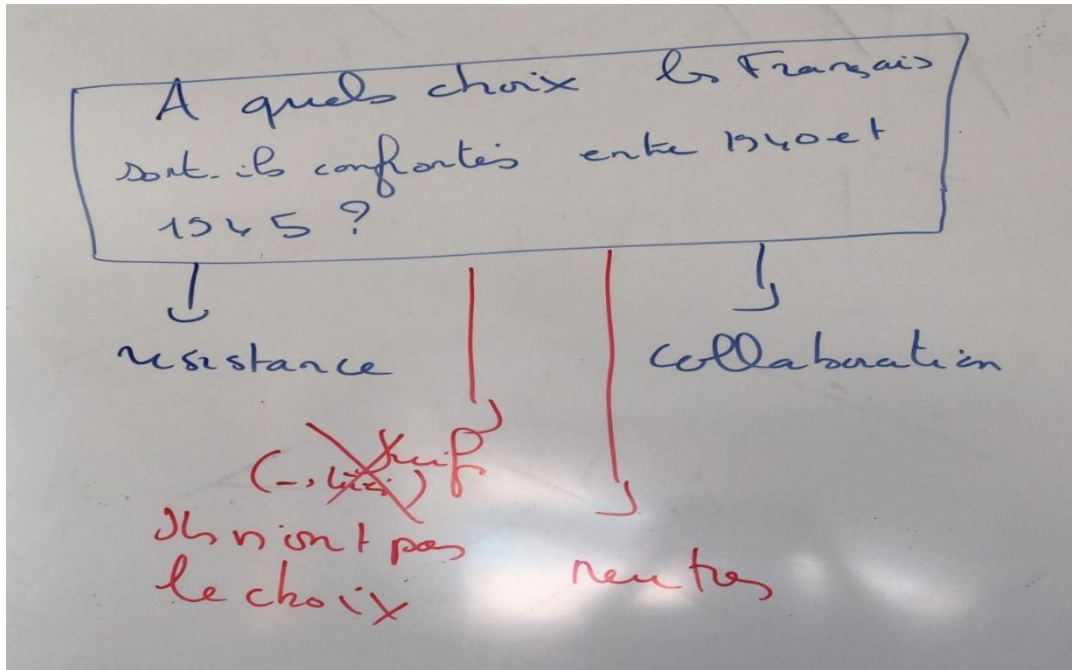
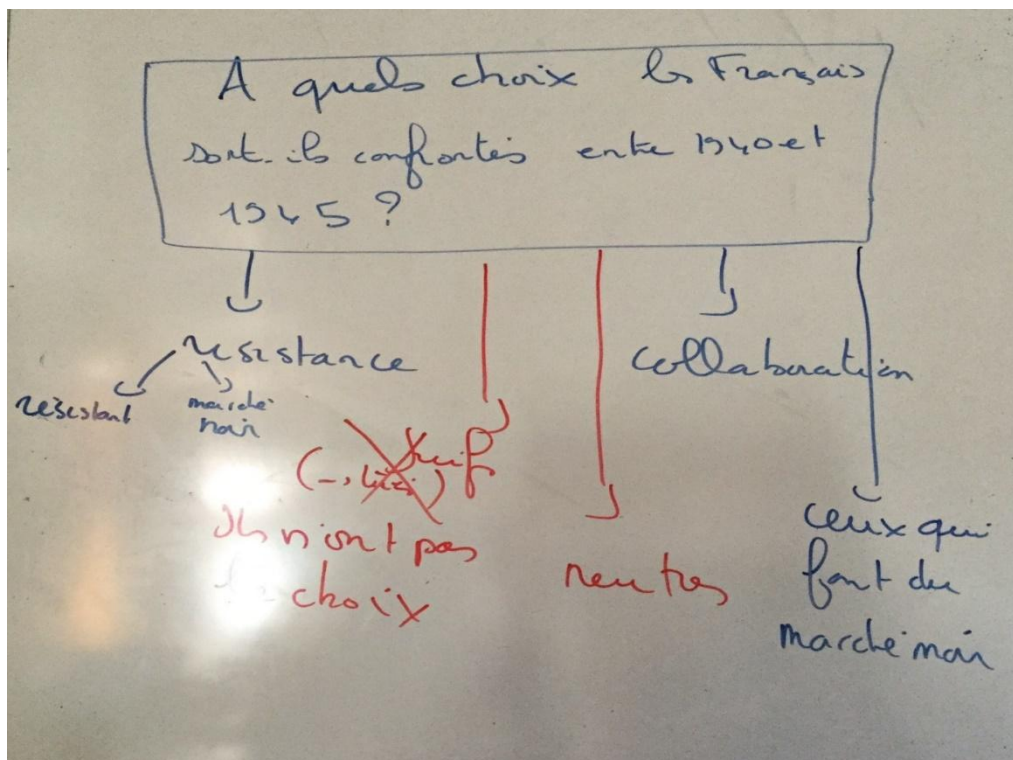


Schéma deuxième visionnage et remise au travail



4-3 L'enseignant et le travail de recherche, levier de formation pour l'enseignante ?

La question est de savoir si le schéma utilisé, est vraiment efficace dans ma pratique et si oui à quelles conditions ? Au regard des premières analyses, car le travail est toujours en cours, le schéma semble être facilitateur pour la catégorisation et le processus de secondarisation. La remise au travail permet aux élèves d'avoir un temps de réflexion long, qui est souvent raccourci face à l'injonction de terminer le programme pour l'épreuve du DNB. Néanmoins, une difficulté rencontrée semble se présenter en fin de séance. Le schéma peut constituer une institutionnalisation du savoir. La question qui se pose, comment introduire d'autres informations si nécessaire pour répondre à la problématique de départ. Faut-il placer ces nouvelles données sur le schéma écrit non linéaire, ou bien produire un texte avec les élèves. Ou bien partir de ce schéma collectif, comme brouillon pour construire cette phase d'institutionnalisation. Un travail qui peut ainsi se poursuivre, en proposant aux élèves de mobiliser le schéma écrit non linéaire, comme brouillon pour préparer le développement construit de l'épreuve du DNB. A noter si l'on se place du point de vue de l'enseignante, une modification notable de ma pratique s'est opérée avec une diminution du temps de parole de l'enseignante au profit de celui des élèves et donc une liberté plus grande pour les apprenants de s'exprimer, avec seulement des demandes d'explications ou d'explicitations de la part de l'enseignante où l'on s'éloigne du simple « jeu » des bonnes ou mauvaises réponses dans la pratique effective ordinaire.

Conclusion

L'enseignante qui s'octroie un temps pour la recherche a pour objectif premier de rendre efficace ses pratiques par la mobilisation des cadres théoriques. La problématisation via la séquence forcée permet de prendre en compte l'expertise de l'enseignante pour appréhender la construction des savoirs des élèves notamment en difficultés scolaires. Néanmoins la séquence forcée n'a pas pour fonction d'être une séquence reproductible en tant que telle, mais rend compte des possibles conditions optimales des situations d'apprentissage. Du point de vue de la chercheuse, cette immersion permanente donne la possibilité d'une souplesse d'expérimentation et d'aller-retour quasi instantané entre la sphère de l'enseignement et la sphère de la recherche. Néanmoins, la posture de chercheuse n'est pas aisée à construire, où les injonctions institutionnelles et le quotidien de la professeure principale de cette classe d'élèves en difficultés scolaires prennent parfois le pas sur le travail de recherche. Néanmoins, la problématisation, avec la mobilisation de l'outil graphique schéma révèle quelques « intuitions » de l'enseignante, mais suscite également quelques interrogations. Le travail de « petits pas » de la chercheuse est parfois en opposition avec l'immédiateté du quotidien de l'enseignante.

Au niveau de la recherche, se pose la question de savoir si on peut en outre introduire un outil du domaine psychologique en histoire ? Et à quelles conditions ? En effet l'objectif principal de la thèse est d'identifier les rôles (ou les fonctions au sens de Peraya) possibles du schéma dans le cadre théorique de la problématisation et notamment de la construction et de la résolution du problème. La spécificité de l'approche schématique proposée dans ce travail de recherches réside d'une part dans le fait qu'elle est expérimentée auprès d'un public « scolairement fragilisé » et qu'elle se focalise sur la mise en texte d'un savoir problématisé.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Et d'autre part, qu'elle soit envisagée sous l'angle psychologique de l'outil de de Bernard Schneuwly. Pour lui, l'outil « qui par les actions qui lui sont associées, contribue à la transformation de la pensée et génère des processus psychiques ». L'outil devient ainsi « le lieu privilégié de la transformation des comportements : explorer leurs possibilités, les enrichir, les transformer ». L'utilisation du schéma comme évaluation diagnostique, catégorisation ou secondarisation, semblent offrir des perspectives intéressantes.

Du point de l'enseignante des changements de pratiques semblent émerger, comme une propension à oser l'expérimentation, en proposant plus d'activité aux élèves, à réduire mon discours et à laisser plus de place à la parole de l'élève, tout en maintenant une exigence sur le vocabulaire disciplinaire, et surtout tend vers une réelle activité intellectuelle, par des tâches de plus haute intensité. Le DNB ne constitue plus une fin en soi. La perspective est de poursuivre ce travail sur l'outil graphique, comme brouillon pour le « passage à l'écrit » que ce soit dans une perspective d'examen, le développement construit, ou tout simplement pour faire comprendre à l'élève que l'oral comme l'écriture est productif de pensée.

Enfin, articuler recherche et enseignement est formateur pour l'exercice du métier d'enseignant qui est parfois soumis à des tensions entre la préparation des élèves aux examens et les exigences de la thèse. Une mise en tension entre le temps de l'immédiateté de l'enseignante et celui de « petits pas » de la chercheuse.

Etant parfois intervenante pour la formation des enseignants au sein de l'IFEAP (Institut de Formation de l'Enseignement Agricole Privée), j'ai constaté le besoin des enseignants d'un temps pour réfléchir à ces pratiques, les analyser, et les modifier au regard des dernières recherches. L'enseignant aussi doctorante peut alors être un relai entre la pratique et la gestion, métier de plus en plus difficile et la recherche qui propose des outils de réflexion, d'évaluation des pratiques, des perspectives pour oser expérimenter de nouvelles situations d'apprentissage. Cela permet également d'expliquer aux élèves à quelles conditions une situation d'apprentissage peut s'avérer efficace et pourquoi. Ce décryptage est une des conditions de construction d'apprentissage, non pour une justification des pratiques mobilisées, mais bien pour rendre explicite la construction des savoirs.

BIBLIOGRAPHIE :

Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Berne : Peter Lang.

Orange, C. (2010). *Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant*. Recherches en éducation.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF. Paris.

Les oscillations silencieuses de la relation entre mères de familles populaires et Ecole

Chloé RIBAN
Université Rennes 2, CREAD
chloe.riban@univ-rennes2.fr

Résumé

Dans le contexte de l'éducation prioritaire, divers projets visent à « rapprocher » les parents de l'Ecole. Ce sont essentiellement les mères qui, dans les écoles enquêtées, se montrent présentes au quotidien, répondant aux sollicitations des enseignant-e-s et assurant le suivi scolaire de leurs enfants, lorsque cela est possible pour elles. En effet, si la confiance en l'école est généralement une « donne » de départ, de nombreux aléas viennent générer des oscillations silencieuses dans les relations que ces femmes entretiennent avec les équipes éducatives. Leur implication dans les projets d'école masque parfois des tensions sourdes et des refus, face à ce que les difficultés scolaires de leurs enfants suscitent parfois comme remises en cause, de leurs organisations personnelles et familiales, mais également de leurs modèles éducatifs. Le rôle maternel de ces femmes, visiblement structurant de leur identité, est parfois questionné par l'Ecole, les obligeant à des retraits et des stratégies à même de préserver leur image et leurs pratiques.

Mots-clés

Ecole, mères, oscillations, stratégies, différend

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Pratiques d'éducation familiale et hétérochronies de genre dans les champs professionnels

Léo ZERBIB

Laboratoire CeDS (EA 7440)
Culture et Diffusion des Savoirs
leo.zerbib@hotmail.com
Université de Bordeaux

Résumé

Comment expliquer que certaines professions ont tendance à se féminiser, alors que d'autres ont tendance à rester stable ? L'auteur avance l'hypothèse d'un lien entre les pratiques d'éducation familiale et les différentes manières de « faire le genre » dans les champs professionnels. Sur un échantillon de 70 professionnels en poste, il met en évidence différentes manières de se positionner en tant qu'homme et en tant que femme dans des métiers qui se féminisent plus ou moins rapidement ; ces résultats sont modélisés par le concept « d'hétérochronies de genre ». Finalement, sur un échantillon de 353 parents et leurs enfants de 11-15 ans, l'auteur montre en quoi les styles d'éducation familiale (souple, intermédiaire et rigide) constituent une des modalités d'explication du phénomène « d'hétérochronies de genre » dans les champs professionnels.

Mots-clés

Genre ; Profession ; Féminisation ; Education familiale.

INTRODUCTION

Ce texte s'appuie sur un travail de thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Cette recherche se situe à l'intersection de la sociologie des professions et des sciences de l'éducation : comment rendre compte que certaines professions sont plus féminisées que d'autres ? Comment analyser les différentes vitesses de féminisation des professions que nous appelons « hétérochronie de genre » ? A quelles pratiques d'éducation familiale ce phénomène d'hétérochronie est-il lié ?

Pour répondre à ces questionnements, nous divisons notre propos en deux parties. La première partie s'attachera à l'analyse sociologique du phénomène « d'hétérochronies de genre » professionnelles. La seconde partie montrera en quoi l'éducation familiale est au principe de ces permanences et transformations de genre dans les professions.

1. LES HETEROCHRONIES DE GENRE DANS LES CHAMPS PROFESSIONNELS

1.1. Usages sociologiques de la notion de "féminisation"

Dans cette partie (1.1) nous allons décrire les principaux modèles théoriques explicatifs du phénomène de féminisation des professions, pour finalement montrer en quoi ils sont insuffisants (1.2) pour tendre à la compréhension du processus dans sa globalité.

1.1.1. *Modèle post-structuraliste radical : féminisation et dévalorisation symbolique*

P. Bourdieu (1998) fut l'un des premiers à écrire sur la question de la féminisation des professions en France. Il établit un lien entre la féminisation d'une profession et sa dévalorisation symbolique : « l'exemple le plus frappant de cette permanence dans et par le changement [c'est que] [...] les positions qui se féminisent sont soit déjà dévalorisées [...], soit déclinantes » (*id.*, 126). Ces travaux feront l'objet d'une vive polémique, de nombreux auteurs vont en dénoncer le caractère trop simpliste (Cacouault, 2001).

1.1.2. *Modèle post-structuraliste souple : féminisation et recomposition du genre*

S. Fortino (2002 ; 2009) construit un modèle explicatif plus souple puisqu'elle ne parle pas, comme Bourdieu, de dévalorisation. Elle avance : « à chaque fois que l'un ou l'autre groupe de sexe investit un espace qui jusqu'à présent lui était interdit, on assiste à la constitution de nouveaux espaces ségrégués et à une nouvelle forme d'assignation sexuellement différenciée des tâches et des fonctions » (*id.*). Il s'agit là de montrer que la féminisation recompose les différences de genre plus qu'elle ne les efface : elle correspondrait à un changement sous contrainte structurale.

1.1.3. *Modèle constructiviste : féminisation et dépassement du genre*

N. Le Feuvre va radicalement s'opposer à la thèse de Bourdieu, en avançant le lien entre la féminisation d'une profession et « la notion "d'interchangeabilité" des hommes et des femmes dans toutes les sphères du social comme l'un des indicateurs empiriques possibles du "dépassement du genre", [...] [qui marque] la neutralité du sexe dans la détermination des devenir sociaux des individus » (Le Feuvre, *in* Kergoat, 2008, 311). Il s'agit là de montrer que la féminisation ferait disparaître les différences de genre : elle correspondrait à un changement pur vers l'universalisme de genre.

1.2. Nécessité d'introduire un nouveau concept en sociologie des professions

Les recherches sur la féminisation des professions ne portent jamais sur la comparaison systématique des représentations du genre :

- Dans des professions de différentes catégories socio-professionnelles (ouvriers ; intermédiaires ; cadres). Au contraire, elles sont toutes cloisonnées soit à certains milieux professionnels¹, soit à une catégorie socio-professionnelle particulière (Le Feuvre (2007) et Lapeyre (2006) sur les métiers intellectuels) ;
- Dans des professions avec des taux et vitesses de féminisation différent-e-s alors que ces différences restent inexplicables.

¹ Comme par exemple Prévot (2010) sur les femmes militaires ; Pruvost (2008) sur les femmes commissaires ; Gallioz (2007) sur les femmes ouvrières du bâtiment ; Marry (2004) sur les femmes ingénieures ; etc.

Le concept « d'hétérochronie de genre » doit permettre la réactualisation des modèles théoriques portant sur la féminisation des professions (1.1) tout en les complétant des trois variables macro-économiques citées ci-dessus (la catégorie socio-professionnelle, les taux de féminisation et les vitesses de féminisation). Avant de situer théoriquement et empiriquement le concept « d'hétérochronies de genre », nous avons opéré à un regroupement de familles de professions selon ces trois critères d'inclusion.

1.3. Typologie des groupes professionnels

1.3.1. *Les individus et les variables*

Afin de typologiser les groupes professionnels, nous avons utilisé les données du rapport DARES n°79 (Argouarc'h, 2013, 12) synthétisant la part des femmes dans les familles professionnelles (selon la classification FAP) en 1983 et 2011.

Les familles professionnelles ont été classées selon les trois variables macro-économiques :

- 19 professions accessibles avec un BAC+4 et plus (nous écrivons CSP-1) et 65 professions accessibles avec un BAC jusqu'à BAC+3 (CSP-2) et sans BAC (CSP-3²) ;
- 38 professions de -26% de femmes, 23 professions de 26-60% de femmes et 23 professions de +60% de femmes en 2011 ;
- 71 professions relativement stables (lorsque la différence entre la part des femmes en 2011 et 1983 est inférieure à 17%) dont 48 avec une vitesse de féminisation lente et 23 avec une vitesse de masculinisation lente, et 13 professions avec une vitesse de féminisation rapide (lorsque la différence entre la part des femmes en 2011 et 1983 est supérieure à 17%)³.

Nous avons effectué une Analyse par Correspondances Multiples⁴ à partir d'une matrice composée de 84 lignes (individus)⁵ correspondant aux familles professionnelles ; et de 3 colonnes (trois variables macro-économiques).

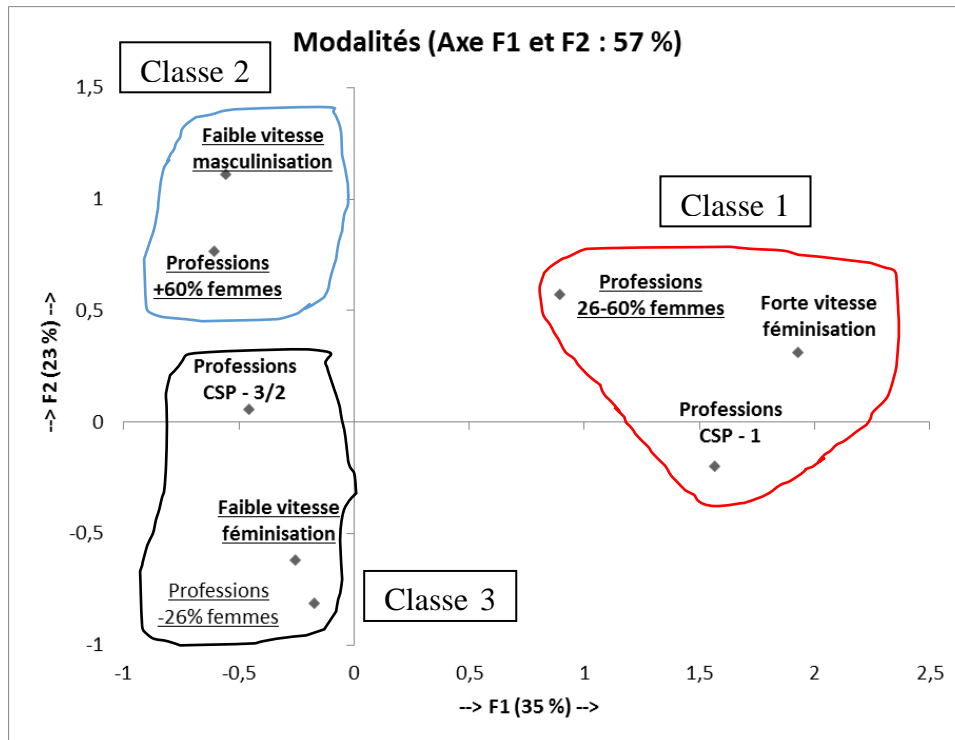
² Nous écrivons « CSP-3/2 » pour les professions de « CSP-3 et 2 ». Nous avons classé les CSP des professions (valable pour l'ensemble de l'écrit) à l'aide du site ONISEP (www.onisep.fr) qui référence l'ensemble des métiers selon les diplômes requis pour y accéder.

³ La méthode de classification de ces trois variables (CSP, taux de féminisation et vitesse de féminisation) vaut pour l'ensemble de l'écrit.

⁴ Nous écrivons ACM.

⁵ Nous avons évacué de l'analyse les deux familles professionnelles (patrons de restaurant et employé de l'informatique) qui ont tendance à se masculiniser fortement (forte vitesse de masculinisation avec un écart de plus de 17% entre 1983 et 2011) : cela montre bien que de manière générale, les professions ont tendance à se féminiser, lorsqu'elles ne sont pas relativement stables.

Figure 1 – Plan principal de l'ACM des variables caractérisant les groupes professionnels



*Les projections en caractères gras correspondent aux modalités contribuant à la constitution de l'axe 1 et celles en caractères soulignés à la constitution de l'axe 2 au seuil $\alpha=0,05$ ⁶.

Après une classification ascendante hiérarchique⁷, effectuée sur les coordonnées des modalités des deux premiers axes de l'ACM⁸, trois classes se dessinent :

- La classe 1 regroupe les professions de CSP-1 (cadres, médecins, dirigeants d'entreprise, ingénieurs,...), de 26-60% de femmes en 2011 et qui se féminisent rapidement ;
- La classe 2 regroupe les professions de +60% de femmes et qui se masculinisent lentement ;
- La classe 3 regroupe les professions de CSP-3/2 (ouvriers, techniciens, employés, cuisiniers, infirmiers,...), de -26% de femmes et qui se féminisent lentement.

⁶ Règle valable pour l'ensemble des ACM de cet écrit.

⁷ Nous écrivons CAH.

⁸ Ils expliquent à eux seuls 57% de l'inertie du nuage de l'ACM.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

1.3.2. *Commentaire*

L'opposition des classes permet d'illustrer l'aspect « matériel » de ce que nous appelons « hétérochronies de genre », à savoir des professions qui se féminisent plus ou moins rapidement. À partir du choix de professions caractéristiques de l'opposition des classes 1 et 3⁹, nous pouvons reconstruire l'aspect « symbolique » (ou représentationnel) des hétérochronies de genre. Pour ce faire, nous avons mené 70 entretiens (61 femmes et 9 hommes¹⁰ en poste) dans la perspective théorique de l'anthropologie économique bourdieusienne. L'intérêt de l'anthropologie économique est de « faire une analyse de l'économie des pratiques [...] faisant intervenir la dimension symbolique comme constitutive de la pratique elle-même et non pas comme quelque chose qui s'ajoute pour expliquer un résidu de la variance » (Bourdieu, 2017, 132). Il s'agit avec le concept « d'hétérochronies de genre » d'interroger les différents discours des professionnels sur le genre des professions, qui « se constituent comme tels que par rapport à [...] l'espace de jeu dans lequel ils se jouent, c'est-à-dire l'espace des positions sociales que l'analyse des correspondances porte au jour » (Bourdieu, *in* Doise, 1992, 7). En somme, il s'agit d'objectiver des logiques pratiques antagonistes de construction sociale du genre dans les mondes professionnels. Cela implique entre autre de se poser à la fois la question de l'existence de compétences sexuées qui « opèrent dans la définition de l'économie » (Butler, 2007), et d'une différence de valeur attribuée à ces compétences selon les caractéristiques sociales et culturelles des marchés professionnels.

⁹ Cette recherche s'intéressant uniquement aux vitesses de féminisation, nous avons décidé d'écarter les professions de +60% de femmes pour nous concentrer sur celles de -26% et 26-60% de femmes.

¹⁰ Les 9 hommes n'entrent pas dans le calcul de l'ACM : ces entretiens ont permis d'illustrer le point de vue des hommes sur la question de la féminisation des professions.

1.4. Recomposition, dépassement ou inversion du genre ?

1.4.1. Les individus et les variables

Tableau 1 – Cinq variables micro-économiques discursives élaborées à partir d'un guide d'entretien générique soumis à 61 individus

<i>Modalités</i>	<i>Question posée aux enquêtés</i>	<i>Catégories de discours</i>	<i>Effectif¹¹</i>
« Entrée difficile »	« Avez-vous dû (en tant que femme) mettre en place des stratégies (ou non) pour faire votre place ? »	Les femmes ont des difficultés à faire leur place dans le métier	33
« Entrée accessible »		Les femmes peuvent naturellement exercer le métier	28
« DOM-1 »	« Avez-vous des difficultés à agencer votre vie professionnelle et familiale ? »	La structure de la profession est rigide et peut : soit empêcher les femmes souhaitant une vie de famille d'y accéder, soit d'y permettre leur accès à temps partiel	32
« DOM-3 »		La structure de la profession est souple et permet aux femmes d'être aussi productives que les hommes tout en ayant une vie de famille (investissement des hommes dans les responsabilités domestiques)	27
« EGA-3 »	« Pensez-vous que les hommes et les femmes sont interchangeables dans le travail (pas de différence liée au genre) ? »	Il est considéré que les hommes et les femmes ont des approches différentes dans le travail	42
« EGA-1 »		Il est considéré que le genre n'intervient pas dans les manières de travailler	19
« CSPE-1 »	« Les hommes sont-ils avantagés dans le travail ? »	Il est considéré que les hommes restent avantagés pour exercer le travail à travers des manières de travailler de « production pure » qui ne se soucient pas de la réception faite par la demande du public (professions à fort capital spécifique, c'est-à-dire centrées sur l'offre)	42
« CSPE-3 »		Il n'est pas considéré que les hommes soient avantagés pour exercer le travail	19
« CSOC-3 »	Ces modalités ont émergé au cours des entretiens	Il est considéré que les femmes inversent la tendance définie par « CSPE-1 » en « humanisant » les pratiques professionnelles par l'adaptation à la demande du public ; les hommes doivent ainsi se conformer à ce nouveau modèle (professions à fort capital social, c'est-à-dire centrées sur la demande)	18

¹¹ Tous les enquêtés contribuent à la constitution de l'ensemble des variables sauf deux qui ne contribuent pas à la variable « DOM ».

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« CSOC-1 »	Les femmes travaillent dans des niches professionnelles avec des compétences (commerciale ou sociale) d'adaptation aux clients ou aux gens qui ne remettent pas en question l'investissement privilégié sur les hommes (professions à fort capital spécifique)	43
------------	--	----

Conformément aux trois variables macro-économiques (1.3) définissant les caractéristiques sociales et culturelles des professions nous avons interviewé :

- 35 enquêtés dans des professions de CSP-3/2 et 26 dans des professions de CSP-1 ;
- 48 enquêtés dans des professions de -26% de femmes et 13 enquêtés dans des professions de 26-60% de femmes¹² ;
- 20 enquêtés dans des professions qui se féminisent rapidement et 41 dans des professions qui se féminisent lentement¹³.

Nous avons pu effectuer une ACM à partir d'une matrice composée de 61 lignes (individus) et de 9 colonnes (5 variables discursives ou micro-économiques, 3 variables macro-économiques et 1 variable illustrative correspondant aux professions investiguées).

¹² Nous avons classé les taux et vitesses de féminisation des professions essentiellement à partir des bilans sociaux des groupes professionnels, d'enquêtes sociologiques sur le genre des professions et d'enquêtes démographiques de divers organismes tels que la DRESS, la DARES ou l'INSEE.

¹³ Deux professions (enseignant en génie civil et en maths appliquées) n'ont pas pu être référencées selon ce critère fautes de données.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

où l'on trouve des discours de « dépassement du genre » (Le Feuvre, 2007) qui universalisent, et donc masquent l'inversion du genre à l'œuvre dans le travail (« EGA-1 »).

Les deux points suivant (1.4.2 et 1.4.3) permettront de donner chair à ces deux positionnements de genre dans les champs professionnels.

1.4.2. *Extraits d'entretiens illustrant les modalités « CSPE-3 » et « CSOC-3 » du positionnement de « l'inversion du genre »*

- « C'est avec la féminisation qu'on arrivera à aller vers une politique plus proche des gens et moins distante, moins tournée vers soi [le monde politique], mais tournée vers l'autre, moins masculine en fait. Et je pense qu'on va aller de plus en plus vers ça, parce que reculer ne me semble pas possible, la parité joue son rôle ici. C'est ouvrir les bras, c'est très féminin, s'ouvrir aux autres. C'est important, ce contact, je suis avec les électeurs, je suis de leur côté, c'est effectivement assez féminin. Vous n'êtes pas là à me servir, à servir votre Elu, à alimenter mon égo, mais on est là ensemble, au même niveau » (Une femme politique) ;

L'électeur devient acteur de la politique qui ne relève plus seulement de la responsabilité des politiciens.

- « Les relations entre médecins et patients ont changé, toute cette dimension de grand professeur est aplanie et les gens sont très revendicatifs. Alors qu'avant le patient n'osait trop rien dire, parfois il ne comprenait rien à ce que le médecin disait mais il ne posait pas de questions, ça a beaucoup changé, maintenant le médecin doit presque négocier avec les patients. Le médecin est devenu quelqu'un de plus accessible, c'est en ça que les femmes ont fait changer un peu les choses parce qu'avec une femme c'est plus facile de parler quand on est malade qu'avec un homme qui entretient une distance plus importante avec le patient » (Une femme médecin).

Le patient devient acteur du soin qui ne relève plus seulement de la responsabilité des médecins.

L'« inversion du genre » favorise les libertés individuelles¹⁷ des non-professionnels en leurs permettant de prendre part au travail des professionnels : cette logique permet de réduire la dépendance des gens aux institutions professionnelles. En cela, il s'agit de marchés professionnels en voie de « libéralisation ».

1.4.3. *Extraits d'entretiens illustrant les modalités « CSPE-1 » et « CSOC-1 » du positionnement de la « recomposition du genre »*

- « Les patrons préfèrent embaucher des hommes, ça leur revient moins cher. Moi je suis proche des gens, je me voyais plus dans une petite structure, chez les particuliers, que d'être dans des grosses structures avec les gars pour travailler dans les HLM. Après c'est sûr que ça reste plus valorisé sur le marché une grosse boîte, c'est aussi mieux payé » (Une femme ouvrière peintre) ;

Le particulier choisit ses travaux contrairement au locataire d'HLM qui ne les choisit pas : l'ouvrier est proche de la demande dans le premier cas et en est distant dans le second cas.

¹⁷ Il s'agit d'un « individualisme "concret" [...] qui recherche ce qui différencie chacun [...] et qui demande un traitement différencié » (De Singly, 2005, 26).

- « En grande surface, ça convient plus aux hommes. C'est la pure rentabilité, on ne prend pas le temps de discuter, d'expliquer aux gens comment préparer, ce sont des choses que l'on peut faire que dans les petits magasins. On sera toujours en difficulté [en boucherie] par rapport aux grandes surfaces sur le marché. Je pense que le côté famille, d'être proche du client, ce n'est pas prédominant dans le métier : les femmes justement peuvent amener ce côté-là et c'est ce qui peut sauver le boucher artisan »
(Une femme bouchère).

Le consommateur peut toujours acheter selon ses besoins en boucherie, contrairement aux grandes surfaces où le produit est généralement pré-emballé : le boucher est exposé à la demande dans le premier cas et en est distant dans le second cas.

La « recomposition du genre » favorise la conservation de manières de travailler favorisant la mise à distance des non-professionnels : cette logique bride les libertés individuelles¹⁸ (des non-professionnels) en les maintenant dans une relation de dépendance vis-à-vis des institutions professionnelles. En cela, il s'agit de marchés professionnels qui restent « conservateurs ».

Pour conclure cette première partie nous pouvons affirmer que les hétérochronies de genre professionnelles, à savoir les différentes vitesses de féminisation des marchés professionnels, donneraient une bonne mesure « du degré d'indépendance ("art pur", "recherche pure") ou de subordination ("art commercial", "recherche appliquée") à l'égard de la demande du grand public et des contraintes du marché » (Bourdieu, 1991). Les professions présentant une « recomposition du genre » pérennisent une relative indépendance ou autonomie de la demande (conservateurs) et sont davantage composées d'hommes (-26% de femmes) ; les professions présentant une « inversion du genre » sont en voie d'ouverture ou de dépendance à la demande (libéralisation) et de plus en plus composées de femmes (26-60% de femmes).

La partie suivante cherchera à reconstruire le mode de production éducatif du phénomène d'hétérochronies de genre : il ne suffit pas de parler de construction sociale du genre, comme nous avons pu le faire à travers l'opposition de deux positionnements de genre dans les champs professionnels ; « il faut analyser les conditions sociales de la construction sociale du sexe » (Bourdieu, 2002). Nous situerons ces « conditions sociales » dans les pratiques d'éducation familiale.

2. LES PRATIQUES D'ÉDUCATION FAMILIALE

2.1. Socialisation de genre et style d'éducation familiale

Rouyer (2014) réalise une note de synthèse des différents travaux menés sur la socialisation de genre qui précisent « le rôle de l'entourage de l'enfant, en particulier celui de ses parents, dans la construction de son identité sexuée » (*id.*). Les approches théoriques existantes n'ont jamais fait l'objet d'une analyse des effets de l'éducation familiale sur la construction des goûts, représentations et (futurs) positionnements professionnel-le-s des genres. C'est ainsi que dans la perspective des travaux de Lautrey (1984), nous sommes partis de l'hypothèse que les styles d'éducation familiale (rigide, intermédiaire et souple) pouvaient être une des

¹⁸ Il s'agit d'un « individualisme "abstrait" [...] qui considère chez tous les êtres humains ce qui les réunit, ce qui leur est commun » (*id.*).

modalités d'explication des positionnements de genre reconstruits dans les champs professionnels.

Nous exposerons dans un premier temps le choix de notre population d'enquête (2.2) pour finalement exposer les résultats empiriques (2.3).

2.2. La dialectique de l'orientation et des professions

A partir d'une enquête par questionnaire (2016-2017) auprès de 1152 collégiens¹⁹, nous avons tenté d'appréhender, dans la perspective des travaux de Vouillot (2007), une dialectique entre les types de professions choisies par les adolescents²⁰ et la structure des groupes professionnels telle que décrite en 1.3 et 1.4 ; en vue d'appréhender les modes de socialisation familiale des catégories de collégiens ayant des chances de se retrouver à la « place sociale » des gens investigués dans les champs professionnels.

Deux tests de chi² montrent que de manière significative ($p=0,02$; $0,004$) les garçons et les filles de CSPP-1²¹ vont manifester le goût pour des professions avec « 26-60% de femmes, de CSP-1 et qui se féminisent rapidement (positionnement de l'inversion du genre) ; alors que les garçons et les filles qui choisissent des professions avec -60% de femmes²² de CSPP-3/2 vont manifester le goût pour des professions avec « -26% de femmes, de CSP-3/2 et qui se féminisent lentement » (positionnement de la recomposition du genre).

Nous pouvons affirmer avec Vouillot que si : « le travail est sexué, les savoirs et les compétences sont sexués, [...] l'orientation est sexué(e) » (Vouillot, 2007) dans une relation dialectique.

2.3. Mode de production des hétérochronies de genre professionnelles

2.3.1. Les individus et les variables

Pour saisir pleinement la construction de cette dialectique sexué(e) entre orientation et professions ; nous avons réalisé une nouvelle enquête par questionnaire (2017-2018) auprès de 353 collégiens et leurs parents.

¹⁹ En plus des critères d'inclusion classiques tel que la catégorie socio-professionnelle des parents et le sexe de l'adolescent, nous avons choisi le collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) comme lieu de l'enquête : c'est le dernier moment de la scolarité conservant une certaine entropie quant aux choix d'orientation professionnelle.

²⁰ Les professions ont été recueillies à partir d'une question ouverte : « indique deux métiers que tu aimerais faire plus tard ».

²¹ Nous notons « CSPP » lorsqu'il s'agit de la catégorie socio-professionnelle des parents de l'adolescent (valable pour l'ensemble de l'écrit), le codage (1, 2 et 3) et la méthode de classification restent les mêmes que pour la variable « CSP ». En revanche, les données n'ont pas été référencées avec ONISEP, mais ont été directement renseignées par les enquêtés.

²² Les filles de CSPP-3/2 choisissent de manière significative des métiers avec +60% de femmes contrairement aux autres collégiens qui choisissent des métiers avec -60% de femmes ($p=0,035$). Nous avons donc divisé la catégorie « filles de CSPP-3/2 » en deux sous-catégories, les professions de +60% de femmes n'étant pas étudiées : les filles de CSPP-3/2 « typiques » (choix de professions avec +60% de femmes) et les filles de CSPP-3/2 « atypiques » (choix de professions avec -60% de femmes).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Le tableau suivant illustre la partie « parent » de l'enquête :

Tableau 2 – Cinq variables éducatives élaborées à partir du questionnaire adressé à 353 parents

<i>Situations d'éducation</i> ²³	<i>Thématiques proposées aux parents</i>	<i>Catégories de réponses</i>	<i>Effectif</i>
« RD-1 »	« La participation de l'enfant aux tâches ménagères »	Les parents instaurent un cadre précis à l'enfant : il doit y participer, soit tous les jours, soit jamais	128
« RD-3 »		Les parents laissent l'enfant plus libre : parfois il va être sollicité et parfois non	225
« RPMA-1 »	« L'enfant doit choisir un métier en toute liberté et/ou qui réponde à certains critères socio-culturels ²⁴ »	Les parents préfèrent que l'enfant choisisse dans le cadre de certains types de métiers	64
« RPMA-2 »		Les parents considèrent que l'enfant doit choisir ce qu'il aime, mais dans la limite de certains types de métiers	185
« RPMA-3 »		Les parents préfèrent que l'enfant choisisse le métier qu'il aime en toute liberté	104
« REV-1 »	« Décrivez ce dont vous rêvez pour votre enfant dans son futur métier ²⁵ »	Les parents mettent en avant l'importance du cadre du travail : un bon salaire, progresser dans la hiérarchie, etc.	54
« REV-2 »		Les parents considèrent que l'enfant doit s'épanouir personnellement, dans la limite de certaines contraintes (cf. <i>infra</i>)	114
« REV-3 »		Les parents mettent en avant la liberté et l'épanouissement personnel de l'enfant	185
« RPMI-1 »	« Les valeurs professionnelles que les parents estiment les plus importantes pour l'enfant »	Les parents considèrent que l'enfant doit avoir une vision « cloisonnée » (cadrée) du travail : qu'il soit reconnu par ses pairs, qu'il fixe les règles, qu'il ait une vision hiérarchisée de l'organisation du travail, qu'il ait l'esprit de compétition	203

²³ Les styles de pratiques éducatives ont été codés de la façon suivante : 1. Souple, 2. Intermédiaire, 3. Rigide.

²⁴ Les trois « critères » proposés aux parents pour caractériser les métiers sont : le niveau culturel d'accès, le taux de féminisation et la rémunération.

²⁵ Il s'agit de la seule question « ouverte ».

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« RPMI-3 »	Les parents considèrent que l'enfant doit avoir une vision « décloisonnée » (ouverte) du travail : qu'il soit reconnu par des gens extérieurs au travail, qu'il assouplisse les règles, qu'il ait une vision égalitaire (sans grade) de l'organisation du travail, qu'il soit ouvert aux autres	150
« RS-1 »	Les parents sont exigeants sur la réussite scolaire (l'enfant doit avoir de très bonnes notes et est grondé lorsqu'il n'en a pas), ils contrôlent systématiquement les devoirs et se fâchent en cas de problème de discipline	69
« RS-2 »	« Le rapport des parents aux productions scolaires de l'enfant » Les parents sont vigilants sur la réussite scolaire (l'enfant doit avoir des notes correctes et doit se justifier lorsque ce n'est pas le cas), ils vérifient parfois les devoirs et attendent des explications en cas de problème de discipline	199
« RS-3 »	Les parents sont souples sur la réussite scolaire (pas d'attentes), ils vérifient peu les devoirs et ne se fâchent pas en cas de problème de discipline	85

L'éducation « rigide » instaure une distance avec l'enfant par la valorisation du cadre. Au contraire, l'éducation « intermédiaire/souple » instaure une proximité avec l'enfant par la valorisation de sa liberté. En cela, l'éducation rigide est une éducation conservatrice et l'éducation intermédiaire/souple est une éducation libérale.

Le tableau suivant illustre la partie « enfant » de l'enquête :

Tableau 3 – Les professions proposées aux 353 collégiens selon le niveau d'accès (en colonne), les taux de féminisation (en ligne) et les vitesses de féminisation (rapide en « italique » et lente en « normal »)

	CSP-3 (99)	CSP-2 (127)	CSP-1 (127)
-26% femmes (114)	Ouvrier du bâtiment, Chauffeur de bus, Pâtissier	Sapeur-pompier, Militaire, Agriculteur	Pilote d'avion, <i>Ingénieur</i> , Créateur de jeux-vidéo
26-60% femmes (114)	Serveur	Styliste	<i>Politicien, Architecte, Directeur de banque, Médecin</i>
+60% femmes (125)	Garde d'enfant	Infirmier	Instituteur

*Les effectifs des modalités choisies apparaissent entre parenthèse. 226 professions qui se féminisent lentement et 127 professions qui se féminisent rapidement sont choisies²⁶.

À ces trois variables macro-économiques correspondant aux goûts professionnels, s'ajoute une variable représentationnelle « DIFF » : nous avons demandé aux enfants d'entourer les professions qui sont selon eux « davantage pour les hommes ou les femmes » (DIFF-3=127) ; et celles qui sont selon eux « autant pour les hommes que pour les femmes » (DIFF-1=226).

Les caractéristiques sociales et culturelles des enquêtés ont été classées comme suit :

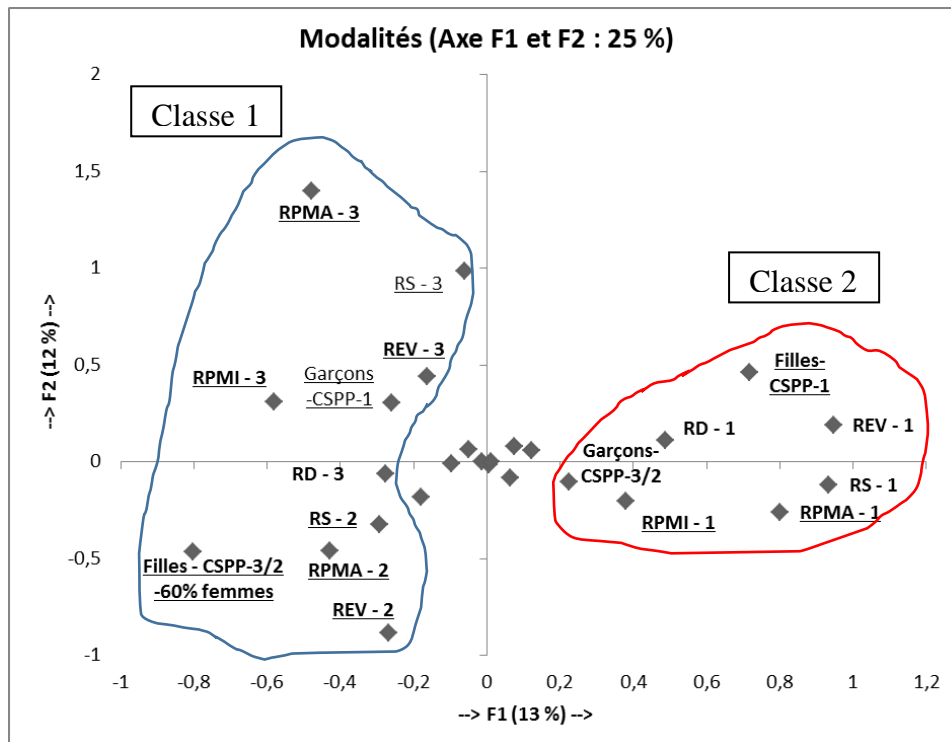
- Le sexe des parents renseignant le questionnaire : 100 pères et mères, 193 mères et 60 pères ;
- Les catégories d'enfants : 47 garçons de CSPP-1, 102 garçons de CSPP-3/2 ; 61 filles de CSPP-3/2 qui choisissent des professions de -60% femmes ; 90 filles de CSPP-3/2 qui choisissent des professions de +60% femmes et 53 filles de CSPP-1.

2.3.2. Construction des futurs positionnements professionnels des adolescents

Nous avons pu effectuer une ACM à partir d'une matrice composée de 263 lignes (individus) et de 10 colonnes (5 variables éducatives, 1 variable pour les catégories d'enfants ayant des chances de se retrouver dans les deux positionnements de genre et 4 variables illustratives correspondant au sexe des parents et aux goûts et représentations professionnel-le-s des enfants).

²⁶ Conformément à la typologie des groupes professionnels (1.3), les professions proposées aux collégiens qui se féminisent rapidement sont toutes de CSP-1 et celles de CSP-3/2 se féminisent toutes lentement. Les deux variables (CSP et vitesse de féminisation de la profession choisie) se retrouvent complètement amalgamées dans les modalités de réponse des enfants : nous considérons donc qu'il s'agira d'une variable qui contient en elle deux modalités de réponse différentes.

Figure 3 – Plan principal de l'ACM des variables caractérisant la construction des futurs positionnements professionnels des adolescents



*Variables supplémentaires : le sexe des parents et les goûts et représentations professionnelles (NS) ; lorsque le style d'éducation familiale fonctionne avec les catégories d'enfants, il ne fonctionne pas avec ces données.

Après une CAH effectuée sur les coordonnées des modalités des quatre axes de l'ACM²⁷, deux classes se dessinent :

- La classe 1 regroupe l'ensemble des situations d'éducation de style intermédiaire/souple, les garçons de CSPP-1 et les filles de CSPP-3/2 qui choisissent des professions de -60% femmes ;
- La classe 2 regroupe l'ensemble de situations d'éducation de style rigide, les filles de CSPP-1 et les garçons de CSPP-3/2.

Commentaire

Les filles de CSPP-1 et les garçons de CSPP-3/2 sont éduqués de manière rigide : un point commun les lie dans les futurs positionnements professionnels potentiels (inversion pour les premières et recomposition du genre pour les seconds), celui d'avoir le pouvoir d'ouvrir pour les premières, et de fermer pour les seconds, les marchés professionnels à la demande.

²⁷ Les quatre axes expliquent 46% de l'inertie du nuage de l'ACM : ils sont sélectionnés car ils contribuent tous (seuil $\alpha=0.05$) à discerner les styles des situations d'éducation associés aux catégories d'enfants retenues.

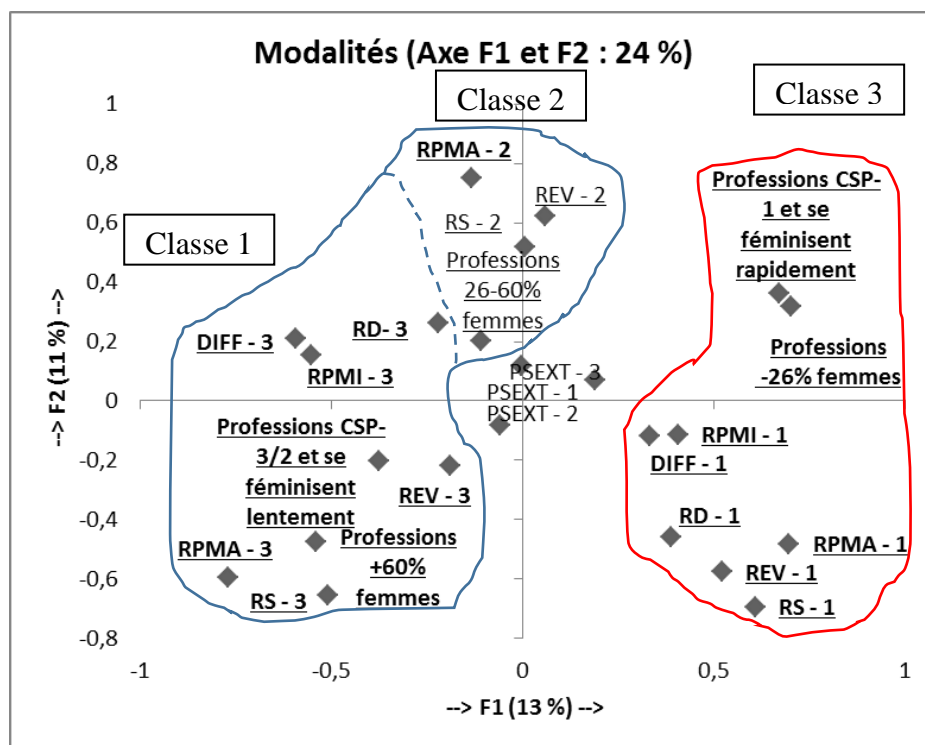
Les filles de CSPP-3/2 (choix professions -60% femmes) et les garçons de CSPP-1 sont éduqués de manière intermédiaire/souple : un point commun les lie dans les futurs positionnements professionnels potentiels (recomposition pour les premières et inversion du genre pour les seconds), celui de ne pas avoir le pouvoir.

Ces résultats permettent donc d'établir une corrélation entre « l'éducation rigide et l'accès à des positionnements professionnels où l'on exerce le pouvoir », et « l'éducation intermédiaire/souple et l'accès à des positionnements professionnels où l'on n'exerce pas le pouvoir ».

2.3.3. Construction des goûts et représentations professionnel-le-s des adolescents

Nous avons pu effectuer une ACM à partir d'une matrice composée de 353 lignes (individus) et de 9 colonnes (5 variables éducatives, 3 variables correspondant aux goûts et représentations professionnel-le-s des enfants et 1 variable illustrative pour le sexe des parents).

Figure 4 – Plan principal de l'ACM des variables caractérisant la construction des goûts et représentations professionnel-le-s des adolescents



*Variable supplémentaire : le sexe des parents (NS). Les catégories d'enfants n'ont pas été projetées car elles biaiseraient l'interprétation de l'ACM : nous avons vu qu'elles étaient impliquées d'une autre façon avec les styles d'éducation familiale, et ce, indépendamment des intérêts professionnels des enfants.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Après une CAH effectuée sur les coordonnées des modalités des quatre axes de l'ACM²⁸, deux classes se dessinent :

- La classe 1 regroupe les parents qui éduquent de manière souple dans et par l'ensemble des situations d'éducation, et chez l'enfant le choix de professions de +60% femmes, de CSP-3/2, qui se féminisent lentement et des représentations qui différencient le genre des métiers (DIFF-3) ;
- La classe 2 regroupe les parents qui éduquent de manière « intermédiaire » dans et par les situations d'éducation « RS », « REV » et « RPMA », et chez l'enfant le choix de professions de 26-60% de femmes ;
- La classe 3 regroupe les parents qui éduquent de manière rigide dans et par l'ensemble des situations d'éducation, et chez l'enfant le choix de professions de -26% femmes, de CSP-1, qui se féminisent rapidement et des représentations qui universalisent le genre des métiers (DIFF-1).

Commentaire

Avec ces résultats et ceux des champs professionnels (1.4), nous pouvons reconstruire l'antagonisme des styles d'éducation au principe de l'antagonisme des champs des possibles chez l'enfant :

- L'éducation rigide est au principe d'un agrégat de goûts professionnels chez l'enfant correspondant à une indépendance culturelle (**CSP-1**), une indépendance de la demande ou des gens (-26% de femmes), une indépendance (ou capacité de changement) des anciennes normes professionnelles (**féminisation rapide**) et enfin des discours qui marquent l'indépendance du genre des métiers (**DIFF-1**), autrement dit qui ont une fonction de neutralisation (donc de renforcement) des espaces de pouvoir de certaines catégories de gens²⁹. En cela, l'éducation rigide formerait au champ de l'indépendance ou du pouvoir ;
- L'éducation souple/intermédiaire est au principe d'un agrégat de goûts professionnels chez l'enfant correspondant à une dépendance culturelle (CSP-3/2), une dépendance de la demande ou des gens (**26-60%** ; +60% de femmes), une dépendance (ou inertie) des anciennes normes professionnelles (féminisation lente) et enfin des discours qui marquent la dépendance du genre des métiers (DIFF-3), autrement dit qui ont peu de pouvoir symbolique (ou qui sont ouverts à la contestation) puisqu'ils ne prétendent pas à l'universalisation. En cela, l'éducation intermédiaire/souple formerait au champ de la dépendance.

²⁸ Les quatre axes expliquent 43% de l'inertie du nuage de l'ACM : ils sont sélectionnés car ils contribuent tous (seuil $\alpha=0.05$) à discerner les styles des situations d'éducation associés aux goûts et représentations professionnel-le-s des enfants.

²⁹ Les discours « d'indépendance du genre » dans les professions de CSP-1 masquent l'émergence d'un nouveau pouvoir féminin. Nous pouvons dire avec Bourdieu (1994) que « les valeurs universelles sont en fait des valeurs particulières universalisées [...] (la culture universelle, c'est la culture des dominants) » (*id.*, 166).

De par la position de la variable « taux de féminisation », les modes de production de l'agrégat des modalités correspondant aux positionnements de la recomposition (en caractère souligné) et de l'inversion du genre (en caractère gras), se situent à mi-chemin entre éducation rigide et intermédiaire/souple³⁰.

CONCLUSION

Depuis l'objectivation du patriarcat dans les années 70 (Delphy, 2013), « le travail pionnier s'est [...] routinisé » (Butler, 2007) : les idéaux « d'égalité de genre » se sont alors largement diffusés, faisant « perdre en efficacité critique » (Scott, 2007) au concept de genre. Les transformations dans l'ordre du genre professionnel mises en évidence dans ce texte pourraient alimenter un angle de vue différent dans le champ des études de genre. Dans les champs professionnels, nous avons effectivement pu appréhender que l'universalisation de l'idée « d'égalité de genre » pouvait masquer de nouvelles formes de pouvoir qui profitent à la féminisation et à l'individualisation du travail. Pour finir, nous pouvons dire avec Foucault (1971) que « tout système d'éducation est une manière de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours [...] et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux » (*id.*, 46) : en effet, les styles d'éducation familiale s'avèrent déterminants comme mode de production des hétérochronies de genre professionnelles.

Bibliographie

- ARGOUARC'H, J., CALAVREZO, O. (2013), « La répartition des hommes et des femmes par métiers : une baisse de la ségrégation depuis 30 ans », *Dares Analyses*, n°79, 13 p.
- BOURDIEU, P. (1991), « Le champ littéraire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 89, pp. 3-46.
- BOURDIEU, P. (1994), *Raisons pratiques* : sur la théorie de l'action, Paris : Points, 245 p., coll. Points Essais.
- BOURDIEU, P. (1998), *La domination masculine*. Paris : Le Seuil, 177 p., coll. Liber.
- BOURDIEU, P. (2002), « Nouvelles réflexions sur la domination masculine », *Cahiers du Genre*, vol. 33 / 2, pp. 225-233.
- BOURDIEU, P. (2017), *Anthropologie économique* : Cours au Collège de France 1992-1993. Paris : Le Seuil, 352 p., coll. Sciences Humaines.
- BUTLER, J., SCOTT, J. et FASSIN, E. (2007), « Pour ne pas en finir avec le "genre" », *Sociétés et Représentations*, vol. 24 / 2, pp. 285-306.

³⁰ Nous avons créé une variable style d'éducation « général » qui regroupe les situations d'éducation de même style, et deux autres qui regroupent les choix caractéristiques (selon les quatre variables retenues) des deux positionnements de genre et des champs de l'in-dépendance. Après deux tests de chi-2, il s'avère que les caractéristiques des positionnements de la recomposition et de l'inversion du genre ne sont pas liées au style d'éducation familiale ($p=0,44$) ; alors que les caractéristiques des champs de l'in-dépendance le sont ($p=0,02$).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- CACOUAULT-BITAUD, M. (2001), « La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 5, n°1, pp. 91-115.
- DE SINGLY, F. (2005), *L'individualisme est un humanisme*. Editions de l'Aube, 125 p., coll. L'Aube poche essai.
- DELPHY, C. (2013), *L'ennemi principal, tome 2 : penser le genre*. Paris : Syllepse, 389 p., coll. nouvelles questions féministes.
- DOISE, W., LORENZI-CIOLDI, F. et CLÉMENCE, A. (1992), *Représentations sociales et analyses de données*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 261 p., coll. Vies sociales.
- FORTINO, S. (2002), *La mixité au travail*. La Dispute, 235 p., coll. Le genre du monde.
- FORTINO, S. (2009), « Mixité au travail, genre et conditions de travail : la construction sociale d'un processus », *Genre et conditions de travail*, pp. 24-44.
- FOUCAULT, M. (1971), *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 81 p., coll. Blanche.
- GALLIOZ, S. (2007), « La féminisation des entreprises du bâtiment : le jeu paradoxal des stéréotypes de sexe », *Sociologies pratiques*, pp. 31-44.
- KERGOAT D., GUICHARD-CLAUDIC Y., VILBROT A. (dir.), (2008). *L'inversion du genre : Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : PUR, 398 p.
- LAPEYRE, N. (2006), *Les professions face aux enjeux de la féminisation*. Toulouse : Octares, 214 p., coll. Travail & activité humaine.
- LAUTREY, J. (1984 [1980]), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Presses universitaires de France, 283 p., coll. Croissance de l'enfant, genèse de l'homme.
- LE FEUVRE, N. et GUILLAUME, C. (2007), « Les processus de féminisation au travail : entre différenciation, assimilation et "dépassement du genre" », *Sociologies pratiques*, vol. 14, n° 1, pp. 11-15.
- MARRY, C. (2004), *Les femmes ingénieurs : Une révolution respectueuse*, Paris : Belin, 288 p., coll. Perspectives sociologiques.
- PRÉVOT, E. (2010), « Féminisation de l'armée de terre et virilité du métier des armes », *Cahiers du Genre*, vol. 48, n°1, pp. 81-101.
- PRUVOST, G. (2008), « Le cas de la féminisation de la Police nationale », *Idées économiques et sociales*, vol. 153, n°3, pp. 9-19.
- ROUYER, V., MIEYAA, Y. et BLANC, A. LE (2015), « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, vol. 187 / 2, pp. 97-137.
- VOUILLOT, F. (2007), « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, vol 18, n°2, pp. 87-108.

Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école : dilemmes éprouvés et pratiques professionnelles

Paola Chenal
Haute école pédagogique du Canton de Vaud (HEP VD)
paola.chenal@hepl.ch

Résumé

Comme beaucoup de pays en Europe, la Suisse est confrontée à l'arrivée de nombreuses familles issues de communautés différentes souhaitant y résider sur le long terme, ce qui pose la question de la scolarisation de leurs enfants. Le but de notre recherche est de comprendre ce qui se joue dans les classes à forte diversité culturelle, mais aussi comment l'école élémentaire dans un canton suisse (Vaud) et plus particulièrement ses enseignants-es assument ou non cette problématique. Nous avons choisi d'adopter une démarche ethnographique (Woods, 1990) permettant d'analyser les pratiques pédagogiques (Maulini, Meyer et Mugnier, 2014) mises en place pour faire face à la diversité culturelle en classe et identifier les dilemmes (Perrenoud, 1996) perçus par les enseignants-es. Nous réaliserons une série d'observations en classe auprès de quatre enseignants-es, que nous compléterons par des entretiens afin de recueillir les dilemmes éprouvés et de remonter aux liens entre ces dilemmes et les pratiques exercées. Dans ce contexte, notre communication présentera le cadre conceptuel ainsi que la méthode et le dispositif de recherche pensés.

Mots clés

Diversité culturelle, pratiques pédagogiques, dilemmes, Canton de Vaud.

Introduction

L'objectif principal de notre papier est de rendre compte d'une thèse en cours qui cherche à comprendre ce qui se joue dans les classes à forte diversité culturelle, mais aussi comment l'école élémentaire vaudoise et plus particulièrement ses enseignants assument cette problématique. Dans le canton de Vaud où nous participons à la formation des enseignants, les élèves de culture différente ne sont pas scolarisés en classe d'accueil à l'entrée dans l'école mais bien dans des classes ordinaires. L'intégration précoce est jugée favorable à la suite des apprentissages parce que « l'école maternelle est celle qui intervient en premier et que c'est elle qui est en tout premier lieu confrontée au problème de la clarification de cette forme particulière de relations sociales ainsi qu'à la découverte par les élèves de leur « métier d'élève » (Caffieaux, 2011, p. 63). L'entrée dans la scolarité représente une période de fragilité. Ce passage de la famille vers l'école demande au jeune enfant de « s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions et les règles peuvent être familières mais étrangères aussi selon les cultures familiales et l'expérience qu'a l'enfant dans la vie en collectivité » (Curchod-Ruedi et Chessex-Viguet, 2012, p. 13). Le rôle des enseignants dans l'intégration des élèves de culture différente est important tout au long de la scolarité, et particulièrement sensible dans les premiers degrés. En faisant le détour par une démarche empirique, nous aspirons à identifier les dilemmes auxquels les professionnels sont confrontés, indépendamment des attentes que la société peut avoir à leur propos. Deux questions sont centrales : face à la diversité culturelle, quels sont les dilemmes professionnels éprouvés par les enseignants des premiers degrés de l'école primaire ? Quelles relations observe-t-on entre les dilemmes des praticiens et leurs pratiques pédagogiques ?

Le texte qui suit reprend dans les grandes lignes notre projet de recherche déposé en avril 2018 (Chenal, 2018)¹. Ce projet n'est pas d'imaginer une pratique idéale, mais plutôt de partir à la rencontre du travail et de la pensée ordinaire des enseignants. Pour cela nous avons besoin d'une théorie descriptive de la pratique : nous commencerons par faire ici un état de la recherche portant sur les dilemmes et tensions vécus par les enseignants confrontés à la diversité culturelle dans leur classe, pour ensuite faire état des pratiques ordinaires mises en place dans les classes et terminer en abordant la théorie de la pratique de Bourdieu, théorie qui nous permettra de chercher ce qui se joue dans les classes en évitant autant que possible d'en préjuger. Nous présenterons ensuite la méthode et le dispositif de recherche pensés.

Différencier pour intégrer : dilemmes et tensions

L'école publique fait partout face à une difficulté structurelle : elle doit mener des élèves tous différents vers des objectifs uniques et partagés. Si elle se montre trop ou pas assez « indifférente aux différences », elle court deux fois le risque d'escamoter son rôle de « creuset » de la société. Selon Perrenoud (1996) ou Tardif et Lessard (1999), les pratiques pédagogiques sont condamnées aux dilemmes découlant de cette complexité. Perrenoud (1996) évoque par exemple « une sorte de contradiction permanente, un état d'équilibre instable, une navigation à vue, même chez des enseignants expérimentés » (p. 58). Il ajoute que l'expérience et la formation ne permettent pas de dépasser ces dilemmes une fois pour toutes. Les enseignants vivent en permanence des situations problématiques (Tochon, 1993) et des conflits de normes au quotidien. Essayer de « concilier l'inconciliable » (Elliot *et al.*, 2009, p. 37) nécessite des compromis.

« Le dilemme fondamental de l'éducation inclusive provient de l'exigence des écoles de fournir une éducation foncièrement semblable à tous les élèves, tout en répondant simultanément à leurs besoins individuels. » (Dyson and Millward, 2000, cités par Elliot *et al.*, 2009, p. 38). Alors que les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins, le système inclusif prône un

¹ Projet de recherche déposé et approuvé par le Collège des Docteurs le 26 avril 2018

enseignement compatible avec tous. Cette tension se retrouve dans le discours de certains enseignants confrontés à la diversité culturelle. La gestion de la différence est difficile selon les situations : soit l'enseignant accepte de prendre en compte la diversité et adapte son enseignement, soit il choisit de minorer les différences présentes dans la classe pour qu'elles passent inaperçues. Tour à tour ressource et contrainte, ces différences peuvent apparaître dans le discours des enseignants comme une chose à rendre invisible pour assurer le « bon déroulement des choses » (Nicollin et Mirza Muller, 2014). « L'hétérogénéité du public scolaire, et donc les différences entre les élèves, deviennent des soucis constants » (Perroton, 2000, p. 21). Chaque élève arrive avec sa propre culture et son propre cadre de référence, et le défi des enseignants est tenir compte de cette diversité culturelle et linguistique pour tenter de construire une culture donc des apprentissages communs. Au moins idéalement, l'enseignant peut être vu comme un « passeur culturel » (Gohier, 2002 ; Zakhartchouk, 1999).

L'enseignement du français et le plurilinguisme présents dans les classes peuvent en particulier illustrer cette tension (Bertucci, 2007 ; Castellotti, 2010). Tirillés entre, d'une part le fait de valoriser la diversité linguistique et le plurilinguisme, d'autre part se concentrer sur les bases de la langue d'enseignement, les instituteurs peuvent avoir des attitudes contradictoires en fonction du profil de leurs élèves. Ils auront tendance à valoriser les enfants de milieux favorisés qui acquièrent – par leurs relations familiales mais également leurs voyages et leurs réseaux – « les capacités à mobiliser certaines formes de pluralité linguistiques et culturelles » (Castellotti, 2010, p. 10). Alors que la pluralité linguistique des élèves issus de la migration ne sera souvent pas valorisée. Les familles migrantes qui transmettent les langues familiales à leurs enfants « seront suspectées de les préparer à devenir de futurs délinquants » (*ibid.*, p. 10). Les enseignants incitent même les parents à abandonner cette pratique qu'ils jugent contraire à l'intérêt des enfants (*ibid.*).

Si la plupart des enseignants reconnaissent les avantages de la diversité en tant que valeur à développer en classe (tolérance, ouverture d'esprit...) mais également en termes de partage d'expériences personnelles, d'autres mettent en avant des problèmes liés à la langue chez les élèves allophones, ou encore des difficultés liées à la religion de leurs élèves et de leur famille (Nicollin et Muller Mirza, 2014). Les différences sont souvent évoquées en termes de spécificités linguistiques, religieuses, d'habitudes de vie et socioculturelles. Cette diversité se manifeste dans un cadre scolaire qui est régi par des règles bien précises qui, dans certains cas, vont à l'encontre des manières de faire et de vivre des élèves étrangers et de leur famille, en particulier lorsque leur statut de migrants s'ajoute à une position socio-économiquement dominée. Les choix pédagogiques peuvent également se situer dans une tension entre la volonté de prendre en compte la diversité culturelle des élèves et les effets des stéréotypes résultant de la catégorisation des acteurs (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011).

Enfin, les enseignants disent également ressentir le besoin de connaître l'univers familial de leurs élèves afin de mieux les cerner mais aussi d'adapter leurs pratiques pédagogiques et leurs attitudes. Ils auraient toutefois une attitude ambiguë à ce sujet : « désireux d'en savoir plus sur leurs élèves pour les prendre en considération au 'cas par cas', mais hostiles à l'idée de se transformer en assistante sociale ou en psychologue et d'introduire des principes de différenciation, fût-ce pour faire de la discrimination positive » (Perroton, 2000, p. 134). Ils balancent entre l'idée que des informations complémentaires pourraient les aider à différencier leurs pratiques et à encadrer leurs élèves, et celle que les problèmes familiaux ne sont pas de leur domaine (*ibid.*).

Régularité et variations dans les pratiques pédagogiques

Cette première approche peut donner le sentiment d'une unité de destin et de préoccupations : si les dilemmes sont structurels, tous les enseignants doivent y faire face, et (un peu) de la même façon. Mais l'expérience des praticiens et la recherche en éducation montrent à la fois des

régularités et des variations. Si une enquête empirique a un sens, c'est parce que des choix plus ou moins conscients sont toujours possibles, et que les comparer est une manière d'interroger les pratiques de l'intérieur pour documenter les débats sur leur évolution et leur légitimité.

Comme nous l'avons évoqué, la problématique de la diversité culturelle à l'école n'est pas nouvelle. Elle a connu des transformations tant au niveau théorique qu'au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants (Akkari, 2013). En Occident, dans l'école obligatoire du XIX^e siècle, les différentes cultures des élèves n'étaient pas les bienvenues. L'important était de scolariser les classes populaires tout en effaçant progressivement leur appartenance culturelle au profit d'une culture nationale unitaire. Les approches d'autrui étaient de type assimilationniste. Ce monoculturalisme a peu à peu été contesté pour faire place à une multitude d'orientations. J'en développerai deux : le multiculturalisme et l'interculturalisme qui, au niveau international, sont les deux orientations les plus largement diffusées dans l'espace scolaire.

Le multiculturalisme est le modèle le plus largement répandu dans le monde anglo-saxon. Cela s'explique par le fait que la lutte pour les droits civiques aux États-Unis a fait émerger cette approche dans les années 1960. En mettant en avant la différence, le but du multiculturalisme est de « casser l'homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social » (Abdallah-Preteuille, 1999/2017, p. 26). Ce mouvement reconnaît la valeur de la culture apportée par les élèves à l'école : « la reconnaissance des droits des minorités devient ainsi le leitmotiv des sociétés qui se pensent comme multiculturelles » (Taylor, 1994, cité par Akkari, 2013, p. 35). En Europe, l'éducation multiculturelle avait deux préoccupations : la première était de préparer les enfants migrants à un éventuel retour dans leur pays d'origine en leur transmettant la langue des parents ; la deuxième était l'intégration des migrants et de leurs enfants dans leur pays d'accueil (Akkari, 2016). Politiquement, cette approche a souvent subi le reproche de favoriser le repli sur un archipel de communautarismes. L'interculturalisme est le modèle le plus présent dans les pays francophones. Abdallah-Preteuille (1999/2017) définit l'interculturalité comme une relation relevant de l'altérité. Il s'agit d'une manière d'analyser et de porter un regard sur la diversité en mettant en avant les interactions culturelles. L'interculturel « peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport à la diversité culturelle » (Abdallah-Preteuille, 1999/2017, p. 49). Dans les milieux scolaires, tous les élèves sont concernés de manière égale, peu importe l'origine de ces derniers. Le but étant de donner les mêmes chances de réussite à chaque sujet humain interagissant dans un contexte, une classe pluriculturelle. La réflexion sur l'altérité, ainsi que sa valorisation, permettent de développer chez les élèves une identité mais également des compétences sociales. La diversité est abordée comme une qualité positive qui permet de faire évoluer les esprits et de développer des compétences, pas comme une difficulté à contourner. « On est apparemment loin de la pédagogie compensatoire pour élèves étrangers qu'il s'agit de transformer le plus rapidement possible en élèves normés et donc invisibilisés » (Broyon et Changkakoti, 2015, p. 106).

Les activités interculturelles, au sein d'une classe, peuvent être ponctuelles ou intégrées. Les activités ponctuelles sont prévues à la grille horaire, d'une durée déterminée, et permettent de sensibiliser les élèves à la diversité. L'éducation interculturelle intégrée va au contraire « couvrir tous les champs du curriculum en tenant compte des valeurs culturelles des élèves, sans aucune discrimination » (Toussaint, 2010, p. 95). En conséquence, elle se concrétise par des objectifs pédagogiques et des éléments d'apprentissage spécifiques à toutes les matières possibles, dans le but de permettre aux enseignants de prendre en considération les connaissances, les valeurs et les attitudes propres aux élèves (*ibid.* pp. 95-96).

Certaines activités interculturelles sont issues d'une philosophie universaliste. Il s'agit d'activités permettant une sensibilisation aux différentes cultures qui ont été conçues et réfléchies pour l'ensemble des élèves d'une classe. Elles proposent l'apprentissage de la diversité par la diversité, telle la méthode EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école)

développée en Suisse romande. Idéalement, les outils d'éveil aux langues « font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier » (Perregaux, 1998, p. 101). Perregaux (1994) propose de sensibiliser les élèves au phénomène migratoire et à la diversité du monde pour contrer la formation de stéréotypes en développant des attitudes visant l'ouverture aux autres cultures et la solidarité. Ces activités sont ponctuelles et développent l'empathie des élèves.

D'autres activités peuvent être réduites à une valorisation folklorisante et/ou ethnicisante des différences (Akkari, 2013 ; Abdallah-Preteille, 1999/2017). Certains chercheurs dénoncent ces pratiques en parlant de « pédagogie couscous » (Abdallah-Preteille, 1999/2017). Pour eux, ces approches contributionnistes « se limitent à introduire des contenus ethniques tels que les fêtes, la nourriture, les héros, et en général des éléments culturels discrets » (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007, p. 33). Elles peuvent se traduire par l'organisation de spectacles présentant une culture minoritaire ou par l'organisation de soupers ethniques où chaque famille apporte un plat de son pays d'origine, etc. Le risque associé à ce genre de pratiques serait de dénaturer les différentes cultures présentes au sein d'une école ou d'une classe.

Abdallah-Preteille (1999/2017) a ainsi pointé certaines limites et contradictions concernant les activités interculturelles. Tout d'abord le fait que ces activités ont eu de la peine à se détacher « d'une relation inégalitaire teintée de paternalisme » (p. 86). Elles étaient la réponse à un besoin de faire face aux difficultés d'intégration et à l'échec scolaire des élèves migrants. « Ce double ancrage, dans l'immigration et dans une problématique d'échec, explique le climat idéologique affectif » (p. 86). Ensuite, les stéréotypes sont accentués par l'abus de comparaisons et d'analogies, qui peuvent renouveler la production des clichés.

Les jugements scolaires et les attributions ont une incidence particulière sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour Sanchez-Mazas (2014), « la pratique de l'enseignement en contexte hétérogène requiert de maîtriser les processus d'attribution (...) car ils fournissent de nombreuses occasions de 'biaiser' les interprétations et d'avoir des implications sur l'action » (p. 79). Lors de situations problématiques, les enseignants cherchent à trouver des causes pouvant expliquer ce que traverse l'élève en difficulté. Différents facteurs sont alors pris en compte par l'enseignant comme la situation personnelle de l'élève, son milieu familial, son origine, etc. Selon Sanchez-Mazas (2014), « c'est cette explication plus générale qui fait intervenir les catégorisations, de manière plus ou moins implicite, et les articule aux jugements scolaires » (p. 73). En France, des chercheurs (Chrysochoou, Picard et Pronine, 1998) ont mené une recherche auprès d'enseignants du secondaire et ont réussi à montrer qu'ils prennent en compte ou non, en fonction de la situation, les catégories sociales représentées par l'origine culturelle et le statut social pour analyser une même situation scolaire et familiale. Sanchez-Mazas (2014) a relevé le fait que « dans son articulation avec le stéréotype, l'attribution ruine la capacité d'agir, car elle revient à percevoir les membres des groupes comme déterminés par une culture, des modes de penser et des attitudes propres à leur milieu d'origine » (p. 83). Considérer que les élèves ne sont pas déterminés par leur appartenance peut permettre aux enseignants de faire face à la diversité culturelle de leur classe et modifier leurs pratiques : mais encore faut-il pour cela que les pratiques ne valorisent pas d'abord ce qui fige les identités.

L'école ne peut être culturellement neutre (Bruner, 1996), elle place ainsi les enseignants devant le dilemme de devoir transmettre « les modes privilégiés de pensée, les registres légitimes de la parole, les contenus d'enseignement [...] ancrés dans une culture donnée », qui « ne correspondent pas forcément à ceux des familles des élèves [que l'école] accueille » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 419). Pour aller au-delà de la pédagogie couscous ou du discours injonctif d'une certaine recherche interculturelle, nous nous intéresserons ici aux pratiques ordinaires des enseignants, domaine moins exploré, qui nous renseigneront sur les

dilemmes rencontrés. Pour ce faire, nous nous appuyons sur une théorie de la pratique suspendant provisoirement les jugements.

Entre perceptions, jugements et actions : les pratiques telles qu'elles sont

Une pratique n'est jamais une théorie mise rationnellement en application. Pour Bourdieu (1972, 1980), c'est une manière d'opérer avec le monde qui a d'abord besoin d'être fluide et efficace, qui peut être réflexive par moments, mais qui s'appuie volontiers sur des intuitions et des automatismes le reste du temps. C'est un système de schèmes interdépendants, conscients ou inconscients, structuré *par* et *dans* l'action. En classe, l'enseignant peut être face à deux types de situations : habituelles d'une part, nouvelles ou au moins inhabituelles d'autre part. Face à ces situations, il va mobiliser « l'ensemble de ses schèmes plus ou moins conscients dont il dispose, schèmes d'action, mais aussi de perception et d'évaluation » (Perrenoud, 1994, p. 22).

Dans une situation familière, l'accommodation est minimale, l'enseignant va réussir à assimiler ce qui se passe à des schèmes existants. Face une situation nouvelle, par contre, il va devoir adapter ses schèmes parce qu'ils ne conviennent pas à la situation. « Il faut transposer, différencier, ajuster les schèmes disponibles, les coordonner de façon originale. Le maître sort alors de ses routines, puisqu'il est devant un problème nouveau » (Perrenoud, 1994, p. 25). Chaque schème a deux faces : une face interne qui, dans le vocabulaire de Bourdieu, correspond aux *dispositions* (par exemple le rapport qu'un être humain entretient avec le savoir, la culture, la différence, etc.) ; et une face externe nommée *prise de position* (les gestes, les énoncés, les expressions de cet être humain observables par autrui). Chaque enseignant, lors de la préparation de ses leçons, s'inspirera toujours « d'un projet, d'un scénario, d'un ensemble de règles d'action plus ou moins présentes dans son esprit » (Perrenoud, 1994, p. 26), tout en sachant qu'il devra gérer la situation qui s'écartera toujours de ce qu'il a prévu. Il peut donner le sentiment d'improviser ou de se répéter, mais parce qu'il produit sa pratique à partir de structures flexibles autour desquelles elle peut plus ou moins varier.

L'*habitus* (Bourdieu, 1972 ; 1980) est la structure générative des pratiques ordinaires. C'est une sorte de grammaire incorporée, constituée d'un un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, cité par Perrenoud, 1994, p. 26). « L'*habitus* étant un ensemble de *dispositions intériorisées*, on ne saisit que ses manifestations, à travers des actes et des façons d'être au monde » (Perrenoud, 2011, p. 137). À chaque moment, l'esprit du praticien tente d'intégrer plus ou moins consciemment l'ensemble des données : ce qui se passe, ce qui a été fait, ce qu'il voudrait encore faire, ce qu'on peut encore faire, ce qu'on devrait faire dans cette situation compte tenu des principes et des contraintes à respecter. L'*habitus* est une espèce d'ordinateur qui, fonctionnant en temps réel, transforme les données en une action plus ou moins efficace, plus ou moins réversible (Perrenoud, 1994, p. 27). L'enseignement est certes une activité valorisant la théorie, mais cela ne l'empêche pas d'être d'abord une pratique incarnée, à la rationalité limitée.

On distingue communément trois catégories de schèmes, qui permettent d'analyser une pratique en distinguant ces composantes tout en postulant leur interdépendance :

Tout d'abord les schèmes de *perception*, qui nous permettent de repérer différents phénomènes dans notre environnement, de sélectionner certaines informations, certaines données et d'identifier certaines choses au détriment d'autres, tout cela évidemment au cœur de l'*habitus*. Par exemple : « Cet élève allophone ne participe pas : comprend-t-il ce qui est dit ? Que font ses camarades : l'aident-ils ou se désintéressent-ils de lui ? » Nos croyances ainsi que nos conceptions de l'existant et de l'inexistant, du vrai du faux, forment la face interne de ces schèmes. Nous sommes ici dans le registre de la validité objective de ce que nous percevons (Habermas, 1999/2001, cité par Maulini 2016). Dans les classes, face à la diversité culturelle

des élèves, des mécanismes de catégorisation se mettent en place chez les enseignants pour traiter les informations. Le stéréotypage peut alors intervenir en tant que « processus qui conduit à percevoir autrui en termes de catégories et à appliquer les traits stéréotypés à tous les individus classés dans la catégorie (Sanchez-Mazas, 2014, p. 44). Des élèves, ayant les mêmes résultats, peuvent alors être jugés différemment en fonction de stéréotypes ou de préjugés qui leur donnent une 'valeur sociale' plus ou moins grande (Bressoux, 2003 cité par Sanchez-Mazas, 2014). La perception qu'ont les enseignants des élèves étrangers et de la diversité culturelle aura une influence sur leurs prises de position.

Ensuite interviennent les schèmes d'évaluation, grâce auxquels nous portons des jugements normatifs sur ce que nous percevons et qui nous le font approuver ou non. Par exemple : l'attitude d'un élève (étranger) peut convenir ou non à un enseignant, qui le trouvera « bien élevé » ou au contraire trop ou pas assez expressif. Nous ne nous situons plus seulement dans le registre du vrai et du faux, mais aussi (voire d'abord) dans celui du juste et de l'injuste, qui peut venir au premier plan. C'est la validité normative des faits humains qui fait ici l'objet de notre appréciation (Maulini, 2016). Dans le domaine interculturel, les enseignants peuvent par exemple osciller entre ethnocentrisme et relativisme culturel. « L'ethnocentrisme permet l'évaluation et l'interprétation des cultures différentes selon une échelle spécifique à sa propre culture. L'ethnocentrisme peut impliquer des jugements de valeur concernant d'autres individus porteurs d'une culture dont les pratiques sont incompréhensibles pour soi, parce que méconnues » (Akkari, 2016, p. 19). Les manuels scolaires montrent bien cette propension à l'ethnocentrisme offensif notamment lors des cours d'histoire nationale ou par le biais des cartes de géographie (Blondin, 1990 ; Preiswerk et Perrot, 1975 cités par Akkari, 2016). Mais rien n'empêche les enseignants eux-mêmes de prendre plus localement et plus discrètement des positions adossées à des préférences politiques, éthiques ou morales, fût-ce inconsciemment.

Nos perceptions et nos évaluations sont finalement en relation avec les schèmes d'action qui structurent nos conduites. Par exemple quand un enseignant corrige le travail d'un élève qui n'a pas compris et fait ce qui était demandé. Ces interventions s'appuient sur les perceptions et les jugements, mais elles sont en partie autonomes et peuvent être activées de manière tellement automatisée qu'elles font l'impasse sur le monde perçu et jugé. Ce qui importe ici est l'utilité du geste : nous sommes dans le registre de la validité instrumentale (Maulini, 2016). Pour Piaget (1973), un schème d'action est « ce qui, dans une action, est transposable généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou application de la même action » (pp. 23-24). Face à la diversité culturelle, les enseignants peuvent par exemple être tiraillés entre différenciation et collectivisme. Schiff (2004) a montré que les nouveaux arrivants, scolarisés en classe d'accueil, bénéficiaient généralement d'une forte différenciation, puis d'une indifférenciation complète lorsqu'ils étaient intégrés en classe ordinaire. Meirieu (s. d.) milite pour un entre-deux à trouver entre le *relativisme différentialiste* et l'*universalisme dogmatique*, « une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble *fiils et filles des mêmes questions*, capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses » (*ibid.*, p. 23). Il fixe certes un idéal, mais en pointant l'importance de ce que disent et font les enseignants face aux tensions et dilemmes qui traversent leur travail.

Méthode et dispositifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche ethnographique (Woods, 1990) permettant d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place pour faire face à la diversité culturelle en classe et identifier les dilemmes perçus par les enseignants. Nous réaliserons une série d'observations en classe auprès de quatre enseignants, que nous compléterons par des entretiens afin de recueillir les dilemmes éprouvés et de remonter aux liens entre ces dilemmes et les pratiques exercées. Nous terminerons notre récolte de données par des *focus groups* réunissant les enseignants de notre recherche afin de valider nos résultats.

Une recherche compréhensive et exploratoire

Nous optons pour une méthode de recherche qualitative et exploratoire telle qu'elle par exemple défendue par des chercheurs comme Huberman et Miles (2003). L'approche est inductive et compréhensive et s'inscrit dans un courant baptisé *grounded theory* par Glaser et Strauss (1967) : théorie fondée ou enracinée en français. Il s'agit d'une méthode permettant de construire des théories à partir des données du terrain. Ici, la théorie sera développée en partant des perceptions, des jugements et des actions des enseignants.

Glaser et Strauss (1967) définissent la *grounded theory* en opposition aux approches hypothético-déductives dans lesquelles les chercheurs partent de postulats *a priori* pour déduire des explications des phénomènes. La *grounded theory* exige l'immersion dans les données empiriques et sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène. En ce qui nous concerne, une démarche ethnographique nous permettra dans un premier temps d'observer et analyser les pratiques ordinaires des enseignants confrontés à la diversité culturelle. Dans un deuxième temps, en interaction avec ces derniers, nous recueillerons les dilemmes et tensions qu'ils vivent au quotidien. Les données seront récoltées dans le canton de Vaud, où le taux des classes très hétérogènes culturellement (env. 50%) est supérieur à la moyenne nationale (Giéruc, 2007). Notre terrain sera composé de quatre classes de l'école élémentaire conduites par des enseignants expérimentés, et situées dans des communes où les établissements vaudois d'accueil des migrants ont des foyers. Ce choix nous permettra d'observer une grande diversité culturelle et linguistique, et des pratiques bien rodées. Les entretiens menés avec les enseignants seront complémentaires aux observations. Comme le mentionnent Beaud et Weber (2010), « une observation sans entretiens risque de rester aveugle aux points de vue indigènes ; un entretien sans observations risque de rester prisonnier d'un discours décontextualisé » (p. 124). Notre stratégie consistera à remonter de l'observation des pratiques (les prises de position) vers les dispositions constitutives de l'*habitus* et modifiables en formation à condition d'une prise de conscience dont la recherche peut faciliter l'émergence. Sur les deux plans inter- et intrasubjectif, une centration sur les dilemmes des praticiens nous permettra de ne pas préjuger de la pédagogie digne d'être exercée.

Observation des pratiques pédagogiques selon la technique du shadowing

Cette approche permet au chercheur de devenir l'ombre du sujet observé et lui permet de développer une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet. Il ne faut toutefois pas oublier que le chercheur ne peut pas se rendre totalement invisible (Berthier, 1996) étant donné qu'il est personnellement impliqué dans l'enquête (Beaud et Weber, 2010). Cette étape est primordiale car les déclarations des enseignants peuvent parfois être trompeuses : de bonne foi, le praticien immergé dans l'action ne se représente pas toujours très bien la réalité de sa pratique.

Comme le dit Bressoux (2001, p. 42), « il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives ». Il est donc important d'observer les pratiques pédagogiques en classe « dès lors qu'on veut progresser dans une connaissance descriptive de ces dernières » (*ibid.*, p. 43). L'observation est un triple travail de perception, de mémorisation et de notation (Beaud et Weber, 2010). Nous nous intéresserons donc ici aux pratiques ordinaires des enseignants, à la façon dont ils se « débrouillent » au jour le jour pour gérer la diversité culturelle au sein de leur classe avec un *focus* sur les incidents critiques. Schön (1983, 1987, 1994), dans son épistémologie du savoir construit dans l'action, a ouvert la voie à l'investigation d'un savoir construit dans l'action, au contact des situations problématiques de la vie quotidienne (Abdallah-Preteille, 2003).

Nous commencerons par mener des journées d'observation et des entretiens exploratoires dans deux classes vaudoises. Puis nous effectuerons formellement des observations directes non

participantes d'une journée, et cela trois fois par année dans chacune des six classes sélectionnées : trois la première année et trois autres la deuxième année. Dix-huit journées au total seront ainsi prises en compte. Dans une visée inductive, nous pourrions ainsi faire évoluer notre dispositif et l'affiner. Nous nous servirons d'un cahier pour y noter toutes nos observations concernant les situations typiques ou atypiques auxquelles sont confrontés les enseignants. Nous serons présentes en classe à trois moments différents de l'année : début d'année scolaire (T1), milieu d'année scolaire (T2) et fin d'année scolaire (T3). Cette étude longitudinale nous permettra d'observer l'évolution des pratiques ordinaires des six enseignants retenus.

Entretiens de recueil de dilemmes

Le point de vue de « l'acteur en contexte » nécessite d'être pris en compte. Les enseignants sont vus ici comme des « acteurs compétents », et le sens qu'ils donnent à leur pratique est important pour construire des connaissances. À la fin de chacune de nos journées d'observation, nous réaliserons un entretien que nous appellerons : entretien de recueil de dilemmes (ERD). Nous reviendrons sur la journée observée et aborderons avec eux autant les situations typiques et récurrentes vécues en classe que les situations atypiques, en leur demandant quelles sont celles qui les placent devant des doutes ou des hésitations du point de vue de la diversité culturelle. Nous espérons ainsi faire émerger les dilemmes qu'ils éprouvent au quotidien. Sur les deux années, nous mènerons dix-huit entretiens à la fin de nos journées d'observation. Le questionnement s'affinera et se ramifiera en fonction des premiers résultats.

À la fin chaque année (juin), nous mènerons également un entretien de synthèse avec chaque enseignant. Ces entretiens approfondis nous permettront d'exposer aux enseignants les données recueillies durant l'année (les dilemmes éprouvés) et de connaître la manière dont ils perçoivent, jugent et pensent agir dans ces situations. Nos questions porteront sur les pratiques que nous aurons observées dans leur classe (« Qu'essayez-vous de faire ? Dans quels buts ? Avec quels critères de validation ? Comment avez-vous évolué et évoluez-vous toujours ou non ? ») mais aussi dans celles des autres enseignants (« Que pensez-vous de cette manière de faire ? ») ? Cela nous permettra de tisser des liens entre les schèmes de perception, d'évaluation et d'action, puis entre les pratiques observées et les dilemmes éprouvés. Pour pouvoir traiter au mieux les données de nos deux types d'entretien, les analyser et les organiser, nous nous servirons du logiciel Nvivo. Cela nous permettra de catégoriser le contenu de manière perspicace. Après avoir défini préalablement des thématiques d'analyse, thématiques qui vont devenir des nœuds dans Nvivo, le codage consistera à lier les extraits de mes entretiens aux nœuds correspondants. Par le biais du codage, nous pourrions ainsi regrouper au bon endroit toutes les informations sur un même sujet. Nous aborderons le matériau de manière inductive, en identifiant ce qui est régulier et ce qui varie dans les pratiques et les discours des enseignants (Glaser et Strauss, 1967). Le contenu des entretiens sera analysé par croisement des régularités et des variations (Maulini, 2013).

Focus group

À la fin de notre récolte de données, nous organiserons un *focus group* (Markova, 2003) avec les quatre enseignants ayant accepté de faire partie de la recherche. Grâce à ce dispositif, nous pourrions réunir les personnes que nous aurons observées et interviewées pour approfondir et confronter leurs points de vue.

Contrairement aux observations, les *focus groups* offrent la possibilité de centrer la conversation sur un sujet particulier. Ils permettent également au chercheur « d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis » et « de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté » (Kitzinger, Markova et Kalampalakis, 2004, p. 239). L'interaction produite entre les participants constitue une « spécificité non

négligeable de la méthode » (*ibid.*). Cette dernière phase nous permettra de recueillir les croyances, les perceptions, les attitudes, mais également les zones de résistance des quatre enseignants que nous suivrons sur une année. Elle nous permettra aussi de valider en partie nos résultats.

Les résultats de cette recherche nous permettront de contribuer au développement du savoir sur les pratiques pédagogiques (Perrenoud, 1996, 2005 ; Maulini, 2007 ; Maulini, Meyer et Mugnier, 2014).

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Akkari, A. (2013). L'école et la diversité des cultures. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, n°63, 33-42.
- Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'entretien de terrain*. Paris : La découverte.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école : éloge critique*. Paris : Economica.
- Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 1, n°156, 49-56.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, 35-50.
- Broyon, M.-A. et Changkakoti, N. (2015). Des enseignants de familles venues d'ailleurs : plus-value de sens pour qui et à quelles conditions ?. In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon. *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (pp. 102-120). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Castelloti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1.
- Changkakoti, N. et Akkari, A., (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*, 342, 419-441.
- Chenal, P. (2018). *Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école : dilemmes éprouvés et pratiques professionnelles*. Projet de thèse de doctorat, approuvé par le Collège des docteurs de la Section des sciences de l'éducation, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. Direction : Olivier Maulini. Consulté le 27 août 2018 sur <https://www.unige.ch/fapse/life/files/7415/2541/2292/these-chenal.pdf>
- Chrysochoou, X., Picard, M. et Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire; les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation*, n°32, 43-59.
- Curchod-Ruedi, D. et Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ?. In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune. *Les transitions à l'école* (pp. 13-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Dyson, A. and Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Elliot, N., Doxe, E. et Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal : Chenelière éducation.
- Glaser, B. G. and Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école. Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu : *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 1, 215-236. Consulté le 21 mars 2018 dans <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007156ar.pdf>
- Huberman, M. et Miles, M. (2003). *Analyses des données qualitatives* (2e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), 471, 237-243.
- Markova, I. (2003). Focus Groups. In S. Moscovici, F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Maulini, O. (2013). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Maulini, O. (2016, juin). *Observer pour former*. Texte présenté au colloque international organisé par La structure fédérative OPEEN&ReForm, Nantes.
- Maulini, O. Meyer, A. et Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Meirieu, P., (s. d.). *Pédagogie et innovation : L'école, ses finalités et ses acteurs*. Texte de synthèse. Consulté le 10 mars 2018 dans https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf
- Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants: des politiques aux pratiques. *McGill Journal of Education*, Vol. 42, N°1, winter 2007, 31-46.
- Nicollin, L. et Muller Mirza, N., (2014). *Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant. Analyse d'entretiens réalisés auprès de douze enseignantes de Suisse romande*. Lausanne : Université de Lausanne.
- Perregaux, C. (1994). *Odyssée accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil aux langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 67, 101-110.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, 130-147.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, Coll. Idées.

- Sanchez-Mazas, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ? *Alterstice*, 1 (1), 35-46.
- Sanchez-Mazas, M. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Homme et Migrations*, n°1251, 75-85.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Toussaint, P. (2010). La formation initiale des futurs enseignants. Un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). In *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 79-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Université de Genève, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Zakharouch, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

Vers un agir expérientiel – approche phénoménologique et herméneutique du métier d'enseignant

Sébastien BAETA

Université de Tours – Éducation Éthique et Santé

sebastien.baeta@gmail.com

Résumé

La crise des systèmes éducatifs appelle à un changement de paradigme. D'autres rapports aux savoirs appellent une meilleure prise en compte des singularités ce qui, pour les enseignants, implique un changement de posture. En formation d'adultes, le champ de l'autoformation tout comme certains contextes formatifs pluriculturels peuvent nous guider sur la voie d'une réinvention des perspectives pédagogiques et de la formation des enseignants. A partir d'une orientation anthropologique et phénoménologique de la formation du sujet et selon une approche herméneutique visant à une compréhension croisée des parcours d'enseignants et l'analyse réflexive de leurs pratiques, je proposerai un état des lieux de ma recherche doctorale sur un agir enseignant (Bucheton et Jorro) ouvert à la dimension expérientielle de la formation. Il s'agira d'une part de témoigner d'un cheminement professionnel, théorique et méthodologique m'ayant conduit à cette recherche-formation et d'autre part d'en présenter les premiers résultats à partir de la méthode d'analyse par théorisation ancrée.

Mots-clés

agir enseignant ; posture d'accompagnement ; gestes professionnels ; dimension expérientielle

Dans cet article, je¹ m'intéresserai à des parcours et à des pratiques d'enseignement du Français langue étrangère pour ce qu'ils peuvent nous révéler d'un certain rapport au métier s'incarnant dans un agir congruent et expérientiel. Alors que la formation reçue et le contexte professionnel est globalement partagé par tous les enseignants du centre de langue, j'ai rencontré des agir très différents. Il semble possible de les situer sur un axe polarisé entre deux types de posture d'enseignement : d'un côté, une posture de type scolaire de transmission des savoirs, corrélée à une vision universaliste de la langue-culture française, et de l'autre, une posture d'accompagnement à l'appropriation linguistique qui s'appuie sur la diversité des personnes présentes pour organiser les modalités d'une co-formation. Comment comprendre le développement de professionnalités enseignantes si différentes ? Qu'est-ce qui dans leur parcours de formation initiale, dans leurs expériences professionnelles et personnelles également, a pu favoriser le développement d'un rapport différent au savoir et à la langue-culture ? Répondre à ces questions pourrait contribuer à éclairer les conditions de la nécessaire transition à réaliser vers une formation professionnelle des enseignants intégrant davantage la formation expérientielle.

¹ Sébastien Baeta, ici je souhaite témoigner en première personne d'une recherche-formation sur les pratiques enseignantes, ensemble professionnel dans lequel je me reconnais.

Une première partie présentera brièvement le contexte d'émergence historicisé de cette recherche. Puis seront fournis les éléments du cadre théorique ainsi que les notions qui ont été mobilisées pour cette recherche doctorale. Une troisième partie décrira les choix de démarches et de méthodes en cohérence avec nos présupposés épistémologiques et avec le sujet de la recherche et son contexte. Enfin, seront présentés les premiers résultats tels qu'ils émergent à ce stade autour de ma modélisation d'un agir enseignant congruent et expérientiel.

Sommaire :

1. Émergence du sujet de recherche
2. Détour théorique
3. Contexte et démarche méthodologique
4. Premiers résultats

Partie 1 – Émergence du sujet de recherche - *Situer le point de vue du chercheur*

Comme apprenti-chercheur et comme praticien réflexif, je n'ai pas *choisi* le sujet de recherche, celui-ci a émergé d'un parcours professionnel. Il a connu des évolutions, liées aux contextes d'exercice du métier traversés, aux confrontations à d'autres, à des lectures aussi. Le développement d'une professionnalité est le résultat d'une histoire plurifactorielle de la personne, celui d'un chercheur également. Selon une perspective compréhensive, réflexive et herméneutique de la recherche, je propose au lecteur une esquisse de ce parcours d'enseignant au sein duquel a émergé cette recherche.

Entrée dans le métier et premiers questionnements

Le questionnement sur la place qui faite aux savoirs d'expérience dans les systèmes institutionnels de formation, m'est venue de mon parcours professionnel, celui d'un instituteur. L'analyse réflexive de mon parcours au moyen d'une autobiographie raisonnée (Desroche) a révélé une entrée dans le métier ayant développé une identité enseignante partiellement *destabilisée* (Gesson, 2015²) et l'installation dans une pratique assez conformée par l'adoption de gestes de métier construits par imitation à des modèles reçus et ayant freiné le développement d'une professionnalité autonome.

Les expériences d'enseignement à l'étranger ont été l'occasion d'une confrontation à d'autres systèmes scolaires. Derrière l'apparente diversité des orientations pédagogiques qui m'ont permis de relativiser le modèle français et la place centrale qu'il accorde à l'abstraction, j'ai pu constater une faible capacité à intégrer la singularité des personnes en formation assez

² Dans sa thèse de sociologie sur les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles, Gesson a mis en évidence quatre identités professionnelles qui se cristallisent lors de l'entrée dans le métier selon le rapport au métier, au travail et à la formation : « déstabilisée », par « frustration relative », « pragmatique » et « autonome ». L'identité déstabilisée « *apparaît chez les débutants dont l'écart entre les attentes liées au métier et le vécu de celui-ci est particulièrement important, accentué de surcroît par des conditions de découverte du travail particulièrement difficiles. Cela engendre par conséquent un rapport au travail et à la formation négatif.* » (Gesson, 2015 : 338)

généralisée. L'expérience de direction d'une petite école française au Japon a occasionné une double réflexion : sur mes pratiques d'une part, en raison de la nécessité de les faire évoluer vers une meilleure adaptation aux besoins singuliers des élèves en classe unique et, d'autre part d'interroger mon rapport ambigu à l'institution. En bout de chaîne institutionnelle, et selon une démarche collective de réappropriation d'un projet pour cette école, l'institutionnalisation de celle-ci a pu se réaliser dans la confrontation entre les représentations de chacun, travail d'explicitation parfois conflictuel mais formateur.

Contextes et écoformation

Ces expériences m'ont permis de comprendre le rôle formateur des contextes et d'initier un premier questionnement réflexif sur les dissonances qui sont alors les miennes entre mes pratiques et mes représentations idéalisées du métier, dissonances qui sont aussi à mettre en relation avec les contradictions internes de l'institution dans ses attentes (Tardif & Lessard, 1999). La situation d'immersion dans une culture autre ainsi que la présence d'élèves binationaux m'ont conduit à interroger les modalités d'ouverture de l'école à un contexte toujours altérité. En lien avec des expériences de classes de découverte, je développe un premier questionnement théorique et pratique autour de l'écoformation (Cottureau, 2001). Le retour en France et l'immersion dans un contexte classique d'enseignement marqué par un resserrement institutionnel sur les « fondamentaux » et par la réduction du champ des possibles³, me conduit à une situation de crise professionnelle et à la décision d'une reprise d'étude en vue d'une réorientation professionnelle.

Partie 2 – Détour théorique

Comprendre les enjeux structurels des systèmes scolaires de formation

Le croisement de ces expériences vécues avec des savoirs construits m'a permis de contextualiser le développement des systèmes scolaires dans le cadre de l'industrialisation des sociétés occidentales (Illich, 1971). Inspirés par des visées humanistes liées au mythe du progrès, ceux-ci se sont structurés selon un système de reproduction sociale déjà documenté (Bourdieu et Passeron, 1964) et selon un certain rapport au savoir (Charlot, 1997). Du côté des enseignants, encore que cela dépende, nous le verrons, des types de développement professionnel et d'affranchissement des conditionnements, le rapport au savoir est encore souvent imprégné par la mythologie républicaine de l'égalité (Giust-Desprairies, 2009). Cet imaginaire collectif d'un accès universel et progressif aux savoirs selon des voies uniformisées, sélectives, qui font la part belle à l'abstraction, exclut ainsi en grande partie l'expérience propre des personnes, leur capacité à apprendre par elles-mêmes ainsi que leur créativité (Toulet, 2014). Les systèmes d'enseignement, construits initialement pour répondre à des besoins industriels de formation des différents agents, sont appelés à être repensés selon une nouvelle direction permettant aux sujets de participer activement à leur formation et selon une co-définition de leurs besoins et une reconnaissance de la diversité de leurs sources d'apprentissage, en particulier celles de leurs capacités d'autoformation et d'autodirection.

³ En 2007, le nouveau ministre de l'enseignement est alors Xavier Darcos, et je fais ici référence aux programmes nationaux de 2008. [En ligne ici](#).

Perspective phénoménologique et anthropologique de la formation

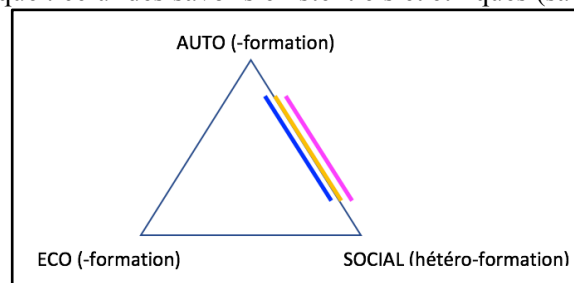
Penser la formation d'un sujet à partir de la question de ses expériences, vécues et réfléchies, c'est faire le choix d'une centration sur « ce qui arrive au sujet dans sa rencontre avec les choses et les autres ». Cette perspective est celle d'un courant philosophique, la phénoménologie. Celle-ci conçoit le sujet dans ses relations au monde. Le sujet naît au monde, il se forme à son contact, dans l'immersion des sens, premiers « maîtres » et, par son action en retour sur les objets du monde, confrontation expérientielle, le sujet se forme à nouveau selon des boucles récursives d'assimilation-adaptation. La phénoménologie oppose à l'explication scientifique motivée par l'intérêt de faire, la compréhension (de l'apparaître d'un phénomène dans la conscience) comme quête de sens pour être. Cet idéal de compréhension est lié, en pédagogie, à celui de l'émancipation. Cette conception philosophique s'articule avec la perspective anthropologique de la formation. La formation ne relève pas seulement des dimensions sociales et culturelles, au sens de la transmission intergénérationnelle de savoirs et de valeurs, mais aussi, et d'abord, d'un processus complexe, à la fois biologique et cognitif, social et individuel, concret et symbolique.

Les recherches sur l'autoformation ont permis de redécouvrir la pluralité des relations formatrices qui se nouent entre un être et son milieu. La théorie de la formation tripolaire de Pineau reconnaît, à côté de l'hétéroformation -encore dominante- les rôles complémentaires de la formation par le milieu (physique, naturel, élémentaire), ainsi que de la formation par soi-même. L'*autos* réalise la médiation entre les pulsions subjectives (nos désirs) et les intimations objectives du milieu (les contraintes sociales et physiques)⁴. L'être apprend par lui-même, dans sa relation avec les autres (rôle de l'hétéroformation) et avec le milieu (rôle de l'écoformation). Il ne peut être qu'accompagné, selon des voies différentes en fonction de son âge et de ses besoins. C'est à cette tâche que peut s'atteler un formateur.

Le modèle tripolaire de la formation

Pour approcher l'agir professionnel enseignant, nous avons fait le choix d'une approche biographique car elle appréhende le sujet dans son développement global. La dimension professionnelle qui nous intéresse, celle de l'agir enseignant, est à relier avec les trois pôles de la formation d'une personne et selon les trois niveaux qui interviennent dans chacune des relations entre les pôles :

- Niveau 1 corporel et sensoriel : celui des savoir-faire
- Niveau 2 cognitif : celui des savoirs
- Niveau 3 symbolique : celui des savoirs existentiels et éthiques (savoir-vivre pour Pineau)



⁴ En référence à la conception de Gilbert Durand pour qui l'être humain se forme selon un trajet anthropologique, intervalle de l'échange « qui existe au niveau de l'imaginaire entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimations objectives émanant du milieu cosmique et social. » (Durand, 1969, p. 27).

Fig. 1 – Le modèle tripolaire de la formation (d'après Pineau et Galvani)

Il semble possible d'appliquer cette grille d'interprétation à la lecture des aspects biographiques, en particulier celle des *transactions* (Pineau, 1983) qui se réalisent entre la personne et une situation, un contexte et également pour comprendre les gestes professionnels représentatifs d'un agir singulier. L'analyse des gestes professionnels proposée par Jorro (2010) et Bucheton (2009) a permis de reconsidérer la part corporelle de l'agir. Si certains gestes *de métier* ont pour fonction l'intégration de la personne -par identification et imitation- à une culture professionnelle, d'autres gestes, *d'ajustement*, réalisent l'incarnation de savoirs expérientiels (savoir-faire et savoir-être essentiellement), lesquels ne peuvent être mis à jour que par une démarche favorisant leur prise de conscience. Pour vérifier l'hypothèse d'un agir enseignant congruent et expérientiel, il était nécessaire de mettre en regard les aspects biographiques du parcours de vie d'un enseignant avec ses gestes professionnels. Pour aborder ces deux dimensions, différentes démarches ont été suivies qui vont bientôt être présentées. Avant cela, précisons les notions théoriques qui ont été mobilisées pour l'analyse des données recueillies.

Transactions hétéro ou autoformatrices

Pineau, à partir de la théorie de l'action de Moles, s'est intéressé aux transactions pour ce qu'elles peuvent révéler du pouvoir formateur de certaines situations vécues par les personnes. Il s'est saisi des transactions comme indices potentiels de moments autoformateurs. Par cette phénoménologie des actes, il s'agissait de rendre compte de la praxis autonome ou hétéronome d'un sujet social. « L'hypothèse de base est que le sujet humain n'existe comme sujet qu'en s'appropriant les rapports qui le lient à ces différents espaces. Il en est d'abord, et peut le rester, le simple produit principalement hétéroformé. S'il veut devenir lui-même, il n'a d'autre choix que de se lancer dans le processus d'autoformation qui est la réappropriation de ces rapports pouvant entraîner une transformation des espaces correspondants. » (Pineau, 1983 : 243)

Comprendre l'agir et les gestes professionnels enseignants

Le développement d'un agir enseignant congruent et expérientiel demande que la personne ait pu, selon diverses modalités, s'affranchir d'un certain rapport au savoir et au sujet apprenant tel qu'hérité d'une normativité issue de sa formation initiale, première socialisation (Gesson, 2015). Ces modalités peuvent s'observer par le repérage de transactions ayant permis à ces personnes de se réapproprier ces rapports et ainsi de pouvoir *habiter* ces espaces professionnels en y préservant une certaine liberté telle qu'elle se vérifie dans l'observation d'un agir et de gestes professionnels particuliers.

Agir enseignant et gestes professionnels

Je nomme, à la suite de Bucheton, *agir* l'ensemble des gestes professionnels, habituellement réunis sous l'appellation des « pratiques professionnelles », en raison de la valeur dynamique, heuristique, de l'infinitif utilisé comme générique. Les gestes, bien que s'appuyant sur des représentations, des théories, sont d'abord incarnés par une personne avec des affects, un imaginaire, et selon des dimensions qui lui restent en partie opaques (perceptions sensorielles, désirs, intentions cognitives, ajustements réflexifs).

L'agir correspond à une appréhension phénoménologique du sujet qui n'est pas un acteur séparé de l'objet sur lequel il agit mais une personne qui *est* en relation par sa présence et par son éventuelle action. L'agir permet, à la différence de la *pratique*, plus stabilisé, de mettre l'accent

sur ce qui *survient* dans l'action et qui concerne l'acteur mais aussi, à l'autre bout de la relation, le « sujet » de son action, la relation étant elle-même un acteur à considérer. C'est ainsi le pouvoir d'actualisation de la personne par son action réfléchie qui est mis en avant par le choix de ce terme selon une perspective relationnelle et interactionniste.

Catégorie incluse dans l'agir, le *geste professionnel* s'intègre dans cette perspective. Chez l'enseignant, il est souvent langagier car le langage est le médium principal de l'action enseignante, son outil de pilotage des structurations et des orientations de sens (Bucheton, 2009), mais il inclut également les gestes non verbaux, les mouvements du corps (regards, sourires, déplacements, postures). Au-delà des gestes de métier, communs à tous les enseignants, Bucheton s'est intéressée au développement de gestes singuliers qui informent sur les modes d'appropriation du métier tel que réalisés par la personne dans son expérience vécue. Elle considère la professionnalité réussie d'un enseignant au travers de sa capacité à s'ajuster à la situation tout en ajustant celle-ci par la médiation, la facilitation. Elle distingue quatre catégories de gestes professionnels d'ajustement s'appliquant aux élèves, à l'avancée de la leçon, à la situation :

- **Les gestes de pilotage** : ils ont pour objet la conduite de l'activité, le respect du temps.
- **Les gestes d'étayage** : préoccupation principale de l'agir enseignant d'après Bucheton, ils ont pour fonction d'« *Enrôler, donner du feed-back, mettre sur la voie, laisser trouver, laisser chercher ou montrer soi-même.* ».
- **Les gestes d'atmosphère** : peu étudiés alors même qu'ils semblent jouer un rôle déterminant dans la motivation des élèves, ils cherchent à « *créer et maintenir des espaces dialogiques par un climat général cognitif et relationnel qui autorise ou non la prise de parole de l'élève et régule le niveau d'engagement attendu dans l'activité.* » (Bucheton, 2009 : 58).
- **Les gestes de tissage** : il pourrait s'agir d'une forme d'étayage spécifique visant à donner du sens à la situation en reliant le dire et le faire, le dedans et le dehors de l'école, l'avant et l'après leçon, une matière avec une autre. Il se traduit dans des formes langagières de rappel, de reformulation, d'association. (Bucheton, 2009 : 60). « *Le lien effectué de manière implicite ou explicite entre un savoir ancien et un savoir nouveau, entre une expérience personnelle et un objet travaillé en formation.* » (ibid : 260)

Nous verrons dans la partie finale consacrée aux résultats de la recherche sur l'agir des enseignants suivis quels sont les gestes professionnels plus mobilisés que d'autres et en quoi ils s'intègrent à la conception expérientielle de l'agir et au développement d'une posture d'accompagnement qu'il nous intéresse de comprendre.

Posture...

L'enseignant arrive en situation de formation avec ses dispositions (interprétation du travail prescrit, de sa fonction, du public et de ses besoins). Celles-ci, en fonction de la scène que constitue la situation elle-même avec ses acteurs et leur jeu, s'incarnent dans ce que Geneviève Lameul nomme **posture**⁵. Lameul conçoit la *posture* comme une sorte d'état mental qui permet à l'enseignant d'ajuster son cadre personnel (ses dispositions) à la situation en cours d'évolution. Si la pédagogie consiste à mettre en relation des personnes avec des savoirs, elle est d'abord et avant tout affaire d'*intelligence de la situation* en tant que capacité à affronter la complexité,

⁵ Cette notion peut être mise en dialogue avec les notions de *genre* et de *styles* développées par Clot et Faïta (2000).

l'incertitude et l'interactivité (Lameul, 2009). Cette posture, inscrite dans le corps, dans des gestes, est en partie observable. Elle donne sens aux actions et, en cela, elle est partiellement explicitable. Grâce à un travail réflexif, il est possible de travailler sur les justifications des actions que constituent les croyances et les intentions. Mais la part implicite, non-sue, contenue dans les gestes comme dans les croyances (partiellement ancrées dans des logiques inconscientes), rendent difficile l'accès aux logiques profondes de l'agir enseignant. Tout au plus est-il possible, par l'approche biographique et l'explicitation, de déplier certains des schèmes d'action qui, dès lors, peuvent prendre sens aux yeux de l'acteur lui-même lequel, en définitive, reste seul maître du degré d'auto-connaissance qu'il souhaite atteindre.

...d'accompagnement

Le concept d'accompagnement est aujourd'hui très présent à la fois dans les sciences humaines et sociales⁶ et dans le champ du politique⁷. Dans le champ de l'éducation et de la formation, Paul (2004) montre qu'il est un concept opérant et crucial pour le changement de paradigme évoqué précédemment. En dispositif de formation, il doit se comprendre selon une démarche de médiations emboîtées : l'enseignant institue la relation avec l'apprenant dans un cadre de formation lui-même inscrit dans une institution plus large. Un équilibre s'établit donc entre la dimension institutionnelle et la dimension relationnelle.

Dans une formation linguistique, l'ingénierie pédagogique, en ce centrant sur les étapes d'acquisition, et sur l'évaluation, cherche à « contenir » l'étudiant dans le procès que l'institution organise. Dans le même temps, que ce soit par les visées de l'étudiant ou par ses modalités d'appropriation toujours singulières et qui incluent une part d'informel, le mouvement d'apprentissage échappe en grande partie à l'institution, il la déborde. La relation d'accompagnement prend acte de ce mouvement en proposant un lieu de médiation pour celui-ci qui intègre un espace de dialogue toujours ouvert sur le possible (l'inconnu de la personne, son futur, l'imprévu). L'observation de l'agir des enseignantes suivies semble pouvoir être réuni au sein de cette catégorie d'une posture qui relève moins de l'enseignement au sens de transmission de savoirs que d'un accompagnement au processus d'appropriation de la langue-culture.

Partie 3 – Contexte et démarches

Je cherche à comprendre comment certains enseignants réussissent, selon certaines conditions, à intégrer la dimension expérientielle dans leur agir professionnel. Pour cela, il me fallait trouver un contexte professionnel favorable à l'observation de celui-ci et répondant à une double exigence : s'éloigner suffisamment du contexte professionnel qui était le mien (éducation nationale et public d'enfants) pour pouvoir analyser l'écart entre les deux et pourtant, rester dans le domaine large de la formation, celui d'un contexte formel, institutionnel, afin que les résultats soient potentiellement transférables ailleurs.

Ma formation en Master FLE a été l'occasion de réaliser des stages dans un centre de langue privé et d'y nouer des liens professionnels avec une partie du personnel. La collaboration s'est

⁶ Il a fait l'objet d'un colloque à l'université de Tours en mai 2016 : « Éthique de l'accompagnement et agir coopératif - Savoirs et pratiques en dialogue / controverses heuristiques », organisé par le laboratoire Éducation Éthique et Santé (EES).

⁷ Objet d'utilisations diverses, son omniprésence peut s'interpréter comme l'un des signes du retour du sujet au travers d'une éthique du « prendre soin » ou du « care » qui permet, dans certain cas, aux systèmes de domination de voiler d'humanisme ce qui relève de politiques de contrôle.

renforcée avec certains enseignants au travers des missions qui m'étaient attribuées dans le cadre d'une Convention Industrielle de Formation par la Recherche (Cifre)⁸. J'ai placé au centre de mon questionnement la dimension expérientielle comme l'espace où peut se révéler un agir professionnel congruent qui s'incarne dans une posture d'accompagnement. Le choix s'est porté vers certains enseignants expérimentés en raison d'affinités et par les signes perçus de leur haut degré de réflexivité. À côté d'une phase d'observation, j'ai fait le choix de placer au centre des données recueillies la parole de ces enseignantes sur leur métier, leurs pratiques. Il s'agit, comme le dit Bucheton, de « donner raison au praticien » (REF). C'est surtout par la confrontation entre l'analyse des données recueillies par entretiens et la confrontation aux notions théoriques progressivement élaborées que l'interprétation des données s'est organisée. Une première série d'entretiens compréhensifs (Kaufmann et Singly, 2011) a permis d'établir un panorama général du parcours de chacune de ces enseignantes, de dégager ainsi leur profil singulier. Pour approcher leur agir au travers des gestes professionnels et des postures, j'ai réalisé une série d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1998). Enfin, une dernière série d'entretien à visée biographique, portant sur l'histoire familiale et scolaire m'a permis d'inscrire le développement de leur professionnalité dans l'histoire longue de leur formation, celle de leur rapport à l'enseignement, au savoir et de repérer quelques moments saillants, des transactions formatrices.

Méthode d'analyse des données recueillies

Les entretiens compréhensifs ont été analysés selon la méthode dite d'analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Celle-ci s'inscrit dans le champ de l'analyse qualitative de données empiriques et s'inspire de la *grounded theory*. Elle tente, selon un travail de *codage* et de *catégorisation*, de dégager des catégories conceptuelles à partir des discours recueillis et ainsi d'aller vers la théorisation pas à pas. Cette démarche se distingue d'une théorisation *in vitro* qui cherche ensuite sa validation par la confrontation au terrain. Il s'agit ici de faire le choix d'une « théorie ancrée (est) construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence. » (Paillé, 1994 : 150). Cette méthode s'écarte de l'analyse de contenu par le non recours aux calculs de fréquences d'occurrences. Elle se conçoit, selon une démarche itérative, comme un acte de conceptualisation.

Les étapes de l'analyse sont les suivantes : *codification* (travail d'étiquetage de l'ensemble des items présents par une première lecture), *catégorisation* selon la nature des items (centraux, « chevilles », conceptuels, biographiques, en réserve). Les catégories sont issues des codes conceptuels ou du rassemblement d'un ensemble de code-chevilles faisant sens. Elles font l'objet d'un listage qui permet de retourner au texte pour effectuer une relecture dans l'intention de vérifier la fiabilité des catégories émergentes.

Une première analyse des entretiens a permis de faire émerger des catégories qui éclairaient la professionnalité singulière de chaque enseignante. Il s'agissait ensuite de passer à une catégorisation commune. Ce passage du singulier au collectif fut assez délicat car il tend, nécessairement, à lisser les aspérités de chaque portrait pour tendre vers un « portrait-robot » plus impersonnel. Le travail de construction de catégories communes à partir des catégories émergentes singulières permet à la fois d'ancrer l'analyse dans une réalité concrète – à la fois

⁸ Principalement : le suivi de l'intégration d'un Espace numérique de travail, l'animation d'ateliers linguistiques et la co-rédaction d'un Cahier des charges sur la rénovation du Centre de ressources en langues.

singulière et partagée- et d'initier le travail de conceptualisation qui demande au chercheur de se détacher progressivement des cas singuliers pour aller vers une modélisation.

C'est le travail de construction et de consolidation des catégories qui permet de réaliser cette nécessaire généralisation. Il passe par un travail de définition de la catégorie, en lien avec la description du phénomène qu'elle est censée nommer. Ce travail comprend la description des propriétés de la catégorie ainsi que celles des conditions sociales de son apparition, et de ses différentes formes. L'étape suivante consiste à mettre en relation ces catégories communes. Ces liens peuvent être de natures diverses (fonctionnels, hiérarchiques, ressemblance, dépendance, etc.). Trois démarches sont distinguées par Paillé pour ce travail de *mise en relation* : l'approche empirique (comparaison des catégories l'une avec l'autre), l'approche spéculative qui fait intervenir une logique dans l'appariement des catégories et enfin l'approche théorique en établissant des liens entre les catégories par le recours aux notions et théories disponibles.

Par un mouvement itératif de reprise du questionnement initial sur l'objet de la recherche, toujours en évolution, il est alors possible d'intégrer les « composantes multidimensionnelles de l'analyse » (Paillé, 1994 : 172). Ce travail d'*intégration* aboutit à une meilleure définition du sujet de la recherche⁹. Enfin Paillé nomme *modélisation* l'avant dernière étape qui « consiste à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (ibid : 174). Paillé organise donc sa démarche d'analyse des données selon six étapes : codification, catégorisation, mise en relation, intégration, modélisation et enfin théorisation.

Les entretiens d'explicitation tout comme les entretiens biographiques complémentaires m'ont permis d'éclairer d'une part la correspondance entre le discours sur l'agir de l'enseignant et ses gestes professionnels en lien avec un moment particulier qu'il a choisi de décrire et, d'autre part, d'inscrire le parcours professionnel dans le continuum biographique de la personne, en sélectionnant les éléments formateurs de sa première socialisation. Ces deux séries d'entretiens complémentaires n'ont pas fait l'objet du même traitement, ils ont davantage été sollicités comme pierre de touche pour la consolidation des catégories et surtout pour la modélisation d'un agir enseignant congruent et expérientiel. Même si les catégories définies dans les premiers entretiens de parcours professionnels ont ainsi pu être enrichies par cette perspective temporelle plus longue, c'est surtout à une lecture symbolique, de type herméneutique, que je me suis essayé pour ces entretiens familiaux. Sans intention initiale de ma part, les trois niveaux de compréhension des relations formatrices proposés par Galvani ont ainsi été respectés au travers des trois séries d'entretiens : le niveau cognitif avec la première série, centrale, d'entretiens (le « dire du métier », plus ou moins théorisé), le niveau sensoriel et corporel avec les entretiens d'explicitation, et enfin le niveau symbolique avec les entretiens biographiques. Les trois sens ont ainsi été explorés : le sens orientation, le sens signification et enfin, le sens symbolique.

Partie 4 – Premiers résultats et perspectives

Le travail de théorisation est encore en cours, aussi je fais le choix de ne présenter qu'une ébauche de modélisation de cet agir expérientiel pour lequel je pressentais qu'il avait à voir avec des transactions autoformatrices vécues avant et au moment de l'entrée dans le métier ayant permis des formes et d'appropriation du métier impliquant certains affranchissements.

⁹ Paillé donne l'image du titre d'un film qui apparaîtrait à la fin du travail de montage.

Des catégories singulières émergentes au modèle tripolaire de la formation

A partir des catégories singulières, offrant un profil singulier, une tonalité de chacun des agir, il m'a fallu construire des catégories conceptuelles communes. Dans une première étape intermédiaire, j'ai pu établir ces catégories :

- Le rapport à la langue et à soi-même
- Le rapport aux outils du métier
- Le rapport aux autres

Ces trois catégories concernent différentes facettes de l'agir. Elles s'intègrent toutes dans un rapport au métier d'enseignant de FLE. Mais leur valeur intrinsèque, leurs relations, leur représentativité inégale pour chacune des enseignantes suivies freinaient leur intégration dans un modèle général. Ainsi, la question de *l'appropriation* des outils a été nettement exprimée comme une caractéristique de son agir par l'une des enseignantes tandis que les deux autres ont peu évoqué cette dimension, se contentant de rappeler l'évidence pour elles d'un affranchissement des méthodes en général. C'est le recours à l'approche théorique qui a permis de consolider ces catégories. La posture d'accompagnement développée chez ces enseignantes s'exprime dans des gestes professionnels d'ajustement (GPA) qui, par la priorité éthique accordée à la dimension relationnelle, favorisent la participation, les échanges à partir de la diversité des personnes présentes¹⁰. Parmi les quatre GPA décrits par Bucheton (voir supra), les gestes d'étayage et de pilotage sont peu mobilisés au profit des GP d'atmosphère et de tissage. Il semble possible, à partir de la description de certains des moments, de proposer une modélisation de cet agir par la métaphore du « métier à tisser ».

Première modélisation des situations d'interactions didactiques : le métier à tisser

Il est possible que le contexte de formation linguistique d'adultes en immersion, réunis au sein de classes pluriculturelles, favorise un agir relationnel qui se centre sur les gestes d'atmosphère, pourtant, d'après mes observations, cela ne semble pas suffisant pour que s'établisse une relation suffisamment expérientielle pour qu'elle rende l'apprenant co-formateur de sa formation. Pour atteindre ce degré d'ouverture relationnelle, il a fallu que l'enseignant s'approprie non seulement les outils, les démarches, le métier préexistants, mais également qu'il *habite* son métier. Le développement d'une professionnalité autonome a été rendu possible par certains affranchissements concernant le rapport à l'institution, en tant que cadre prescripteur, le rapport à la langue comme le lieu d'une appropriation engageante au risque d'une altération de soi et moins comme objet d'acquisition (Castellotti, 2017) et enfin, mais les deux sont indissociablement liés, le rapport à l'autre apprenant, sujet global, complexe, à rencontrer, à écouter dans sa singularité, à accompagner.

A partir du modèle tripolaire de la formation déjà présenté, voici ce que est une première modélisation d'un agir expérientiel :

¹⁰ Au niveau des interactions dans la classe, en raison du contexte de formation linguistique les gestes d'atmosphère sont essentiels, comme nous le rappelle Bucheton : « En cours de langue vivante, la construction de cet ethos communicationnel est particulièrement fragile et elle est l'enjeu même du contenu du cours. Cet ethos demande que des espaces d'ajustements énonciatifs, dans la langue cible soient construits pas à pas. (...) Cet espace affectif et relationnel où les émotions et la représentation de soi sont accentuées par le sentiment d'étrangeté, est constitutif de l'espace didactique et culturel des contenus enseignés. » (Bucheton, 2009, p. 30).

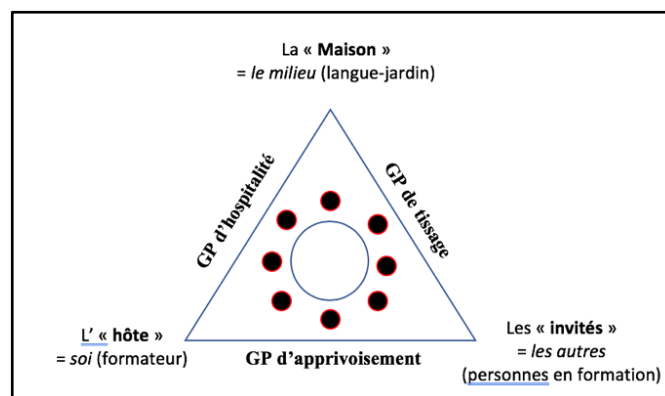


Fig. 2 - Modèle tripolaire de l'agir enseignant expérientiel

Hospitalité - Au cœur de la dimension relationnelle, trois gestes liés à l'atmosphère et au tissage ont été repérés chez les enseignantes suivies. Selon des étapes progressives d'intégration des étudiants dans le groupe-classe, les enseignantes installent un cadre intermédiaire, celui de la classe. Encore, virtuel, il importe de le faire vivre par des gestes d'hospitalité tel qu'un questionnement régulier, à chaque début de cours sur l'état des personnes, leur conditions matérielles et psychique d'installation en France. Il s'agit de *faire place* à ces personnes et à ce qu'elles vivent. Si l'intention formative n'est pas absente de ces gestes, elle est secondarisée par une réelle empathie. Ces gestes structurent un premier espace d'accueil. Ils tissent les premiers contacts entre l'enseignant et l'étudiant, accueilli dans sa singularité.

Apprivoisement - Une fois franchi la porte de l'espace de la classe, ces premiers liens tissés doivent être entretenus par des gestes d'apprivoisement. Ceux-ci sont moins langagiers, ils mobilisent la capacité d'écoute et d'observation de l'enseignant qui doit prendre la « température » de chacun ainsi que celle du groupe. Dans certains cas, les résultats de ces observations l'amènent à solliciter un étudiant réservé sur un mode respectueux de son *ethos* relationnel, et bien que ces gestes d'apprivoisement restent la plupart du temps en réserve. Cette retenue, en tant qu'activation potentielle placée sous le signe du tact, contribue à l'atmosphère d'attention et d'empathie que ressentent les étudiants : elle est le signe d'une maîtrise professionnelle qui inclut le non-agir, la non-intervention.

Tissage - Une fois installée cette atmosphère rassurante, entre possible sollicitation de chacun et respect des modes relationnels, l'enseignant peut commencer le travail de tissage permettant de mettre en relation les étudiants entre eux et avec les objets de langue étudiés. A ce stade, si les premiers gestes d'hospitalité et d'apprivoisement ont produit leur effet, l'enseignant peut, d'une certaine façon, se mettre en retrait et s'appuyer sur les étudiants les plus actifs. C'est la variation des types d'activités proposées qui permettra de mettre en valeur différents profils d'apprenant dont les compétences communicatives peuvent alors se révéler aux autres telle que l'imagination, la narration ou la capacité à mystifier son auditoire.

Congruence et dimension expérientielle

C'est un agir congruent qui permet à l'enseignant d'être lui-même dans ses interactions avec les personnes en formation, d'accepter d'établir, par exemple, les premiers liens avec les personnes vers lesquelles il se sent plus attiré. Ces personnes vont constituer un « noyau » d'où émergera la dynamique collective. La relation de l'enseignant avec la langue-culture, la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« maison-jardin » où sont accueillis les étudiants, colore nécessairement les événements par ses choix d'activité, en ce sens, et même si des marges de négociations existent, l'étudiant sait comment lui-même peut s'ajuster à la situation-hôte. Sa participation est espérée, favorisée, moins ses compétences linguistiques et l'exposition de ses savoirs, -encore qu'elles soient aussi pleinement reconnues- que son engagement plus global au travers de ses expériences, ses qualités singulières, ses capacités d'ajustement à la situation qui, de cette façon, pleine d'imprévu, constitue une expérience de co-formation centrée sur les dimensions sociales, sur la dynamique d'un groupe restreint (Anzieu & Martin, 2013).

Nous voyons là une symétrie, une forme de réciprocité entre la conception d'une langue à s'approprier et un métier qui fut et qui reste, lui aussi, l'objet d'une appropriation par l'enseignant. La transmission semble donc davantage se réaliser dans ce passage-invitation à développer des transactions autoformatrices avec le contexte d'apprentissage et de vie.

Limites et perspectives

Les entretiens biographiques nous ont permis de repérer chez ces enseignantes, à des degrés divers, des moments de rupture et de transactions dont il est possible d'inférer qu'elles ont en retiré confiance en elle, et relation autonome au métier, dans la sélection du déjà-là et la réinterprétation de celui-ci dans le sens qui leur convenait le mieux. La place manque, dans le cadre de cet article, pour développer celles-ci ainsi que les traces d'une *intelligence de l'agir* (Galvani). Indiquons simplement que celle-ci semble prendre la forme d'une expertise développée par ces enseignantes autour d'une capacité d'appréhension fine d'un contexte, capacité à se décentrer pour être en mesure, dans l'espace laissé vacant, celui d'une « juste distance », de percevoir l'autre et les potentiels tissages à réaliser avec la situation et les personnes présentes. Ces prémices m'incitent aujourd'hui à aller voir du côté de cet art du tissage relationnel et d'une intelligence de la ruse, d'une *mêtis* (Detienne et Vernant, 1974 ; Denoyel, 1998).

Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin, J.-Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Puf.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès éd.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation: diversité, compréhension, relation*. Paris: Les éditions Didier.
- Certeau, M. de, Giard, L., & Certeau, M. (1980). *Arts de faire* (Nouvelle éd). Paris: Gallimard.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir, éléments pour une théorie* (Poche éducation). Paris: Anthropos.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail - Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre terre et mer: alternance écoformatrice*. Paris, France: L'Harmattan.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Courtois, B., & Pineau, G. (Éd.). (1991). *La Formation expérientielle des adultes*. Paris: Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, Délégation à la formation professionnelle : Documentation française.
- Denoyel, N. (1998). *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle*. François Rabelais, Tours.
- Desroche, H., & Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre: de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action (apprentissage 3)*. Paris: Éditions ouvrières.
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (2011). *Les ruses de l'intelligence: la mètis des Grecs*. Paris: Flammarion.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire; introduction à l'archétypologie générale*. Poitiers: Bordas.
- Galvani, P. (2012). Apprendre de la vie une démarche réflexive d'auto-éco-formation, extraits de la communication au 3^{ème} forum Mondial des apprentissages tout au long de la vie, Marrakech.
- Gesson, B. (2015). *Comment devient-on enseignant ? : les trajectoires de socialisation professionnelle des professeurs des écoles (Sociologie)*. Bordeaux, Bordeaux.
- Giust-Desprairies, F. (2009). LE MYTHE DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE : UNE FONDATION IDENTIFIANTE SATURÉE. In *L'institution en héritage* (Dunod).
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, (145-146), 125-140. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
- Kaufmann, J.-C., & Singly, F. de. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris: Colin.
- Lameul, G., Bringer-Trollat, A.-F., Jézégou, A., & Carré, P. (2009). *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Lyon: Chronique sociale.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris; Budapest; Torino: L'Harmattan.
- Paul, M. (2010). Penser la relation d'accompagnement, (22).
- Pineau, G., Marie-Michèle, & Delory-Momberger, C. (2012). *Produire sa vie autoformation et autobiographie*. Paris: Téraèdre.
- Rogers, C. R., & Pagès, M. (2005). *Le développement de la personne*. (E. L. Herbert, Trad.). Paris, France: Dunod-InterEditions, DL 2005.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Bruxelles : Montréal: De Boeck; Presses de l'Université Laval.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Toulet, É., & Fondation Ostad Elahi-éthique et solidarité humaine. (2014). *La beauté à la rencontre de l'éducation: Académie internationale de Théâtre pour enfants*. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/la-beaute-a-la-rencontre-de-l-education--9782343042312.htm>

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: Esf éditeur.

Analyse de l'activité d'enseignants débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture de textes fictionnels

Marthe Fradet-Hannoyer

Université de Cergy-Pontoise – ESPE de l'académie de Versailles – Laboratoire EMA
marthe.hannoyer@u-cergy.fr

Résumé

L'article s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui porte sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans leur enseignement de la lecture de textes littéraires. Cette recherche se situe dans le champ d'une approche interdisciplinaire selon laquelle le travail enseignant est soumis à des préoccupations multiples et complexes dont on peut tenter de comprendre la cohérence en mêlant analyses didactique, ergonomique et sociologique du travail enseignant. Seront présentés une partie des résultats d'une enquête quantitative et qualitative menée auprès d'enseignants débutants. Nous verrons qu'en analysant les corrélations entre l'évolution du rapport à la lecture et aux élèves et la manière d'enseigner, on peut modéliser le développement professionnel de ces enseignants qui naviguent entre la volonté de contrôler l'activité des élèves, d'assurer la compréhension de tous et celle de se poser en accompagnateur, médiateur entre l'œuvre et les lectures singulières et partagées des élèves.

Mots-clés

Analyse de l'activité enseignante
Tâche redéfinie
Développement professionnel
Professeurs des écoles débutants
Didactique de la littérature

Texte

Par une approche interdisciplinaire construite au croisement des apports de l'analyse du travail enseignant, de la sociologie et de la didactique du français et de la littérature, il s'agit de tenter de mieux comprendre le développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans le cadre de l'enseignement de la lecture de textes fictionnels au programme de l'école élémentaire. Pour cela, nous analysons l'activité de ces enseignants afin de saisir ce qu'ils pensent devoir faire, comment ils essaient d'atteindre les objectifs qu'ils se fixent, et comment cette activité évolue au fil des premières expériences. Ainsi les corrélations entre divers facteurs sont analysées : contexte d'exercice, rapport aux prescriptions, à la formation, au métier d'enseignant et à la polyvalence, rapport à la lecture et à la culture.

En d'autres termes, il s'agit d'analyser l'évolution de la tâche que les professeurs des écoles débutants se prescrivent à eux-mêmes au fil des premières séances de lecture et le rôle de la formation initiale dans cette mutation.

Après une brève présentation du cadre épistémologique, seront synthétisées trois études de cas qui visent à montrer en quoi une telle approche permet de mieux saisir l'activité des

enseignants débutants quand ils enseignent la lecture. Nous verrons qu'en analysant les corrélations entre l'évolution de leur rapport à la lecture et aux élèves et leur manière d'enseigner, on peut modéliser le développement professionnel de ces enseignants qui naviguent entre le besoin de guider l'activité des élèves – et notamment de s'assurer que tous ont compris le texte – et la nécessité de s'adapter à chacun et au groupe – et donc d'accueillir et de faire dialoguer les expériences de lecture des uns et des autres - .

1. Entre lecture de l'enseignant et lectures des élèves : fondements de l'activité enseignante ; place et rôle de la formation initiale dans le développement professionnel

Le cadre théorique de cet article est celui d'une didactique du français fondée au croisement de divers champs disciplinaires : didactique de la compréhension et de la littérature, sociologie du système éducatif, de la lecture et de la culture, psychologie ergonomique appliquée à l'analyse de l'activité enseignante. Ici, l'analyse est particulièrement centrée sur l'évolution de l'activité des professeurs des écoles débutants lors de leurs premières séances de lecture de textes fictionnels en cycle 2 et cycle 3.

Dans ce cadre, la lecture littéraire de textes fictionnels est posée comme une activité se situant à la jonction du cognitif, du culturel et de l'affectif (Tauveron, 2018 : 13), impliquant une attitude dialectique entre participation et distanciation du lecteur et des lecteurs (Dufays & al., 2015 : 95-96). Son apprentissage et son enseignement sont donc particulièrement complexes et peuvent être, malgré les enseignants, un vecteur de reproductions d'inégalités scolaires socialement différenciées. La lecture de ces textes, et en particulier des albums, nécessite en effet des dispositions particulières de plus en plus complexes (Bonnéry, 2015 : 131-159) auxquelles la plus grande attention doit être portée à l'école si l'on ne veut pas réserver leur apprentissage qu'aux élèves dont les familles sont en connivence culturelle avec l'école. L'enjeu est majeur tant on sait que « la réussite scolaire dépend en grande partie de la capacité à lire et à comprendre divers types de textes dans des contextes variés »¹. Aussi, afin de comprendre dans quelle mesure le développement professionnel des enseignants et la formation initiale peuvent être des leviers permettant le développement de pratiques lectorales et culturelles pour tous, enseignants et élèves, nous nous intéressons particulièrement aux prescriptions et à la formation des enseignants, ainsi qu'à la manière dont ils se les approprient. Aux prescriptions primaires de l'institution et secondaires de la formation (Goigoux, 2007 : 48), est ici ajoutée une troisième prescription, nommée prescription tertiaire et définie comme l'ensemble des tâches que l'enseignant construit et reconstruit pour lui-même au cours des premières expériences en classe et de l'analyse qu'il en fait. Il s'agit de saisir le caractère singulier, subjectif et dynamique de l'activité enseignante mais aussi le caractère typique et les dimensions sociales et historiques de l'évolution de « la tâche redéfinie » (Leplat, 2000 : 17).

Afin de saisir cette prescription tertiaire à gros grain et à grain fin, une méthodologie mixte est développée. Par une enquête quantitative, il s'agit de déterminer des tendances quant aux enjeux et aux usages des professeurs des écoles débutants dans ce domaine. Par une enquête qualitative longitudinale conduite dans les classes (enregistrements vidéo des séances de lecture, recueil de productions écrites d'élèves, de documents préparatoires) et auprès des

¹ Site Eduscol - « Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit » - consultation du 13/08/2018.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

enseignants pendant les premiers mois et les premières années de formation et d'expérience professionnelle (entretiens semi-directifs une ou plusieurs fois par an), l'objectif est de saisir 1) ce que les enseignants débutants pensent devoir faire, 2) ce qu'ils font effectivement et disent de ce qu'ils font, 3) ce qu'ils essaient ou pas de modifier dans leur pratique une fois les premiers essais effectués, 4) les effets réciproques de l'activité de l'enseignant et de celle des élèves.

Dans les trois cas synthétisés dans cet article, issus de l'enquête qualitative, il s'agit ainsi d'analyser comment ces enseignants débutants font évoluer leur activité en fonction tout à la fois de leur propre lecture, de leurs objectifs et des premiers échanges au sein de la classe. Comme il s'agit de professeurs des écoles stagiaires – donc de fonctionnaires qui n'ont pas encore été titularisés – et d'enseignants débutants, la place et le rôle de la formation dans l'évolution de leur activité doit être tout particulièrement analysée. Il s'agit de déterminer dans quelle mesure la formation a un impact sur les premières expériences des enseignants en classe. Pour caractériser les types de formation et leurs effets sur l'élaboration de l'activité enseignante, nous utilisons la catégorisation proposée par Anne Jorro (2007 : 101 - 114). Elle distingue les formations de type juxtapositif, alternatif et projectif selon les rapports entre théorie, pratique, analyse de pratique, terrain professionnel : les formations de type juxtapositif sont celles qui clivent les apports théoriques et les apports de la pratique supposant que le professionnel opérera lui-même les liens ; les formations de type alternatif reposent sur un tissage entre les apports universitaires et professionnels, des allers et retours explicites et réflexifs ; les formations en alternance de type projectif sont également fondées sur la réciprocity explicite des apports et supposent que la temporalité de la formation soit prise en compte afin d'offrir au professionnel la possibilité de se projeter progressivement dans le métier en faisant dialoguer ce qu'il a appris sur les différents terrains d'apprentissage, en étant accompagné par des formateurs et en coopérant avec ses collègues.

Il s'agit ici de comprendre les effets des différents types de formation sur le développement professionnel des professeurs des écoles à court et moyen terme. Deux types de formation sont analysés : l'une prenant place dans le cadre universitaire au cours de l'année de stage ; l'autre prenant place dans le cadre d'une formation de circonscription destinée aux maîtres supplémentaires² nommés dans les écoles REP + afin de renforcer l'accompagnement des élèves par des co-interventions ou des répartitions en petits groupes. L'analyse vise à montrer comment les professeurs des écoles essaient de mettre en œuvre les prescriptions puis essaient d'analyser leur pratique, comment ils essaient à la fois de faire comprendre les textes aux élèves et comment ils essaient de prendre en compte la diversité des lectures des uns et des autres.

Afin de caractériser la co-activité des enseignants et des élèves, nous nous appuyons sur le modèle de l'agir enseignant développé par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) et qui met en lumière des corrélations entre les postures des enseignants et celles des élèves : quand les enseignants cherchent à contrôler la tâche et l'activité des élèves ceux-ci cherchent d'abord à faire, à se conformer aux attendus explicites ou supposés ou refusent l'activité ; quand les enseignants cherchent à lâcher prise, à accompagner les élèves ceux-ci développent des postures réflexives et créatives. L'enjeu est de taille : on sait en effet que les enseignants débutants peinent à naviguer entre diverses postures et favorisent la posture de contrôle et d'enseignement. Or la variété des postures enseignantes – et notamment les postures de lâcher prise - impliquent la possibilité pour les élèves de développer eux-mêmes diverses postures

² On peut se reporter à la circulaire [n° 2012-201 du 18 décembre 2012](#) actant la création du dispositif « plus de maîtres que de classes ».

garantes de leur réussite scolaire. Donc donner les moyens aux enseignants d'accroître leur répertoire d'actions, c'est leur donner les moyens d'aider leurs élèves à progresser. Sans quoi, cet apprentissage est relégué aux apprentissages extra-scolaires et donc socialement déterminés.

Nos études de cas montreront que les enseignants peuvent voir le jeu de leur posture s'agrandir grâce aux rencontres avec les élèves.

2. Place et rôle de la formation dans la redéfinition de la tâche

Chacune des synthèses d'étude de cas doit permettre de mettre en lumière la place et le rôle des formations dans l'évolution de la prescription tertiaire. En quoi, au fil de ces formations, le professeur des écoles débutants fait-il évoluer ce qu'il pense devoir faire, ce qu'il essaye de faire, ce qu'il dit de ce qu'il fait ?

2.1. Entre volonté de s'assurer de la compréhension du texte et capacité à accueillir les différentes lectures des élèves, le bénéfice d'une formation fondée sur les apports réciproques de la théorie et de la pratique.

Le premier cas est l'analyse des effets à court terme d'un module de deuxième année de master MEEF 1 fondé sur une alternance entre mises en situation en classe encadrées en amont – préparation des séances – et en aval – analyse de pratiques – par des formations à l'université. Il s'agit d'une formation en alternance qu'on peut qualifier d'« intégrative » à la suite de la classification d'Anne Jorro (2007 : 101-114). L'objectif est de préparer les étudiants stagiaires à mener des séances de lecture et d'écriture en cycle 3 à partir de textes de Bernard Friot issus des *Nouvelles histoires pressées* (Milan, 1992) afin de les guider dans leur préparation, de faire classe dans un cadre relativement protégé. La séance en classe menée par un stagiaire est précédée par une phase de préparation à l'université et suivie d'une séance de bilan.

L'analyse vise à montrer en quoi l'expérience au sein d'une telle formation peut permettre aux stagiaires de faire des liens entre ce qu'ils ont appris à l'université et ce qu'ils cherchent à faire en classe, de questionner les objectifs assignés à leur séance et les effets de leur propre activité sur celle des élèves. Pour une modélisation de l'évolution de la tâche redéfinie de ce cas, on se reportera à la figure 1.

Le groupe dont nous présentons le cas choisit la courte nouvelle *Loup Garou*. Dans ce très court texte (voir en annexe), Antoine arrive en retard en classe, affolé, en disant qu'il a vu un loup garou. Ses camarades se moquent, mais il insiste. Le maître se fâche. Le texte finit ainsi, semant le doute sur l'identité du maître : « - Taisez-vous ! crie le maître d'une voix rauque, animale. Les yeux cachés derrière d'épaisses lunettes noires, il regarde Antoine fixement et marmonne entre ses dents : - Toi, la prochaine fois, je ne te louperai pas ! » Antoine ment-il ? Le maître est-il un loup garou ? Le plaisir du lecteur consiste notamment en la construction et reconstruction d'hypothèses sur l'identité et les intentions des personnages. Jouant sur la perméabilité des registres comique et fantastique, le texte invite le lecteur à mener des lectures à plusieurs degrés.

La première séance de préparation à l'université est construite d'une part, autour du recueil des représentations des étudiants sur la lecture et l'enseignement de textes fictionnels et sur la lecture de textes théoriques sur les enjeux de la lecture de textes fictionnels. D'autre part, le texte est lu et la formatrice accompagne les échanges entre lecteurs en essayant de dégager les

différentes lectures que les élèves pourront en faire et le rôle du maître dans ces séances. Ainsi, la formatrice place les étudiants en position de lecteurs et leur demande notamment comment ils interprètent l'attitude du garçon. Leurs réponses favorisent toutes une lecture référentielle, qualifiée par la formatrice de « piste réaliste ». Antoine est ainsi qualifié de « rêveur », « inventif », « baratineur », « menteur ». Puis, les lecteurs font émerger une dimension fantastique du texte selon laquelle Antoine ne ment pas et le maître est un loup-garou. La formatrice explique que c'est le développement de ces postures de recherche, d'argumentation et d'interprétation que les étudiants viennent de mettre en œuvre qui est visé pour les élèves en classe. Elle invite les étudiants à opérer une transposition entre leurs propres procédures de lecture, dont elle a commencé à leur faire prendre conscience, et celles qui seront visées pour les élèves : si ces lecteurs ont senti le plaisir et l'intérêt de la lecture de ce texte et de la perception de l'équivocité qui apparaît au fil de la lecture, alors peut-être chercheront-ils à ce que leurs élèves perçoivent le jeu des multiples interprétations possibles et débattront-ils de celles qui leur sembleront les plus pertinentes. On comprend que du côté de la tâche prescrite au cours de cette formation, le maître doit essayer de se positionner en médiateur entre l'œuvre et les élèves.

Lorsque les étudiants préparent la séance, par petits groupes, la tâche qu'ils se donnent à eux-mêmes est bien différente de celle de cette prescription secondaire. L'analyse des échanges entre étudiants montre que ce qui prime pour eux ce sont les gestes qu'ils auront à accomplir. Les enjeux d'apprentissage de la séance et les réactions de lecture des élèves sont relégués derrière les tâches que devra accomplir l'enseignant qui mènera la séance. Ainsi, l'essentiel de la teneur des échanges entre stagiaires est du type :

« Bon, déjà, ne pas arriver en retard ! »

« Tu crois qu'on leur distribue le texte ? [...] »

« Est-ce qu'on fait une lecture incomplète pour révéler après les parties concernant le maître ? [...] »

Lors de cette préparation, qui est le lieu d'une première redéfinition de la tâche, interviennent des intentions d'action attachées à des gestes professionnels qui semblent appartenir à un genre professionnel sans doute lié au passé d'élèves des étudiants et, en l'occurrence, non conformes à celui que les formatrices cherchent à construire. La prescription secondaire se trouve en concurrence avec une prescription informelle et antérieure constituée entre autres par les souvenirs d'école, les pratiques de certains collègues qu'ont pu observer les stagiaires lors de stages précédents, bref les représentations collectives et personnelles des étudiants sur l'enseignement de la lecture. On peut penser que deux « modèles d'enseignement » (Bishop, 2016 : 365- 386) co-existent ici concernant les modalités et les finalités d'intervention du maître en classe dans ce domaine.

On peut également constater des divergences entre tâche prescrite et tâche redéfinie concernant les objectifs mêmes de la séance de lecture. Lorsqu'on écoute les échanges de ces stagiaires, il apparaît en effet que nombre d'étudiants pensent désormais que le maître est un loup-garou. Cette interprétation, qui était apparue dans un second temps lors de leur préparation, est désormais présentée comme la seule légitime. Alors que la formatrice cherchait à leur montrer qu'il peut coexister plusieurs interprétations possibles du texte et que la mise en évidence de cette multiplicité des lectures constitue précisément l'intérêt de la lecture partagée en classe, les étudiants ne semblent plus retenir que l'interprétation qui leur semblait la moins évidente possible au départ. C'est comme s'ils avaient retenu de leur expérience de lecture qu'ils s'étaient d'abord trompés et que les échanges leur avait permis d'accéder à la seule interprétation envisageable, celle vers laquelle la formatrice les a invités à

s'ouvrir. Ils semblent maintenant convaincus que le relevé des indices devra conduire les élèves à conclure que le maître est un loup-garou. Par conséquent, ils cherchent à amener les élèves à « comprendre » que le maître est un loup garou et non à faire dialoguer les possibles interprétations et à les classer par degré de pertinence.

Dans cette première redéfinition de la tâche, les stagiaires visent donc à mener les élèves à une compréhension univoque au lieu de chercher à mener les élèves à prendre conscience de ce jeu de piste construit par Bernard Friot entre différents registres, comme le suggérait la formatrice. Les enseignants conçoivent donc *a priori* des postures de contrôle pour eux-mêmes et des postures scolaires, primaires pour leurs élèves.

Mais, lors de la séance en classe, l'attitude des élèves ne se conforme pas nécessairement à ces attentes. Dans la classe animée pour l'occasion par Sophie, une stagiaire suivant le module de formation, certains élèves font part de différentes interprétations : certains se situant du côté du registre réaliste sont persuadés qu'Antoine ment, qu'il cherche une excuse absurde pour son retard, d'autres, s'engageant sur le versant fantastique, pensent que le maître est un loup garou et qu'Antoine dit donc la vérité. Quoique continuant la séance telle qu'elle l'avait prévue avec ses collègues lors de la phase de préparation, Sophie cherche alors à transformer son rôle et à reconfigurer son activité, à se rendre disponible pour les différentes lectures des élèves. Venant se placer au fond de la classe, elle dit à voix basse aux adultes qui l'observent :

« Tu as vu, certains pensent que c'est un loup-garou et d'autres pas. Je ne peux pas leur dire qu'ils se trompent. Ils ont tous raison, non ? C'est intéressant même. Mais du coup, je conclus comment ? Je dis qu'ils ont tous raison et que c'est ça qui est bien dans ce texte, c'est qu'on peut comprendre des choses différentes ? »

Lors de la séance d'analyse des travaux des élèves et de l'activité des étudiants qui est ensuite menée à l'université, Sophie, ainsi que plusieurs de ses collègues, font part de leurs intentions initiales et de ce qu'ils ont cherché à faire ensuite, dans le réel de la classe, pour s'adapter à l'activité des élèves. Ils reviennent alors sur la tâche prescrite en formation qui a dû passer l'étape de la mise à l'épreuve dans le réel de la classe pour prendre sens aux yeux de ces professionnels en devenir. La tâche qui est alors redéfinie par les stagiaires, lors de la phase de bilan, conduit à un rapprochement de la tâche prescrite qui avait été prescrite en formation et à un éloignement de la tâche qui avait été initialement prévue par les étudiants en amont de la séance : accompagner les élèves dans leurs lectures plurielles et les inciter à en débattre.

Ici, il a fallu que la tâche redéfinie passe l'épreuve de la mise en actes et du retour analytique individuel et collectif pour évoluer. C'est dans la rencontre avec les élèves, dans l'expérience de « l'action conjointe » (Sensevy et Mercier, 2007) que l'enseignant élargit peu à peu le jeu des postures qu'il peut mettre en œuvre en classe – organiser, contrôler mais aussi accompagner – et celles qu'il peut chercher à développer chez les élèves – lire, comprendre, interpréter, argumenter, débattre - . Une première évolution de la tâche est ici perceptible en seulement quelques heures d'une formation qui place les enseignants en posture de lecteurs avant de les placer en posture d'enseignement. D'autres contextes d'activité figurent l'élaboration d'une prescription tertiaire dans le cadre d'une temporalité plus longue, non linéaire et qui s'effectue parfois après la fin de la formation initiale. C'est le cas d'Angélique.

2.2. Des postures de contrôle aux postures d'accompagnement : une temporalité courte pour la formation initiale vs une temporalité longue pour le développement professionnel

Dans le cadre de sa formation initiale, Angélique a suivi le module de formation qui vient d'être analysé. Tout en disant que celui-ci a été fondamental parce qu'il lui a permis d'être vraiment au contact des élèves dans un contexte protégé, cette formation initiale ne lui apparaît plus comme une ressource au moment où elle prend en charge une classe de Cours Préparatoire à plein temps comme professeure des écoles néo-titulaire. L'analyse montre qu'il lui faudra en fait plusieurs mois pour renouer avec les apports de cette formation et qu'une fois encore le parcours personnel de lecteur est déterminant dans la manière d'enseigner. Comme dans le cas précédent, la prescription secondaire se voit mise en concurrence avec une prescription implicite, non dite, constituée sur la base des représentations de l'enseignant sur la lecture et son enseignement, sur son propre rapport au monde et qui contribue à la redéfinition de la tâche.

En début d'année, les souvenirs de formation qu'Angélique peut mobiliser lui donnent des indications sur les objectifs d'apprentissage mais pas sur les moyens de mettre en œuvre l'enseignement. Elle dit ainsi souhaiter travailler sur ce qu'elle appelle la compréhension des « états d'esprit des personnages », les « personnages emblématiques »³ mais ne se souvient plus des façons de procéder en classe. L'analyse de ses premières séances montre que face à l'activité complexe et déstabilisante que représente la lecture d'albums, Angélique développe des postures de contrôle dans une situation où elle a sans cesse comme souci de gérer le groupe classe. Voyons en quoi cette centration sur sa propre activité et sa propre lecture font en partie obstacle aux objectifs qu'elle poursuit. Précisons, pour étayer la lecture, qu'Angélique a fait des études de biologie, qu'elle est passionnée par la classification du vivant et le monde animalier.

Angélique a choisi de lire *L'histoire du Lion qui ne savait pas écrire* à ses élèves : la lecture magistrale et les propos des élèves sont régulièrement interrompus par des retours à l'ordre, l'enseignante réoriente l'échange vers sa propre interprétation et vers le schéma narratif de l'histoire. Lors d'un entretien et de l'analyse de la vidéo de cette séance, Angélique indique qu'elle est insatisfaite de cette situation. Elle a l'impression de ne pas assez tenir compte des impressions de lecture des élèves. Ainsi, regrette-t-elle :

« Je viens de me rendre compte que je crois que j'ai pas posé la question de si ils avaient aimé l'histoire à la fin. [...] Ça aurait pu être un intérêt puisque à la base quand on lit des histoires, c'est quand même pour savoir si on aime ou pas. [...] Je pense que j'étais un peu trop scolaire dans l'exécution de cette lecture. »

Elle décide ensuite de conduire une nouvelle séquence de lecture autour d'un autre album. Il s'agit de *Papa Coq* de Jean-Charles Sarrazin (école des loisirs). Lors de l'analyse d'une séance qu'elle a filmée autour de la lecture de cet album, Angélique déclare avoir trouvé des appuis pour faire évoluer les modalités de travail, à la fois dans sa pratique et dans les souvenirs qu'elle a de la formation initiale en français.

Elle explique alors que ce qui l'intéresse dans *Papa Coq*, c'est en priorité le travail possible sur le lexique animalier. Elle a ainsi procédé à un relevé de mots – « meugler », « intimider », « gosier » - dont les définitions feront l'objet d'un travail après la lecture. Elle souhaite

³ On trouve ici sans doute une reformulation de la prescription secondaire concernant la compréhension des états mentaux des personnages (Brigaudiot 2004 ; Cèbe et Goigoux, 2013) et la reconnaissance des caractéristiques des personnages stéréotypiques (Butlen, 2014 ; Tauveron, 2002) -.

également sensibiliser ses élèves à la classification animale et à l'identification du radical des mots, mais aussi à la portée symbolique qu'elle accorde à ce récit. Selon elle, les aventures du poussin montrent que l'important n'est pas de réussir mais d'essayer.

Le déroulement effectif de la séance montre qu'Angélique (A) atteint ses objectifs principaux. Après une lecture magistrale, elle questionne les élèves. Les réponses des élèves témoignent d'une certaine compréhension de ce qui se joue entre le poussin et le coq.

« A : Que se passe-t-il dans cette histoire ?

F : Il doit faire cocorico et les animaux ils l'ont aidé

N : le petit poussin il a essayé de faire cocorico mais il y est pas arrivé au début [...]

M : parce que les poussins ils sont plus petits que leur père, parce que leur père eux ils peuvent le dire. »

Ce premier échange oriente la compréhension des élèves vers la relation entre le coq et le poussin, ce qui pourrait constituer l'essentiel de l'échange et conduire à développer la réflexion des élèves sur ce pan. Mais, rapidement, Angélique oriente les questions sur l'énumération des différents animaux intervenant dans cette histoire. Puis suivent les questions de vocabulaire qu'Angélique avait prévues en amont. Les échanges portent notamment sur le terme « gosier » utilisé à la toute fin de l'histoire : « Alors Papa Coq picore un beau ver de terre. Et, très tendrement, il le glisse dans le petit gosier du futur grand chanteur » (J-C. Sarrazin, Ecole des loisirs, 2006)

Cette fin de récit, qu'on pourrait lire comme l'allégorie de la tendresse et de l'ambition d'un père pour son fils, donne en fait lieu à un travail lexical qui conduit des élèves à définir les critères de classification de la famille des oiseaux. Ainsi, aussitôt après avoir relu ce dernier passage, l'enseignante engage un échange :

« A - Qu'est-ce que le gosier ? Elly

E - C'est le cou.

A - Bien c'est le cou. C'est le cou de n'importe qui ? [...] Le canard, le poussin et le coq, c'est quoi comme animaux ? On lève la main. Nadia ?

N - C'est parce que c'est des animaux très très bizarres.

A - Mmmhh... Qu'est-ce qu'ils ont de pareil ?

X - Ils ont des plumes

A - (...) Alors ils ont des plumes, un bec, des ailes, ça fait partie de la grande famille des...

X - oiseaux

A - des oiseaux ! »

Les centres d'intérêt personnels de l'enseignante pour la biologie constituent une part de son identité professionnelle en construction : elle se sent sûre de ses compétences dans ce domaine et a donc tendance à orienter l'activité de la classe vers celui-ci.

La dimension symbolique de l'histoire semble néanmoins prise en compte dans la suite de la séance. Cet échange ne figurant pas sur la vidéo qu'elle a fournie, Angélique en fait part en entretien :

« Ya eu toute une discussion sur le concept d'être petit, sur le concept d'essayer aussi, parce que enfin il essaie de faire cocorico bon il y arrive pas parce que c'est un poussin il fait cuicui et du coup, bon j'ai une élève [...] elle dit bah on a le droit d'essayer parce qu'à l'école on a le droit de se tromper. [...] Et je pense que pour certains élèves que ce soit dit par un élève, par un autre élève, ça a peut-être eu plus d'impact que quand c'est moi qui le dit. »

Angélique paraît satisfaite de la compréhension de l'élève et de l'orientation donnée à l'échange portant sur la dimension symbolique du récit. Il semble qu'elle soit également satisfaite parce que le discours magistral qu'elle tient à ses élèves sur les postures d'apprentissage est ici relayé par le récit et par l'élève qui s'en saisit. Alors que les lectures de l'histoire du lion avaient laissé entrevoir une inadéquation entre son jugement moral et celui des élèves, ici les interprétations convergent. La satisfaction n'aurait peut-être pas été semblable si la lecture de l'élève l'avait incitée à questionner ce droit à l'erreur et ce droit à poursuivre un chemin qui n'est pas celui que les parents avaient prévu. Le débat qui aurait pu suivre aurait sans doute de nouveau placé Angélique dans une zone d'inconfort et l'aurait peut-être incitée à reprendre une posture de contrôle. Mais Angélique vient de faire l'expérience positive de la parole donnée aux élèves et il semble que ce soit une étape importante pour elle : apprenant de la co-activité enseignant/élèves, elle apprend peu à peu à lâcher prise et, par conséquent, à prendre le risque de se lancer sur la piste du dialogue des interprétations.

Comme le montre la figure 2, il apparaît ainsi qu'au fil des mois Angélique élabore une prescription tertiaire qui conduit à un réinvestissement de ce qui avait été appris lors de la formation initiale et qu'elle ne pouvait mobiliser au tout début de la prise en charge de sa classe. Se situant dans un premier temps du côté de la conduite de classe, ses préoccupations se décalent ainsi progressivement vers la recherche d'un projet pédagogique et didactique prenant en compte la parole des élèves, comme en témoignent ces propos :

« Je me suis dit que je voulais modifier ma façon de faire les séances de lecture. Et donc j'ai cherché. D'abord, je me suis souvenu que dans ma formation il y avait plusieurs façons de présenter des albums [...] comme je voulais travailler sur la lecture et qu'ils se fassent des images mentales, j'ai décidé [...] de d'abord lire le texte et après seulement montrer les images. [...] Ca a eu un impact sur la dynamique du groupe [...] j'attendais des nouvelles réactions que j'ai eues. [...] »

C'est après plusieurs mois d'expérience en classe et d'analyse de sa pratique qu'Angélique a pu parvenir à utiliser les ressources de la formation initiale reçue en Master. Elle cherche encore les moyens d'utiliser de manière adéquate ses centres d'intérêt personnels au service du projet d'apprentissage.

Dans ces conditions, on peut s'interroger sur les effets qu'aurait une formation continuée qui aurait la possibilité de prendre en compte cette temporalité longue et ces modalités de l'élaboration de la prescription tertiaire. C'est ce que qui sera analysé par le biais du troisième cas.

2.3. Transformer l'intention d'action en action : l'efficacité d'une formation en alternance de type projectif

À la différence des étudiants du premier cas et d'Angélique, l'enseignante dont il sera ici question est intégrée à une équipe d'enseignants, encadrés notamment par une conseillère pédagogique de circonscription. Julia est titulaire depuis deux ans. Alors qu'elle déclare que sa formation initiale en français a consisté en des exemples des séquences d'apprentissage, elle considère que le travail sur la compréhension n'y a pas été assez développé. Cela a conduit à une pratique qui ne la satisfaisait pas. Elle s'investit donc dans la formation de circonscription dans le but de continuer à se former dans ce domaine :

« On se rendait compte que oui on travaillait la lecture, le code mais finalement [...] la compréhension [...] c'était vraiment de la compréhension de surface [...] »

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Comme on le voit dans la figure 3, Julia doit composer avec deux prescriptions secondaires : celle du centre de formation et celle de la circonscription. La formation initiale avait donné des bases de l'élaboration de séquences d'apprentissage devant permettre une compréhension globale par tous les élèves. La formation de circonscription est quant à elle conçue à partir des besoins ressentis des équipes enseignantes concernant l'enseignement de la compréhension⁴. À partir de la demande de l'équipe d'enseignants de travailler particulièrement dans ce domaine en cycles 2 et 3, la conseillère pédagogique leur propose d'utiliser notamment la ressource *Lectorino&Lectorinette* (Cèbe & Goigoux, Retz). Celle-ci est fondée sur l'apprentissage de procédures permettant le développement conjoint de compétences narratives, lexicales, de décodage et inférentielles. Après avoir eux-mêmes été placés en situation de lecture, après avoir confronté leurs hypothèses, explicité les procédures mises en œuvre pour lire, les enseignants sont invités à adapter cette ressource en classe en fonction de leurs propres manières de lire, d'enseigner et des besoins de leurs élèves. En ateliers d'analyse de pratique et au fil de l'eau dans les écoles, ils discutent ensuite de leur pratique et des effets sur les apprentissages des élèves.

Ici, la prescription tertiaire est donc élaborée de façon collective et concertée entre collègues, et en cohérence avec la tâche prescrite en formation continue. Cette formation « projective » (Jorro 2007 :) tenant compte des besoins et des ressources du terrain professionnel, permet à Julia de bâtir des ponts entre prescriptions de la formation et les savoirs qu'elle a construits dans l'action. Elle lui permet également de s'intégrer à une communauté de pairs qu'elle participe pleinement à constituer par ses propres questionnements.

Les séances observées par la vidéo montrent qu'une grande partie du temps de la séance est consacrée au travail sur les compétences lexicales et de décodage malgré les intentions initiales de Julie. Lors du travail sur les représentations mentales des personnages, l'enseignante accueille les différents points de vue des élèves sans demander systématiquement une justification par rapport au texte. Julia parvient ainsi à accueillir la parole des élèves mais elle ne semble pas encore pouvoir conjuguer cette posture de lâcher prise à une posture d'enseignement qui permettrait d'interroger les élèves sur les justifications possibles en fonction du texte et de rendre explicites les apprentissages sur ce point dans le cours de l'activité de lecture. Cette explicitation des procédures est néanmoins présente en début et/ou en fin de séance.

Quand Julia commente son activité, explique ses objectifs et les effets sur le travail des élèves, elle fait part d'une évolution de son activité qui la satisfait. Réflexions collective et personnelle sont entremêlées. En témoigne ce verbatim dans lequel on peut noter un glissement énonciatif récurrent entre un discours en première personne et un discours en troisième personne :

« Maintenant [...] je rends plus explicite les apprentissages. Ça a changé ma façon de penser. Pas seulement en compréhension pour tout le reste. [...] Qu'ils aient accès à des textes littéraires, un peu plus, voilà un plus résistants [...]. On les met en position de recherche, de réflexion en plus il y a des moments, là sur les premiers modules où on faisait des ... enfin on théâtralisait les scènes avec le Chat botté euh donc ça même des enfants super timides ils levaient la main pour venir participer, pour se mettre devant tout le monde. »

Ainsi, Julia et ses collègues élaborent progressivement leur activité pour atteindre un objectif partagé par le groupe des pairs et cohérent avec la tâche prescrite en formation continue :

⁴ Pour une présentation plus précise de ce dispositif, on pourra se reporter à l'article de Delomélie, Fradet-Hannoyer et Le Gavrian «

accompagner l'émergence de la parole des élèves autour de leurs différentes lectures des textes et prendre conscience des procédures mises en œuvre pour lire et dialoguer autour des textes.

3. Synthèse : vers l'émergence d'une prescription tertiaire construite par les professeurs des écoles débutants pour eux-mêmes par et dans l'action

On le comprend l'émergence de la prescription tertiaire est complexe. Identités de lecteurs et identités professionnelles se développent de manière entremêlée, comme l'écrivent Brigitte Louichon et Annie Rouxel (2010 : 230) :

« Si la construction de l'identité du lecteur se réalise dans la complexité, complexité il y a également dans la construction de l'identité du futur enseignant, une identité faite des strates de ce qu'a déposé l'enseignement reçu, en termes de corpus mais aussi de pratiques, du lecteur qui s'est construit sur ce substrat scolaire et dans ses rencontres privées avec la littérature, des effets de la formation (...) et des prescriptions des programmes. »

Les cas présentés mettent en lumière plusieurs caractéristiques de cette complexité illustrées dans la figure 4. D'abord, par une lecture horizontale de ce tableau synthétique, on peut constater qu'en matière d'enseignement de la lecture de textes fictionnels, la prescription secondaire est variable. Les trois cas montrent également que les enseignants ont besoin de temps pour s'approprier les prescriptions et que l'accompagnement réflexif, la mise en situation en classe leur permet d'apprendre à se les approprier. Ensuite, qu'on lise le tableau à la verticale ou à l'horizontale, on constate qu'en début de parcours les enseignants sont avant tout centrés sur leur propre activité professionnelle et guidés par leur propre expérience de lecture avec laquelle ils prennent peu de distance. Ils développent une posture de contrôle et d'enseignement. C'est dans un second temps que la prescription tertiaire conduit à une centration sur les lectures singulières des élèves et leur médiation.

Ces résultats issus de l'enquête qualitative sont corroborés par l'enquête quantitative. Leur analyse montre qu'au tout début de leur parcours de formation, les étudiants considèrent majoritairement que l'enjeu de l'enseignement de la lecture de textes fictionnels à l'école se situe du côté des expériences de lecture (plaisir de lire, épanouissement, immersion dans l'histoire, développement de l'imaginaire). Au fil du parcours de formation initiale, les étudiants stagiaires sont conduits à développer des postures de contrôle qui les incitent notamment à viser une compréhension univoque, plutôt qu'à encourager les débats, à leur apprendre à faire des liens avec d'autres lectures ou d'autres référents culturels. Ce n'est qu'après les premières expériences en classe et leur articulation avec les savoirs de la formation que les enseignants débutants sont en mesure de viser un certain lâcher prise, de chercher à se placer comme médiateur entre l'œuvre et les élèves en prenant en compte la parole de chacun, en assurant les échanges entre lecteurs et en cherchant à développer pour tous les dispositions complexes mobilisées par la lecture de textes fictionnels.

Un rapport évolutif des conceptions et des usages de la lecture de textes fictionnels est ainsi mis au jour au long des premières années de formation et d'expérience professionnelle. Les résultats de l'enquête permettent de modéliser trois phases: 1) « idéalisation du métier », volonté de transmettre une culture et d'accompagner l'épanouissement du lecteur dans une « lecture d'évasion » (Mauger, Poliak : 1998 , 3-24) ; 2) premières expériences, posture de contrôle et enjeux cognitifs accordés à lecture avec recherche de postures premières, scolaires pour les élèves ; 3) renforcement professionnel avec recherche de variété des postures

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

professionnelles de l'enseignant et volonté de développer ce qui peut s'apparenter à une forme de lecture littéraire.

Ainsi, le cadre théorique développé place l'analyse du côté de ce qui se passe du point de vue des enseignants débutants et vise à saisir ce qu'ils ont à dire sur les formes provisoires de leur activité. Le caractère typique et singulier des développements professionnels à l'œuvre et le rôle complémentaire des différents dispositifs de formation peuvent ainsi être saisis. La mise au jour des usages scolaires de la lecture de textes fictionnels et des enjeux qui les sous-tendent dans les classes des professeurs des écoles débutants permet alors de 1) mieux rendre compte de la dimension personnelle et sociale de ces pratiques et 2) comprendre les conditions favorables permettant à tous les élèves d'acquérir les dispositions nécessaires à la lecture des textes fictionnels étudiés à l'école.

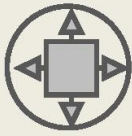
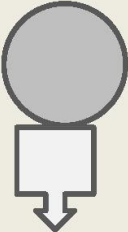

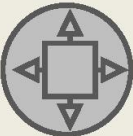
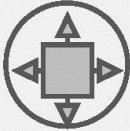
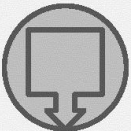
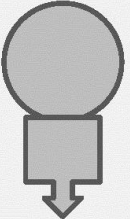
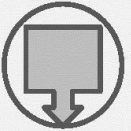
<p>Semaine 1 : Préparation ESPE conduite par la formatrice</p>	<p><u>Tâche prescrite (prescription secondaire):</u> Le maître doit essayer d'être un médiateur entre les différentes lectures des élèves : il doit s'assurer de l'émergence des différentes interprétations et montrer qu'elles peuvent dialoguer.</p>	
<p>Semaine 2 : Préparation en petits groupes à l'ESPE avec médiation de la formatrice</p>	<p><u>Tâche redéfinie en amont de l'activité :</u> En amont de la séance, le maître se prépare comme organisateur de la séance. Il vise à transmettre au groupe des élèves une et une seule interprétation du texte.</p>	
<p>Semaine 3 : Séance en classe avec observation des pairs et de la formatrice</p>	<p><u>Tâche effective :</u> Dans l'action, le maître essaye de faire comme il l'avait prévu. Puis, réagissant face à l'activité des élèves, il s'appuie sur la tâche prescrite pour chercher à transformer son rôle : il cherche alors à passer de l'organisateur de séance qui vise la compréhension au médiateur qui vise les interprétations argumentées.</p>	
<p>Semaine 3 : Séance d'analyse entre pairs encadrée par la formatrice</p>	<p><u>Tâche redéfinie après la séance/ Prescription tertiaire</u> En réflexion sur la séance et l'activité des élèves, le maître et le groupe des maîtres prennent conscience des postures de lecture des élèves, les valorisent et construisent leur rôle comme celui de médiateur.</p>	

Figure 1 : Un module de formation fondé sur les échanges entre théorie, pratique et analyse de pratique
Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension : une flèche unidirectionnelle symbolise une compréhension univoque, des flèches multi-directionnelles symbolisent la recherche du dialogue des interprétations. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.






Figure 2 . Quand la formation initiale devient une ressource plusieurs mois après la prise de fonction

<p>Prescription secondaire à l'ESPE au cours du M2 MEEF</p>	<p><u>Tâche prescrite /prescription secondaire :</u> Le maître doit essayer d'être un médiateur entre les différentes lectures des élèves : il doit s'assurer de l'émergence des différentes interprétations et montrer qu'elles peuvent dialoguer.</p>	
<p>Premier entretien : semi-directif</p>	<p><u>Tâche redéfinie :</u> l'enseignante cherche à développer les compétences de compréhension de ses élèves mais ne sait pas comment y parvenir. Elle cherche à gérer le groupe. Les connaissances qu'elle vise sont lexicales, biologiques . Elle cherche à vérifier que les élèves ont saisi le déroulement chronologique de l'histoire dans un souci de compréhension globale.</p>	
<p>Deuxième entretien : analyse vidéo en auto- confrontation/ entretien semi-directif</p>	<p><u>Première séance /tâche effective :</u> l'enseignante développe une double posture de contrôle : contrôle du comportement des élèves ; contrôle de l'orientation donnée à l'interprétation (opposition entre le système de valeurs des élèves et le sien)</p>	
<p>Troisième entretien : analyse vidéo en auto- confrontation / Entretien semi-directif</p>	<p><u>Deuxième séance /Tâche redéfinie par l'action et l'analyse des premières séances /prescription tertiaire :</u> L'enseignante mobilise les ressources de la formation pour faire évoluer son activité : elle essaye de lâcher prise pour accorder davantage de place à la parole des élèves.</p>	

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2018

Figure 3. Où l'établissement des pairs devient espace de formation

Formation du centre de formation (ESPE – ex-IUFM)	Tâche prescrite / Prescription secondaire 1 : construire des séquences de lecture à partir d'une œuvre visant une compréhension globale pour tous.	
Formation de la circonscription (CPC) T1 – T2	Tâche prescrite / Prescription secondaire 2 : approfondir le travail de compréhension par une meilleure explicitation des enjeux et procédures et un travail conjoint sur les différentes dimensions de l'apprentissage de la compréhension.	
Premier entretien : semi-directif	Tâche redéfinie : l'enseignante et ses collègues visent le développement de l'explicitation et une plus grande centration sur le travail de compréhension. Ils visent un recentrage sur les compétences narratives et inférentielles.	
Deuxième entretien : analyse vidéo en auto-confrontation/ entretien semi-directif	Tâche effective : Les séances observées accordent une grande place au travail sur les compétences lexicales et de décodage. Lors du travail sur les représentations mentales, l'enseignante accueille les différents points de vue des élèves sans demander systématiquement une justification par rapport au texte.	
Troisième entretien : analyse vidéo en auto-confrontation / Entretien semi-directif	Tâche redéfinie par l'action et l'analyse des premières séances / prescription tertiaire : accompagner l'émergence de la parole des élèves autour de leurs différentes lectures des textes et prendre conscience des procédures mises en œuvre pour lire et dialoguer autour des textes	

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2018

Figure 4. Vers l'émergence d'une prescription tertiaire construite par les professeurs des écoles débutants pour eux-mêmes par et dans l'action et de plus en plus cohérente avec la tâche prescrite.

Cas	Sophie (M2)	Angélique (T1)	Julia (T2)
Tâche(s) prescrite(s) : Prescription secondaire			
Tâche redéfinie			
Tâche effective			
Tâche redéfinie par l'action : prescription tertiaire			

Les cercles symbolisent l'activité de l'enseignant, les carrés et les flèches illustrent ce qui est visé comme tâche pour les élèves dans le travail de compréhension. Les formes pleines indiquent la tâche prioritaire visée par le professionnel tandis que les formes vides représentent les préoccupations secondaires.

Marthe Fradet-Hannoyer - 2018

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Bishop, M-F. (2016). Lire, comprendre, interpréter ? *Didactiques du français et de la littérature, Recherches textuelles*, n°14, 365-386.
- Bonnéry, S. (dir.). (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris : La Dispute/coll.L'enjeu scolaire.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3/3. DOI : 10.4000/educationdidactique.543
- Butlen, M., Joole, P. (2011). Présence et usages de la littérature de jeunesse à l'école. Dans M. Butlen (dir.), *Recherche et formations en littérature de jeunesse – état de lieux et perspectives*, Paris, CRTEF/UCP/BNF/CNLJ-La joie par les livres.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe* (3e éd). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3 : 47-69.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche – formation – terrain professionnel. *Recherche et formation*, 54, 101-114. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/938>.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Mauger, G., Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 123, 3-24.
- Sensevy, G., Mercier A. (dir.).(2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tauveron, C. (2018). La vie secrète du personnage. *Le français aujourd'hui*, n°201/2, 13-26.

Postures professionnelles et interactions spécifiques dans les remédiations à dominante pédagogique pour l'aide aux élèves en grande difficulté scolaire

Thérèse Auzou-Caillemet

Université de Rouen Normandie Laboratoire CIRNEF

therese.auzou@etu.univ-rouen.fr

Résumé

Les concepts d'accompagnement et d'étayage des élèves ont fait l'objet de nombreuses études en pédagogie, philosophie, didactique et psychologie. À la lumière de ces recherches, une première analyse des interactions filmées de deux enseignantes spécialisées à dominante pédagogique, accompagnant chacune deux élèves avec des difficultés importantes du lire-écrire, révèle une prédominance de certaines postures d'aide. Cet accompagnement spécifique guide visiblement les élèves vers de meilleures capacités d'analyse de leurs stratégies d'apprentissages.

Mots-clés

accompagnement – posture professionnelle – enseignant spécialisé – élève en difficulté

Introduction

L'art d'enseigner va bien au-delà de la transmission d'objets d'apprentissage et ne peut se réduire à la maîtrise de méthodes techniques de présentation des savoirs. Dans la dynamique de classe, l'enseignant interagit en permanence avec l'élève, ses représentations, ses acquis, sa façon de saisir la réalité et son histoire personnelle (Sensevy 2011). Il va ajuster ses demandes et ses actions en fonction de ce qu'il observe ou entend de ses élèves, pour provoquer d'autres actions. Bucheton (2011) inscrit ainsi la notion de posture à la fois du côté de la tâche et du côté du sujet.

En France, dans le cadre des RASED (Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique utilise une posture plus spécifique d'interactions d'étayage face à des élèves en grande difficulté scolaire. Des stratégies d'apprentissage peu opérantes, un rapport au savoir erroné, un rapport à l'école différent, la méconnaissance des implicites de l'école ou encore des situations socio-affectives particulières sont autant de facteurs à l'origine de cette difficulté. La prise en compte de l'association unique et singulière de ces causes convoque une réponse, elle aussi, particulière et adaptée.

Dans ses travaux, Lescouarch (2014) a ainsi observé et différencié cinq postures mobilisées dans les pratiques et logiques d'interactions chez l'enseignant spécialisé : interactions de tutelle guidage, interactions de tutelle guidante, médiation, accompagnement par l'adulte, accompagnement par les pairs. Il postule (2017) une posture spécifique plus générale d'accompagnement dans le sens d'un cheminement partagé.

Paul (2000) rapproche cette forme d'accompagnement de la médiation éducative centrée sur l'interaction sociale ou l'interaction de tutelle : la remédiation cognitive. Cette remédiation, telle que la pratiquent les enseignants spécialisés a, parmi ses objectifs, le renforcement des fonctions exécutives des élèves (en particulier la flexibilité et l'inhibition). Néanmoins, elle s'inscrit dans un registre bien plus large. En effet, le travail de régulation des mécanismes cognitifs ne peut être séparé de la prise en compte des mécanismes émotionnels, sociaux et

motivacionnels. Ceux-ci sont toujours le résultat d'une alchimie de différentes interactions directement en lien avec la posture d'accompagnement de l'enseignant. Quelles sont les spécificités de cet accompagnement qui permettent à l'élève en difficulté d'exercer un contrôle sur ses apprentissages ?

A l'issue de notre première année de recherche dans le cadre de notre doctorat, nous avons analysé les supports vidéo montrant les séquences de jeux et les interactions maître spécialisé/élèves et élèves/élèves au regard des études déjà menées sur les gestes professionnels des enseignants. Cette analyse initiale nous détermine à proposer une grille d'observations plus ciblées sur les attitudes et interactions au sein d'une groupe de remédiation.

Notre observation de la nature de ces gestes et postures prend appui sur une recherche action initiée conjointement par le laboratoire CIRNEF de l'Université de Rouen, la FNAME (Fédération nationale des associations de Maîtres E) et la société AbLudis éditrice de jeux ludo-pédagogiques (TAM-TAM). Notre communication porte à ce stade sur l'analyse de deux vidéos de séances de remédiation pédagogique issues de ce groupe de travail.

Gestes professionnels et postures enseignantes

Comme chaque profession, l'enseignement requiert des savoir-faire et des savoir-être qui lui sont propres. Cette profession revêt aussi plusieurs caractéristiques communes selon le cadre de la mission (niveau de classe de la maternelle à l'université), la matière ou discipline enseignée (après le primaire) et la particularité du public visé (enseignement ordinaire ou spécialisé). La fonction définit concrètement les tâches qui sont confiées à l'enseignant par l'institution dans le cadre de la mission liée à son poste.

Paul (2001) définit la posture comme la manière de s'acquitter de cette fonction.

Cette posture découle des choix pédagogiques fondamentaux de l'enseignant, eux-mêmes en lien avec son expérience personnelle et professionnelle. Elle relève donc d'une éthique et d'un choix individuel tout en ayant une grande influence sur les apprentissages des élèves.

Bucheton (2008) propose un outil d'analyse des manières langagières et cognitives de l'enseignant autour des postures qu'il va convoquer au cours d'une leçon. Celles-ci sont en lien avec ses préoccupations majeures reconnues comme invariants de l'activité enseignante (donc indépendantes de la fonction). En effet, tout enseignant doit à la fois :

- piloter et organiser l'avancée de la leçon (organisation du temps, de l'espace, du déroulé des tâches et des dispositifs d'enseignement) ;
- maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive (atmosphère et espace intersubjectif créés pour réguler les relations, maintenir la cohésion du groupe, créer un climat d'apprentissage) ;
- tisser le sens de ce qui se passe (faire des liens entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, le dedans et le dehors de la classe) ;
- étayer le travail en cours (apporter de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut pas faire seul) ;
- et tout cela sans perdre de vue la cible d'un travail donné (les savoirs visés à formaliser et conceptualiser).

Ces préoccupations majeures convoquent des gestes professionnels qui sont autant d'actions de communication, dans le déroulement même de la leçon en cours. Les gestes de métiers tiennent compte de ces préoccupations et s'articulent avec d'autres gestes d'ajustements liés à la dynamique de l'action en train de se réaliser. En corolaire des préoccupations sus-décrites,

Bucheton (2008) liste donc des gestes de pilotage, d'atmosphère, de tissage, d'étayage et de didactique. Le terme de posture s'axe sur l'action engendrée par ces gestes au sein même de la dynamique de la classe en fonction de l'activité, de l'action, des échanges...

En complément, Sensevy (2011) présente l'enseignement dans la classe comme un jeu didactique qui se met en place entre l'élève et le maître. En fonction des paroles et des actions de l'un, l'autre va chercher à s'ajuster, et réciproquement. L'enseignant doit tenir compte en permanence des actions et rétroactions de ses élèves, de l'observation des signes qui vont guider son action. Les élèves à leur tour vont être influencés par les comportements de l'enseignant. C'est ce que Sensevy appelle « l'action conjointe ».

L'étude de la posture de l'enseignant induit de fait l'étude de la posture de l'élève puisqu'il s'agit d'une double dynamique. Bucheton (2011) a défini six postures différentes d'élève au moment de l'engagement dans la tâche : réflexive (dominante dans la recherche de l'accompagnement), première (façon dont les élèves se lancent dans la tâche), ludique/créative (détournement de la tâche), scolaire, de refus ou encore dogmatique (« je sais »).

Ces postures entrent en interactions dans ce que Bucheton et Soulé (2009) ont nommé « Le jeu croisé des postures d'étayage des enseignants et des postures d'apprentissage des élèves ». Selon leurs travaux, le geste d'étayage du maître peut convoquer ou invoquer différentes postures : de contrôle, de contre-étayage, d'enseignant, de lâcher prise, de magicien ou d'accompagnement.

Ces postures élèves et enseignants ont été reprises pour nos premières grilles d'analyse des films sur les deux focales d'études des gestes des élèves et des enseignants spécialisés. Elles confirmeront notre hypothèse à savoir que, si tout enseignant expert circule sur plusieurs postures, l'enjeu d'étayage et d'accompagnement de l'élève en difficulté est le cœur de métier des enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique.

Postures d'étayage et accompagnement

Dans le sens commun, le terme d'étayage correspond à la manière d'étayer un mur, un plafond et son résultat. Pourtant il fait de plus en plus l'objet d'une résurgence dans le vocabulaire du champ éducatif¹ dans la continuité des travaux de Bruner.

Sans analogie avec l'étayage tel que le définit Freud en psychanalyse comme l'appui originnaire que trouvent les fonctions sexuelles sur les fonctions vitales, Bruner (1983/2011) va donner un usage du terme qui symbolise l'appui solide d'un étau pour un mur. C'est « [...] la façon dont les adultes organisent le monde pour l'enfant dans le but d'assurer sa réussite dans l'apprentissage des concepts. Ces processus nécessitent l'interaction sociale, c'est-à-dire l'interaction interpersonnelle entre l'enfant et l'adulte dans le contexte général de la culture. Ce système de support fourni par l'adulte à travers le discours, ou la communication plus généralement, est un peu comme un « étayage », à travers lequel l'adulte restreint la complexité de la tâche permettant à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il ne peut accomplir tout seul. Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de « formats » qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. » (p 289)

Cet étayage se fonde sur le concept de ZPD (zone proximale de développement) qui définit le moment où l'enfant va pouvoir accéder avec l'aide d'un tiers à ce qu'il n'aurait pas été en

¹ Il suffit pour cela d'entrer le terme « étayage » dans les moteurs de recherche de blogs d'enseignants du primaire pour voir qu'il n'y a pas un mois, été compris, sans qu'il y ait des échanges sur le sujet (<https://forums-enseignants-du-primaire.com>)

capacité de réaliser seul. Si Bruner développe le concept d'étayage autour d'une interaction de tutelle pédagogique entre un adulte et un enfant, on peut néanmoins l'entendre également entre deux enfants de niveaux différents. En effet, pour Vygotsky, les interactions sociales dans leur ensemble permettent à l'enfant de se développer. Il faut aussi noter chez Bruner tout l'intérêt de la notion d'intention chez l'enfant. Un savoir-faire se développe si l'enfant élabore une mise en projet, s'il désire atteindre un objectif, d'où la nécessité de lui permettre de prendre l'initiative, d'agir seul tout en le protégeant des sources de distraction et en interagissant avec lui par des feed-back interprétatifs. Toutes ces interactions constitueront les interactions de tutelle. Bruner a repéré six fonctions d'étayage : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté ou simplification de la tâche, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration ou la présentation des modèles de solutions. Nous avons également repris ces différentes fonctions pour l'analyse des films de notre recherche.

L'étayage peut aussi revêtir des intentions et des postures pédagogiques différentes : l'aide, le soutien et/ou l'accompagnement. Les travaux de Lescouarch (2014) identifient les logiques et pratiques pédagogiques des différents acteurs qu'ils soient dans l'espace scolaire, périscolaire ou totale, en dehors de l'espace scolaire (paramédical ou parascolaire). En observant les enseignants dits « ordinaires » lors d'activités pédagogiques de soutien, il mesure que la posture d'accompagnement se différencie de celle des enseignants spécialisés. La guidance des enseignants des classes reste très proche de la forme scolaire habituelle, en s'inscrivant davantage dans la reprise et la compensation. Dans le même ordre d'idée, une recherche citée par Suchaut (2009)² à propos de la réduction du nombre d'élèves dans le cadre des séances de soutien (type aide personnalisée ou aide pédagogique complémentaire), l'évaluation de ces dispositifs « montre une efficacité globale moyenne inexistante, quand on mesure les progressions des élèves sur plusieurs années ».³

Pour reprendre l'hypothèse de Lescouarch, la raison en est certainement la non prise en compte de l'origine multifactorielle de la difficulté scolaire : rapport au savoir erroné, rapport à l'école différent, non connaissance des implicites de l'école, situations socio-affectives particulières, stratégies d'apprentissage peu opérantes... Il insiste sur le fait que si les aides spécialisées participent des différenciations pédagogiques pour les élèves en difficulté, elles sont pour leur part du côté des démarches d'apprentissage, de la cognition, de l'évolution des rapports au savoir. « La relation à l'enfant est elle-même inscrite dans une perspective d'accompagnement de son développement personnel, de ses cheminements de pensée avec l'investissement d'une posture pédagogique de médiateur tiers caractéristique d'une démarche d'accompagnement » (p 120).

Sa réflexion nous amène à nous rapprocher des recherches de Paul (2004). Elle recense en effet différentes pratiques d'accompagnement avec comme définition minimale le cheminement d'« aller avec et vers ». « On n'accompagne jamais pour accompagner mais toujours vers » et elle précise « L'essentiel de l'accompagnement n'est pas l'atteinte de résultats mais un chemin à parcourir » (p 98).

Elle détermine plusieurs types de postures d'accompagnement :

- Une posture de pourvoyeur. La tâche est au centre d'une recherche de solutions, la relation est en second plan. Cette posture est parfois nécessaire pour débiter commencer un travail d'accompagnement.

² Bruno Suchaut. L'aide aux élèves: diversité des formes et des effets des dispositifs. Communication aux 2^{èmes} rencontres nationales sur l'Accompagnement, Apr 2009, St-Denis, France

- Une posture d'intercesseur. L'accompagnant prend part à l'action mais, de par son autorité et son extériorité influence la tâche.
- Une posture d'interface. Il s'agit d'une posture d'interprète dont l'objectif est d'entrer en résonance. Elle vise la réalisation de la tâche tout en misant sur la relation (jonction et séparation)
- Une posture de passeur. Cette attitude est plus existentielle que technique.

Quelle que soit la posture ou l'alternance de postures, tout accompagnement nécessite une contractualisation, l'institution s'inscrivant dans le champ du contenant de la relation. La ritualisation contractuelle n'empêche pas la relation d'osciller entre proximité et distance (oscillation nécessaire) mais aussi entre implication et neutralité (investissement personnel). L'accompagnant doit créer les conditions d'une parole réflexive qui ne soit pas une simple conversation mais bien une parole référée et impliquante. C'est elle qui revêt le caractère d'improvisation nécessaire, de créativité. Le bricolage, tel que l'évoque Lescouarch (2014) pour nommer cette posture pédagogique d'improvisation, découle directement d'une posture experte. Elle nécessite des cadrages temporels, matériels, affectifs et des repères. Il s'agit d'une adaptation au plus près des besoins de l'élève au cours même de la séance. Il s'agit bien d'un accompagnement : je vais où tu vas en même temps que toi.

Spécificité des aides spécialisées à dominante pédagogique

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons aux interactions suscitées dans son petit groupe de remédiation par l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique. Aussi appelé maître E, ce dernier est titulaire d'un diplôme de formation spécialisée pluridimensionnelle. Ses missions au sein du RASED (Réseau d'aide aux élèves en difficulté) et du Pôle ressource sont cadrés par la circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014. Sa fonction institutionnelle est de mettre en place des aides spécialisées à dominante pédagogique pour les enfants-élèves présentant des difficultés à apprendre ou à comprendre au sein de l'école primaire. Sollicité par les enseignants, les parents ou l'enfant lui-même, l'objectif du « maître E » est de comprendre, par une analyse fine de ses acquis, ses erreurs et ses stratégies, ce qui fait obstacle aux apprentissages de l'élève afin de proposer un projet d'aide adaptée au plus près de ses besoins. Par son accompagnement, l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique vise à permettre à l'élève de comprendre ses stratégies et ses procédures, de mobiliser ses connaissances, et d'améliorer ses capacités d'apprentissage en donnant sens aux tâches scolaires. Il va pour cela contractualiser un projet d'aide qui précisera les objectifs visés et les modalités de mise en place de l'aide : organisation de l'espace (dans ou hors la classe), organisation du temps de la remédiation, organisation du groupe où s'articulent les différents projets d'aides, organisation des dispositifs d'apprentissages (pédagogie du détour) et des transferts vers la classe ordinaire.

Ce travail professionnel spécifique a fait l'objet d'une étude par la FNAME (Fédération nationale des associations de maîtres E) qui a élaboré une « Charte du maître E » (2013). Cette dernière précise : « La mise en place des activités dans le groupe articule les projets d'aide spécialisée des élèves. Les interactions sont privilégiées, chacun mettant en mots son raisonnement, ses connaissances. Le maître E institue un cadre de travail sécurisant. Il met l'élève en confiance, valorise ses réussites et ainsi restaure ou crée un sentiment de compétence, l'amène vers une plus grande autonomie de pensée afin de développer l'estime de soi. » Au-delà même de l'objet d'apprentissage, l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique vise le développement de l'élève, de sa capacité de problématisation, d'analyse de ses stratégies, de compréhension de son fonctionnement et d'autorégulation cognitive.

Lorsque Lescouarch (2014) observe les logiques d'interaction chez l'enseignant spécialisé, il relève différentes postures d'adaptation aux situations et aux contextes avec une prédilection pour la guidance, la médiation et le guidage tutélaire. Il montre alors que les maîtres E mobilisaient plusieurs postures avec « une prédominance des registres de « guidance » et de « médiation » du fait d'un fort accent mis sur la réflexivité ». Il note un guidage important qui limite la posture d'accompagnement à proprement parler.

Notre point d'étape dans un projet de thèse plus global sur les interactions impulsées entre les élèves par un enseignant spécialisé, implique d'observer attentivement les échanges lors de séances de remédiation pédagogique.

Méthodologie de notre recherche

Une recherche-action-formation alliant le laboratoire CIRNEF (Centre Interdisciplinaire de recherches en éducation et formation) de l'Université de Rouen-Normandie, la Société AB.Ludis Editions, et la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E), a été initiée lors de l'année scolaire 2017/2018. Elle porte sur la thématique : « Les pratiques ludopédagogiques des enseignants spécialisés à dominante pédagogique : analyse des interactions d'apprentissage avec le support *Tam Tam* ». Entre sciences cognitives et sciences de l'éducation, elle poursuit à la fois l'objectif de déterminer les gains cognitifs et affectifs de l'utilisation d'un jeu référencé (fourni par la société d'Édition AbLudis) dans le cadre de l'aide aux élèves en difficulté et celui d'observer l'évolution des interactions au sein du groupe. C'est dans le cadre de cette recherche collective que ce situe notre objet d'étude sur le champ de la posture professionnelle d'étayage.

Notre communication porte à ce stade sur l'analyse de deux vidéos sur les dix qui nous ont été communiquées. Nous pouvons y voir interagir, avec le même support jeu, dans la même temporalité d'appropriation du support, deux enseignantes, accompagnant deux élèves chacune. Ce binôme, garçon/fille, a été déterminé après une passation d'une épreuve collective de lecture/écriture (élaborée par les chercheurs de la RA) puis d'une évaluation individuelle plus fine.

L'ensemble des films a été programmé à des moments similaires pour l'ensemble des groupes, à savoir la deuxième, septième, douzième et dix-septième séance sur les vingt de la progression. Il s'agit d'autofilmage afin de ne pas introduire de tiers et observer un processus de séance le plus naturel possible.

Des auto confrontations des enseignantes qui nous ont confié leurs films sont prévus mais notre première analyse se base uniquement sur l'observation des interactions telles que nous avons pu les observer. Nous avons repris les différentes grilles de lecture précédemment citées pour essayer de faire le point sur la spécificité des postures de l'enseignant spécialisé à dominante pédagogique.

Les élèves sont en début de prise en charge autour de ce projet. Leur projet individuel d'aide spécialisée a été discuté avec leur enseignant, leurs parents et eux-mêmes. L'adhésion de tous a été recherchée dans une logique partenariale. Les vidéos étudiés ici ont été filmées au cours de la deuxième séance de remédiation avec ce support jeu. Ils jouent à la « riflette ». Le but du jeu est d'avoir le plus de cartes possibles à la fin de la partie. Deux piles de cartes sont constituées l'une pour les cartes-images, l'autre pour les cartes-mots et sont présentées face cachée devant les joueurs. Le plus jeune choisit une pile, ensuite chaque joueur prend la première carte de sa pile et la pose face visible sur la table. Chacun cherche la paire mot-image existante entre les 2 cartes. Le plus rapide à la trouver la nomme et la montre. Il gagne les deux cartes qu'il met de côté. Si les deux joueurs ont nommé et montré la paire en même temps, il y a riflette. Chaque joueur pose une carte

face cachée puis une carte face visible en même temps. C'est celui qui trouve la paire (la nomme et la montre en premier) qui remporte toutes les cartes. Le jeu s'arrête, bien entendu, quand la pile de cartes est épuisée. On compte les cartes. Le joueur qui en a le plus a gagné.

L'objectif saillant du jeu est de développer la lecture, tant au niveau du déchiffrement que de sa compréhension et de sa vitesse. Nous savons que ce qu'il permet de développer va bien au-delà de ce raccourci mais n'est pas l'objet de notre propre recherche. Notre objectif est d'analyser les images et paroles des gestes professionnels du côté de l'enseignants spécialisé, leur écho du côté des élèves, les interactions tout autant que l'absence d'interaction éventuelle pendant l'utilisation du jeu.

Analyse des vidéos - Jeu de la Riflette

Dans notre exemple exploratoire, nous analysons deux vidéos où deux enseignantes spécialisées que nous appellerons Laurence et Fabienne jouent au jeu de la Riflette, une à Strasbourg, une à Lyon, avec chacune deux élèves, à la même période de l'année et au moment de leur progression. Comme nous l'avons précisé précédemment, relevant du même protocole de recherche, les élèves ont les mêmes difficultés dans le lire/écrite et ils ont eu une seule séance de remédiations avant celle que nous étudions.

Compte-tenu du travail de cohésion autour du projet d'aide fait par l'enseignant spécialisé en amont de la prise en charge, nous pouvons hypothéquer qu'une partie de l'enrôlement dans la tâche se fait dès cette mise en projet global. C'est ce travail qui va rechercher l'adhésion de l'enfant à une aide dont le caractère créatif (où il est pris en compte de façon singulière) et ludique (en utilisant une pédagogie de détour) ouvre le champ de possibles. Dès les premières minutes des deux vidéos, on voit que l'atmosphère créée est propice aux échanges tout en réduisant les degrés de liberté : table libre, enseignant à côté des élèves, eux-mêmes côte à côte, uniquement le jeu prévu à disposition (limitation des distracteurs). L'introduction du jeu (et de la séance) se fait sur deux modes de tissage de liens avec les séances précédentes et de nouvel enrôlement.

Laurence (Me1) : C'est bon on est prêt ?

Elèves 1 et 2 (E1 et E2) : ouiiii

Me : Vous vous souvenez ? Alors on y va.

Les enfants ont le sourire et semblent effectivement pressés de jouer, Laurence les saisit immédiatement. Contrairement à la règle initiale du jeu, elle a choisi de réduire davantage le degré de liberté et de distraction des élèves en retournant elle-même les deux piles de cartes. Les élèves ont pour seule consigne d'apparier mot et image. Le jeu démarre immédiatement.

Chez Fabienne, l'introduction se fait de façon plus formalisée.

Fabienne (Me2) : A toi K de de réessayer d'expliquer car S (la dernière fois) a expliqué mais toi tu n'y es pas arrivé.

E1 En fait, le but du jeu c'est de prendre la carte avant l'autre.

E2 : Oui on a compris ça, mais tu n'as pas tout expliqué...

(E2 regarde E1 puis doute et regarde l'enseignante)

Si ?

Me : Je ne sais pas, est-ce qu'il y a quelque chose à ajouter pour qu'on comprenne ?

(E1 fait non de la tête, E2 hoche positivement)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Me : Qu'est-ce que tu rajouterais S ?

E2 : Bah moi j'ajouterais un exemple.

On note que Fabienne ouvre dans une posture dite « enseignante », elle vérifie la compréhension du jeu mais surtout la capacité de mises en mots des règles par les élèves, elle notifie implicitement une volonté de structuration dans les savoirs. Très rapidement elle enchaîne sur une posture d'accompagnement, ne donne pas de solution et provoque une discussion entre les élèves. S'en suis pour E2 un conflit socio-cognitif exprimé visiblement par son geste de négation de la tête et sa surprise à voir E1 la hocher. Fabienne se met ensuite très rapidement en retrait et observe plus qu'elle ne parle sans craindre les silences. Ce sont les élèves qui sont totalement acteurs puisqu'ils retournent chacun une carte, prenant en charge le déroulement du jeu lui-même. Les feed-back de l'enseignante ne sont pas interprétatifs mais vérificatifs. Un élève désigne le dessin de la banane sur une carte et désigne un mot sur la carte mot qui ne correspond pas.

Me : Montre moi le mot banane ?

E1 : Tac tac

ME : Montre moi le mot banane ?

E1 : Ah non

E2 : Biberon

ME : Montre-moi le mot biberon

ME : Alors comment ça s'écrit ?

E2 : D, a, m, e

ME : Alors le d et le a, ça va faire quel son ?

E1 : Dame !

ME Ahhh

E1 : Il avait pas montré le bon mot donc moi j'ai dit dame grâce à lui

E1 : J'ai cru que ... en fait j'avais pas très bien compris le mot

Voilà, bon on recommence.

E2 : Vis

E1 : Bien ! Égalité !

Fabienne étaye sur le registre de la vigilance et du questionnement tout en restant dans un lâcher-prise apparent : elle laisse les élèves jouer sans intervenir autrement que pour interroger la pertinence des réponses. Elle provoque, ce faisant, une position réflexive des élèves tout en maintenant une centration sur le jeu. Elle ne cherche pas à contrôler la frustration des élèves qui le font spontanément entre eux. Ainsi E1 après avoir gagné grâce à l'erreur de E2 va l'encourager à la réussite suivante.

Florence est dans la posture d'accompagnement que Paul nomme posture d'intercesseur. Sa façon de prendre part à l'action est dans une attitude de contrôle. Son « autorité » (statutaire et non autoritaire), sa totale extériorité au déroulement du jeu influencent non seulement la tâche mais aussi la réflexivité des élèves, leur métacognition (pensée sur leurs propres processus mentaux). Dans la suite de la vidéo, nous voyons que même lorsque les élèves sont un peu plus agités, elle les laisse s'autoréguler au niveau comportement en recentrant uniquement leur orientation sur la tâche (et cela fonctionne).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Laurence utilise une autre stratégie d'accompagnement des élèves. Elle les encourage beaucoup, signale les caractéristiques déterminantes de l'action et vise à ce que les erreurs soient bien vécues. Elle suscite la réflexivité, et la confrontation des avis puis les reformule. Si elle parle davantage que Fabienne, elle accepte les silences liés à la démarche. Elle prend part au jeu puisque c'est elle qui retourne les cartes. Elle est acteur avec les élèves, en même temps qu'eux.

E1 : Radis !

ME : Hein hein

E1 (spontanément) : Je sais pas comment j'ai fait, mais je l'ai « li » et après je regarde

ME : Tu lis d'abord le mot et après tu cherches les images ?

E1 : Hein hein

ME : Comment tu avais fait la dernière fois Y ?

E2 : La même chose

ME : La même chose alors c'est très bien : la technique fonctionne

E1 : Ananas

E2 : Mince

M2 : Hein hein

E2 : j'aime pas les ananas parce que ça pique chez moi

ME : L'autre technique, c'était laquelle ? Tu te souviens la dernière fois ?

E2 : Je regarde et après je lis

ME : Tu as entendu ? Parfois il regarde les images et il cherche le mot qui va avec.

Quand on regardait ananas, on pouvait tout de suite reconnaître le mot grâce au premier son.

Parfois, c'est le jeu des yeux qui bougent. Prêts ?

E1 : Oui

E2 : Cube !

ME : Et comment tu as fait là ?

E2 : J'ai fait comme ça : c u cu et après je sais que c'est. Après moi j'ai lu cube. J'ai lu là, j'ai lu café et je sais ça va pas

La guidance de Laurence est importante sur le registre métacognitif. Elle permet aux élèves de prendre conscience de leurs démarches de résolution et de fait, de leur processus métacognitif. En effet, ils ne calquent pas sa mise en mot, ils recherchent a posteriori ce qui les a fait réussir ou échouer. L'enseignante accompagne le langage nécessaire pour décrire l'action. La séance est dynamique mais elle ouvre le temps et laisse travailler. La structuration de type enseignant tel que nous la retrouvons chez Fabienne en début de séance, intervient au fur et à mesure des opportunités offertes par les réussites ou les erreurs des élèves. Elle reformule les interprétations réflexives pour les aider à structurer cette même attitude d'auto-analyse de leurs stratégies. Elle est en cela dans une posture d'interface : elle sert d'interprète pour aider les élèves à formuler leur réflexivité et entre en résonance avec eux dans une relation de confiance et d'encouragement/compréhension.

Elle laisse E2 faire du lien entre le « dans » et le « hors » l'école au sujet de l'ananas mais ne relève pas pour maintenir l'attention de E1.

Fabienne et Laurence, passent d'une posture à une autre lors de la séance mais restent chacune majoritairement sur deux modes de postures d'accompagnement différente. Elles n'en restent pas moins des postures d'accompagnement puisque l'une et l'autre sont dans le fait de cheminer avec les élèves, à leur rythme, et les amener à trouver en eux leurs propres ressources pour la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

résolution de la tâche. Elles utilisent aussi le conflit socio-cognitif de façons différentes, comme nous avons pu le voir plus haut, Fabienne le provoquant par un apparent lâcher prise, Laurence le sollicitant par son questionnement et ses reformulations.

De façon à analyser au plus près ces interactions d'accompagnement plus spécifiques des gestes professionnels des enseignants spécialisés à dominante pédagogique, nous voyons que les grilles de lecture citées plus haut ne nous permettent pas d'aller jusqu'au bout de notre analyse. Il nous a donc fallu au sein de notre recherche action, construire un tableau d'analyse des vidéos un peu différent de ceux que nous avons étudiés. Si ces dernières valident incontestablement la posture d'accompagnement du professionnel de RASED, elles permettent de tracer une dominante mais demande à être plus orientée sur la spécificité de l'aide spécialisée à dominante pédagogique.

Les chercheurs en pédagogie ou en didactique professionnelle sont tous d'accord pour dire qu'il n'est pas possible d'étudier la posture de l'accompagnant/enseignant sans étudier celle de l'accompagné/élève qui lui répond en retour. Ainsi nous garderons à notre tour deux focales : une enseignante, une élève. Du côté du maître, nous allons davantage, dans la suite de notre recherche, observer les postures de guidage/accompagnement (présence, attention conjointe, interventions inductives), les interactions d'étayages (incitation métacognitive immédiate ou différée), le registre d'intervention et la relation aux élèves. Nous confronterons ces observations aux compétences travaillées chez les élèves, aux stratégies employées, à l'apprentissage vicariant et aux types d'échanges socio-cognitifs.

Nous envisageons également une autoconfrontation des enseignantes à leurs propres vidéos pour mieux comprendre la part consciente de leur démarche.

Conclusion

Les gestes professionnels et les postures enseignantes ont fait l'objet d'études par d'éminents pédagogues, philosophes, didacticiens ou psychologues. Nous retrouvons des invariants pour l'ensemble de la profession enseignante mais dès que nous nous visons les postures d'étayage et d'accompagnement, nous voyons la nécessité d'une grille plus ciblée pour observer les interactions de l'enseignants spécialisé à dominante pédagogique et les élèves en grande difficulté scolaire avec lesquels il travaille.

A travers deux vidéos, nous avons déjà pu observer la complexité des échanges et des changements que ceux-ci induisent du côté des élèves mais aussi du maître. Paul (2004) insiste sur la posture spécifique au centre des actions de l'accompagnant tout en précisant qu'accompagner ne relève d'aucun apprentissage en tant que tel. Il s'agit d'un processus complexe chargé affectivement dans sa relation à l'autre, qui nécessite une forte réflexivité par rapport à sa pratique dans sa pratique, ce qui convoque à la fois une forte implication et une capacité de distanciation. La posture d'accompagnement suppose un ajustement et une adaptation à la singularité de chacun, en continue, au cours même de l'action de remédiation. C'est cet accompagnement spécifique qui permet à l'élève un contrôle sur ses apprentissages par l'étayage métacognitif et le conflit socio-cognitif. Nous allons continuer d'analyser les films avec notre nouvelle grille d'observation alors qu'une nouvelle cohorte d'élèves et d'enseignants spécialisés investissent à nouveau cette recherche.

Bibliographie

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bucheton D. Soulé Y. (2009) « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées » Education & didactique

BRUNER J. s. (1983). Savoir faire, savoir dire : le développement de l'enfant. Paris : PUF.

LESCOUARCH, L. (2006). Spécificité des pratiques pédagogiques des enseignants chargés d'ASDP en Rased. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation. Université de Rouen.

Lescouarch, L. (2014). Médiation, guidage, accompagnement : des postures en tension pour l'étayage des apprentissages Dans Médiations et Processus d'apprentissage (Retz). RETZ.

Lescouarch, L. (2014). Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : postures et enjeux. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N° 66(2), 127-142.

Lescouarch, L. (2013). Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté : acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions. Dans Inégalités scolaires et résiliences (Retz). RETZ.

Paul M. (2004). L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique Paris : L'Harmattan,

Sensevy G. (2011) « Le Sens du Savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique ».

Conception d'un cadre conceptuel d'analyse contextualisé des pratiques enseignantes au service de la posture de chercheur

Odile FLEURY

Université de ROUEN, Laboratoire CIRNEF

odile.fleury@etu.univ-rouen.fr

Résumé

À partir du travail de thèse en cours portant sur les pratiques enseignantes lors des séances de dictée au cycle 3 de l'école élémentaire, cette communication interroge la posture du chercheur à l'égard de son objet d'étude : comment le chercheur peut-il analyser objectivement la complexité et l'épaisseur de l'activité enseignante quand il est aussi un praticien immergé dans le contexte étudié ?

Afin de se doter d'indicateurs en vue de catégoriser objectivement les pratiques rapportées lors d'entretiens, un outil conceptuel d'analyse contextualisé mobilisant deux cadres théoriques a été conçu en entrecroisant ces deux cadres. C'est ainsi que des éléments susceptibles de déterminer la variabilité des gestes professionnels et des invariants propres à la situation de dictée ont été mis en évidence. Après avoir défini comment caractériser de manière simple le travail de l'enseignant, nous expliciterons la conception de ce cadre conceptuel d'analyse contextualisé et enfin nous ouvrirons sur la présentation des premiers résultats.

Mots-clés

Methodologie ; dictée ; gestes professionnels ; variabilité didactique.

Introduction :

La dictée, bien plus qu'un exercice, apparaît comme une sorte d'emblème de la correction graphique, de la norme. Elle demeure présente dans les classes et toujours au goût du jour.

En effet, lors de nos visites dans les classes élémentaires, nous avons constaté que la dictée demeure largement pratiquée. La dictée constituerait-elle l'unique activité dans l'enseignement de l'orthographe ? Concourrait-elle à l'acquisition de connaissances ?

Comment expliquer que la dictée, en dépit de son ancienneté et de sa très large pratique, ne place pas les élèves en situation de réussite ? Autrement dit, comment se fait-il que les élèves fassent encore montre d'insuffisances dans ce domaine ?

Telles sont les questions que nous nous sommes posées en tant qu'enseignante puis en tant que conseillère pédagogique engagée dans la formation initiale, continue et continuée des professeurs des écoles et maintenant en tant que chercheuse soucieuse de comprendre ce phénomène.

Les questions relatives à l'enseignement de l'orthographe sont essentiellement travaillées dans le paradigme de la didactique du français. Dans ces recherches, les pratiques d'enseignement sont étudiées à partir d'une centration sur les variables didactiques, les objets de savoirs tels que l'emploi de métatermes, les manipulations syntaxiques, le raisonnement grammatical. Dans notre recherche, ces questions sont abordées sous le prisme des pratiques enseignantes entendues comme les manières d'être et de penser « investies dans des manières d'agir » dans les situations d'apprentissage, ce qui implique une focale plus large intégrant les dimensions pédagogiques et didactiques.

Par notre fonction professionnelle et par l'appartenance au corps enseignant, nous avons une certaine connivence avec le milieu observé, dans la mesure où il y a une familiarité avec l'univers qu'est la classe. Et ce d'autant plus que nous enseignons auparavant au cycle 3.

Dans notre souci d'objectivité, la position impliquée liée à notre fonction professionnelle doit être prise en compte.

C'est dans cette finalité d'objectivité que nous avons mis en œuvre un outil conceptuel d'analyse s'adossant au multi-agenda de D.Bucheton et à l'étude des pratiques enseignantes de M.Bru (2002 et 2004). Cet outil nous a permis de recueillir des éléments susceptibles de déterminer la variabilité des gestes professionnels et des invariants propres à la situation de dictée au cycle 3.

Cette présentation porte essentiellement sur la première phase de notre recherche. Dans une première partie, nous définirons précisément nos cadres théoriques de référence. D'abord, nous nous intéresserons à la manière de caractériser simplement le travail de l'enseignant, cet agir enseignant et, plus particulièrement, les gestes professionnels mis en œuvre dans les séances d'enseignement. Enfin, nous aborderons les concepts de variabilité des pratiques. Puis, dans une seconde partie, nous détaillerons la construction de l'outil d'analyse des données et expliciterons l'instrumentalisation des différents cadres théoriques en indicateurs observables. Enfin, dans une troisième partie, nous ouvrirons sur la présentation des premiers résultats et ce qu'ils impliquent dans la perspective de la recherche.

Présentation des cadres théoriques en question :

L'enseignement n'est certainement pas un travail comme les autres. Même si cette profession a fait l'objet de nombreuses recherches, une question demeure : comment caractériser de manière simple le travail de l'enseignant ?

De l'activité de l'enseignant à ces gestes professionnels

La situation de la dictée ne peut pas être étudiée sans avoir au préalable défini ce qu'est l'activité de l'enseignant. Cette activité consiste à concevoir la classe, à l'organiser et à faire la classe. Elle se nourrit de connaissances théoriques et pragmatiques, avec un va-et-vient entre ces deux connaissances, et des ajustements. (Y.Clot, D.Faïta, 2000). Autrement dit, l'activité de l'enseignant, lors des séances de dictée, se nourrit d'une part, des connaissances théoriques relevant de la didactique de l'enseignement de l'orthographe et d'autre part, des connaissances plus pratiques inhérentes au contexte de la classe, au profil des élèves dont l'enseignant a la charge, aux représentations de cet enseignant, à son expérience...

Toutefois, un distinguo est à faire entre gestes de métier et gestes professionnels. Les gestes du métier renvoient à un savoir-faire partagé et reconnu par la profession et rattaché à un genre scolaire bien identifié à la fois par l'enseignant et par les élèves ; par exemple : utiliser le stylo rouge pour corriger les cahiers. Ces gestes de métier cimentent les habitus de la classe, mais aussi la communauté des enseignants. Ces gestes sont efficaces, mais résistent au changement dans la mesure où ils sont dépendants de l'histoire de l'école, de la vision des parents et du contexte. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs.

Les gestes professionnels, quant à eux, « intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (A.Jorro, 2006).

Parmi ces gestes, il convient de préciser les quatre dimensions qui caractérisent le passage de gestes de métier à des gestes professionnels.

- Gestes langagiers (posture énonciative de l'enseignant, formulation des consignes, reprise et clarification des notions) ;
- Gestes de mises en scène du savoir (situation d'enseignement, institutionnalisation du savoir)
- Gestes d'ajustement : capacité de l'enseignant à intervenir sur le déroulement de l'activité avec prise en compte des comportements des élèves ;
- Gestes éthiques (relation instaurée entre les élèves et l'enseignant).

Cette activité enseignante, vue de loin, peut être descriptible de manière très simple si on l'observe à distance sans intention déclarée. Or, ces quatre dimensions montrent combien l'activité enseignante est à la fois épaisse et complexe.

Pour comprendre la complexité et l'épaisseur de l'agir enseignant dans notre objet d'étude, nous avons fait le choix de nous appuyer sur un modèle praxéologique : le multi-agenda. Pour Bucheton (2009) plusieurs préoccupations habitent l'enseignant dans le cadre de son activité. Sa préoccupation centrale apparaît évidente. Il s'agit de la construction des savoirs scolaires visés. Mais, quatre autres préoccupations gravitent autour : l'atmosphère, le tissage, l'étayage et le pilotage spatio-temporel. Ce multi-agenda peut constituer une grille de lecture de l'activité de l'enseignant. Dans la partie méthodologique, chacun de ces piliers sera explicité, mais aussi mis en adéquation avec l'objet d'étude, à savoir les séances de dictée.

Toutefois, l'objectif de notre recherche demeure l'accès à l'analyse des pratiques. Pour cela, il convient d'inscrire notre recherche dans le paradigme des pratiques pédagogiques d'enseignement-apprentissage et de recourir par conséquent à un autre cadre théorique.

La variabilité didactique

Plusieurs recherches ont abordé l'étude de la pratique de l'enseignant, notamment au niveau de sa variabilité. C'est ainsi que M.Bru (1992) a étudié les méthodes d'enseignement à partir d'observations de séances de classes. Pour lui, ces méthodes d'enseignement ne constituent qu'une variable des situations d'enseignement que l'enseignant peut organiser ou ajuster selon le contexte particulier de sa classe. Le recours à ce concept nous permet de dépasser le simple fait de caractériser un enseignement uniquement au regard de la méthode employée. Nous considérons cette focale trop réductrice de l'acte d'enseigner, perçu alors comme un seul procédé établi sans ajustement opérable.

L'objectif de notre recherche réside dans l'étude des facteurs influençant les pratiques enseignantes. Autrement dit, nous cherchons non seulement à saisir la manière dont l'enseignant met en œuvre des procédures de diversification pédagogique, mais surtout à définir les variables de l'action didactique.

Ces variables didactiques témoignent à la fois du caractère organisateur relatif aux comportements de l'enseignant, mais aussi de la complexité du contexte dans lequel s'ancrent les situations d'enseignement-apprentissage. Les variables de l'action didactique sont regroupées en trois catégories :

- 1) les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus qui concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités proposées à l'élève ;
- 2) les variables processuelles qui ont trait à la dynamique de l'apprentissage, à la répartition des initiatives entre enseignants et élèves, aux registres de la communication didactique et aux modalités d'évaluation ;
- 3) les variables relatives au cadre et au dispositif qui concernent l'organisation spatio-temporelle, le groupement des élèves, les matériels et supports utilisés.

Ainsi, notre question de recherche peut se résumer en ces termes : comment accéder d'une part, à l'épaisseur de l'agir enseignant et d'autre part, à l'analyse des pratiques enseignantes. C'est pourquoi il nous semble pertinent d'imbriquer les deux cadres théoriques présentés. C'est dans cette seconde partie que nous expliciterons comment l'entrecroisement de ces deux cadres théoriques favorise l'émergence d'indicateurs en vue de catégoriser les propos des enseignants recueillis.

Choix méthodologiques

Le terrain de recherche

Pour faciliter la conduite de ces entretiens, nous avons sollicité et demandé l'autorisation à l'inspecteur d'une circonscription rurale comprenant 63 écoles, voisine de la nôtre. Comme cette circonscription est constituée de petites écoles majoritairement de moins de 6 classes, ces classes sont essentiellement à doubles niveaux. Nous n'avons retenu que des classes de CM1-CM2 dans la mesure où cette répartition est la plus fréquente. Comment ces gestes professionnels ont-ils été recueillis ?

Le recueil des données

Le recueil des données s'est fait par la passation de deux types d'entretiens : entretiens d'autoconfrontation pour la première enquête et entretiens d'instruction au sosie pour la seconde.

Lors de la première enquête, il s'agit de confronter l'enseignant à la vidéo de la séance que nous avons observée. Cet entretien repose sur le couplage acteur/situation (S.Leblanc, 2007). L'enseignant filmé a donc de nouveau accès au couplage et parvient aisément à commenter son activité. Dans notre enquête, l'enseignant commente les différentes phases de la situation d'enseignement, justifie ses choix et les modalités pédagogiques, explicite les outils utilisés ainsi que la particularité de la classe. Pour cela, nous avons présenté l'enjeu de l'entretien à travers une phrase de départ, strictement la même pour chacun des enseignants. Puis, nous avons laissé l'enseignant s'exprimer librement en visionnant la séance. Ensuite, au travers des relances ou de questions complémentaires, nous avons tenté de balayer plusieurs champs de questionnement qui nous intéressaient.

Ainsi, grâce à l'autoconfrontation, nous nous sommes documentée, par un questionnement spécifique, sur ce que cherche à faire l'enseignant, sur ce qui l'amène à agir ainsi. Nous avons alors accédé à la situation réellement vécue. Cette première enquête nous a permis d'aboutir à l'élaboration du guide d'entretien pour les entretiens d'instruction au sosie de la seconde enquête.

Pour cette seconde enquête, nous avons choisi de conduire des entretiens semi-directifs selon la technique de « l'instruction au sosie ». Il s'agit d'une méthode de co-analyse du travail, impliquant un chercheur et un professionnel dans un entretien au cours duquel le professionnel reçoit la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je doive te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu voudrais me transmettre afin que personne ne s'aperçoive de la substitution » (S.Leblanc, 2007). Par cette technique, nous cherchons à placer l'enseignant interviewé en position de faire comprendre au chercheur comment il s'y prend pour conduire les séances de dictée. Pour cela, il doit décrire son activité afin que le chercheur puisse le remplacer.

Dans le cadre de cet entretien, instruction au sosie, l'enseignant interrogé est attendu sur le « comment ». Il engage alors un dialogue avec lui-même qui peut transformer l'activité qu'il avait généralement anticipée sur le « pourquoi ». C'est-à-dire qu'il souligne ce qui guide ses pratiques, et énonce des pratiques hypothétiques. Il est ainsi amené à parler de ce qu'il fait et prend conscience de sa pratique professionnelle au travers de la mise en mots.

Ces entretiens ont alors été retranscrits afin de procéder à une analyse catégorielle des pratiques rapportées ainsi que des gestes qui les accompagnent.

Construction du cadre conceptuel d'analyse contextualisé

Pour Bucheton (2009) différents piliers permettent de décrire les gestes professionnels. Afin de mettre à plat les différentes composantes de l'agir enseignant, nous avons déterminé des indicateurs spécifiques pour chacun des piliers du multi-agenda.

Les objets de savoir sont identifiés à travers les savoirs visés. Ils sont relatifs aux concepts, aux attitudes, aux méthodes, aux stratégies ou aux pratiques scolaires. En rapport à cette dimension, le chercheur a identifié le type de texte donné en dictée, les faits de langue étudiés, la mémorisation, la typologie des erreurs et le statut de l'erreur.

Le pilotage relève de la cohérence et de la cohésion de la séance. Nous nous sommes attachée à la temporalité, à la disposition spatiale ainsi qu'aux déplacements de l'enseignant et des élèves. La gestion des tableaux et des affichages a également été interrogée.

Pour notre objet d'étude, nous avons identifié les différentes phases de la séance (dictée, relecture, révision, autocorrection, correction collective, visa par l'enseignant...) en précisant leur durée et les modalités.

Pour la phase de dictée, notre regard a porté sur la façon dont les éléments ont été dictés, selon quel découpage de phrases, mais également sur les procédés de reprise. Nous nous sommes également intéressée à la position et aux déplacements de l'enseignant par rapport au groupe.

Pour la phase de correction, nous avons retenu la modalité choisie : collective, individuelle ou en groupe restreint. Le savoir a été au centre de nos préoccupations afin de déterminer s'il est détenu par l'enseignant ou par les élèves. Enfin, la place et le rôle de l'enseignant ont été étudiés.

L'atmosphère concerne le climat de classe qui est sous la responsabilité de l'enseignant. Ce dernier veille à ce que les élèves n'en prennent pas le contrôle au risque de le détériorer. C'est l'occasion de véhiculer des valeurs : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. La présence de gestes d' enrôlement et de maintien de l'attention est prédominante.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Pour notre objet d'étude, nous avons étudié l'atmosphère pendant la phase de dictée. Nous avons considéré si les élèves avaient le temps de réfléchir ou de douter quant à la bonne orthographe d'un mot. Nous avons été vigilants aux formes d'interactions maître-élèves, élèves-élèves, ainsi qu'à leurs contenus. Nous avons déterminé si ces interactions étaient centrées sur les tâches d'apprentissage ou sur la gestion de cette tâche.

Pendant la phase de correction, nous nous sommes attachés à la prise de parole des élèves et aux espaces dialogiques.

Le tissage s'intéresse au lien que l'enseignant va s'efforcer d'explicitier au sein de la séance, mais aussi en dehors des séances, de manière à ce que la séance et son contenu fassent sens pour l'élève.

Pour notre objet d'étude, nous avons interrogé les liens établis avec les leçons d'orthographe précédentes, la préparation de la dictée, les affichages et autres outils. Le sens donné à la phase de dictée puis à la phase de correction a fait l'objet d'une attention particulière afin de préjuger comment l'élève s'investissait dans ces deux phases. L'évaluation de l'élève, soit lors de la correction collective, soit lors du visa par l'enseignant, nous indique le souci qu'a l'enseignant de gérer l'estime de soi de l'élève. Ceci est révélateur de son éthique professionnelle.

L'étayage regroupe tout ce que l'enseignant met en œuvre pour faire comprendre l'élève, lui faire dire et lui faire faire sans se substituer à lui.

Pour notre objet d'étude, lors de la phase de dictée, nous avons questionné comment l'enseignant s'adaptait à ses élèves, régulait son débit ou revenait sur des éléments déjà dictés. Nous avons répertorié les aides apportées par l'enseignant durant la phase de dictée puis durant celle de correction et avons questionné la manière dont les élèves se les sont appropriées.

Ensuite, nous avons opérationnalisé le concept de variabilité didactique de M.Bru (1991, 1992, 2005) en l'adaptant à la situation d'enseignement de la dictée pour chacune des trois catégories de variables :

- variables de structuration et de mise en œuvre des contenus ;
- variables processuelles ;
- variables relatives au cadre et au dispositif.

Dans un souci de compréhension des descriptions des séances de dictée, nous avons jugé utile de commencer par l'opérationnalisation de cette première catégorie de variables. De plus, toujours dans un souci de clarté, nous avons repris les piliers du multi-agenda de D.Bucheton opérationnalisés précédemment en les croisant avec les trois catégories de variables du concept de M.Bru :

Les variables relatives au cadre et au dispositif concernent l'organisation spatio-temporelle, le groupement des élèves, les matériels et supports utilisés. Pour décrire ces variables, nous convoquons les gestes de pilotage, d'étayage, la posture de l'enseignant et celle de l'élève.

En rapport à la dimension de pilotage, le chercheur doit étudier les différentes phases de la dictée et leur durée, la ou les modalité(s) d'organisation (individuelle, collective, par groupe), la place et les déplacements de l'enseignant par rapport aux élèves et son temps de parole.

Concernant la dimension de l'étayage : le chercheur doit se focaliser sur les aides apportées aux élèves durant les différentes phases de dictée : outils mis à disposition, adaptation ou non aux élèves (différenciation, visa de l'enseignant : types de traces laissées sur le cahier...)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus concernent la sélection et l'organisation des contenus, l'opérationnalisation des objectifs, le choix des activités proposées à l'élève. Pour saisir ces variables, nous retenons les gestes d'objet du savoir, de pilotage et de tissage.

En rapport avec l'objet du savoir, nous avons cherché à déterminer le type de texte donné en dictée, la mémorisation des mots en amont, les faits de langue étudiés, la typologie des erreurs et le statut de l'erreur.

Concernant le pilotage, nous avons repéré les différentes formes de dictées proposées, les modalités de révision ou de relecture du texte dicté et la place du métalangage.

Pour la dimension du tissage, nous nous sommes attachée aux méthodologies proposées par l'enseignant pour faire relire ou corriger un texte dicté : activité motrice ou cognitive (opérations mentales).

Les variables processuelles ont trait à la dynamique de l'apprentissage, à la répartition des initiatives entre enseignants et élèves, aux registres de la communication didactique et aux modalités d'évaluation. Pour affiner ces variables, nous regroupons les gestes de pilotage, d'atmosphère et tissage.

En rapport avec la dimension du pilotage, nous avons abordé le type de questionnement : ouvert, fermé, laissé à l'initiative de l'élève, mais aussi les modes d'interactions : de l'enseignant vers l'élève, de l'élève vers l'enseignant, des élèves entre eux.

Concernant l'atmosphère, nous avons qualifié le climat de classe : détendu ou stressant, selon les enjeux, le temps alloué au doute et le statut de l'erreur, mais aussi la place de l'évaluation.

Pour la dimension du tissage, nous avons défini le sens donné à cet exercice : faire le moins de fautes possibles, anticiper ses erreurs, s'autocorriger à l'aide d'outils, remobiliser des connaissances apprises ou en cours de construction, mais aussi observé la marge de progrès des élèves.

L'opérationnalisation de ce concept a donné lieu à l'élaboration d'une grille d'analyse :

Variables relatives au cadre et au dispositif			
Indicateurs du multi-agenda convoqués	Situation d'enseignement : la dictée	Classe A	Classe B
Pilotage	Différentes phases.		
	Modalité d'organisation (individuelle, collective, par groupe).		
	Place de l'enseignant et déplacement par rapport aux élèves.		
	Temps de parole de l'enseignant.		
Étayage	Aides apportées aux élèves durant les différentes phases de dictée : outils mis à disposition.		
	Adaptation ou non aux élèves : différenciation.		
	Visa de l'enseignant : types de traces laissées sur le cahier.		

Prenons l'exemple de l'enseignant A, cette grille met en évidence que cet enseignant propose une première phase de texte dicté. Pour la seconde phase, il fait identifier et souligner les verbes,

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

phrase par phrase, de manière collective. Cette phase de relecture est agrémentée d'une matérialisation de la chaîne des accords. Il guide les élèves. Puis, il pointe pour chaque élève les erreurs qu'il a commises et précise à quelle typologie elles correspondent. Il apporte ainsi une nuance qualitative. Pour cela, il utilise un glossaire. Cet outil est en lien avec un outil d'aide à la correction. Après ce visa, les élèves s'autocorrigent individuellement. La séance se termine alors, sans phase de correction collective. Pendant la phase de dictée du texte, l'enseignant circule. Ses déplacements ont plusieurs finalités : être correctement entendu, surveiller les élèves ciblés, ou venir en aide aux élèves. Cet enseignant oscille entre un guidage précis faisant identifier les verbes, et un lâcher-prise laissant les élèves réviser seuls leur texte avec tous les outils à disposition. Dans cette classe, nous avons à la fois des élèves qui présentent une posture réflexive, ce sont les élèves qui participent et répondent à la demande de l'enseignant, et des élèves qui écoutent leurs pairs et répondent aux attentes de l'enseignant sans trop revenir sur leur texte. Ils sont dans une posture première. Comme certains élèves ont des difficultés avec la segmentation des mots, l'enseignant propose un support adapté ; la dictée est codée avec les mots matérialisés par un trait horizontal sur lequel les élèves peuvent écrire.

Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus			
Indicateurs du multi-agenda convoqués	Situation d'enseignement : la dictée	Classe A	Classe B
Objet du savoir	Type de texte donné en dictée.		
	Mémorisation de mots en amont.		
	Faits de langue étudiés.		
	Typologie des erreurs.		
	Statut de l'erreur.		
Pilotage	Formes différentes de dictées proposées.		
	Modalités de révision ou de relecture du texte dicté.		
	Place du métalangage.		
Tissage	Méthodologies proposées par l'enseignant pour relire ou corriger un texte dicté : activité motrice ou cognitive (opérations mentales).		

Toujours avec l'exemple de l'enseignant A, cette grille aide à repérer l'organisation et le choix des activités qu'il propose à ses élèves. Il utilise des dictées préparées issues d'un manuel. Les faits de langues étudiés dans le texte donné en dictée sont en lien avec la grille de relecture qui fait explicitement mention de ces faits de langues. En amont, il donne à mémoriser les mots qu'il juge difficiles et que les élèves risquent de mal orthographier. La séance de dictée est toujours composée des mêmes phases. Même si cet enseignant emploie indifféremment les termes de « faute » et « d'erreur », il propose une évaluation positive grâce à l'usage de pourcentage de réussite. D'ailleurs, afin de prévenir les erreurs dues à une surcharge cognitive au cours de l'activité, il attire l'attention des élèves sur les faits linguistiques précis, puis il les guide oralement pas à pas. Pour corriger le texte dicté, il propose une double méthodologie : une activité motrice qui consiste à matérialiser la chaîne des accords et une activité cognitive puisque les élèves doivent se corriger en utilisant les bons outils mis à sa disposition.

Variables processuelles			
Indicateurs du multi-agenda convoqués	Situation d'enseignement : la dictée	Classe A	Classe B
Pilotage	Type de questionnement : ouvert, fermé, laissé à l'initiative de l'élève.		
	Modes d'interactions : de l'enseignant vers l'élève, de l'élève vers l'enseignant, des élèves entre eux.		
Atmosphère	Détendue ou stressante, selon les enjeux, le temps alloué au doute et le statut de l'erreur.		
	Place de l'évaluation.		
Tissage	Sens donné à cet exercice (faire le moins de fautes possibles, anticiper ses erreurs, s'autocorriger à l'aide d'outils, remobiliser des connaissances apprises ou en cours de construction).		
	Marge de progrès des élèves.		

L'intérêt de cette grille réside dans l'identification des modes d'interaction. Dans la classe de cet enseignant A, les interactions se situent de l'enseignant vers les élèves. Elles ont pour finalité de guider les élèves. Durant la séance de dictée, l'enseignant fait état d'un climat de classe serein. Il justifie cette atmosphère détendue par le respect des différents rythmes des élèves, par le fait qu'il leur laisse le temps d'écrire et de douter. Il valorise les réussites et ne sanctionne pas les erreurs, comme le témoigne le système de notation de pourcentage de réussite. Pour lui, la dictée est un moyen d'améliorer la production d'écrits et de progresser en général. Aussi, quantifie-t-il la marge de progrès des élèves grâce au nombre d'erreurs autocorrigées. Il précise que c'est la matérialisation de la chaîne des accords qui contribue aux progrès des élèves.

Premiers résultats et perspectives

La finalité de cette communication est double. Nous avons souhaité partager non seulement un outil d'analyse conceptuel contextualisé, mais aussi les premiers résultats mis en évidence à ce stade de la recherche.

L'analyse des entretiens des douze enseignants nous amène à dégager la présence systématique d'une phase de mise en mots, autrement dit le moment où l'enseignant dicte un texte.

Notre attention a porté essentiellement sur la description des pratiques mises en œuvre lors de la séance de dictée. Ainsi, nous avons pu dégager quelques invariants pour chacune des situations d'enseignement décrites. Toutefois, nous considérons que c'est principalement la variabilité des gestes professionnels et des finalités qui gouvernent les choix opérés qui est la plus significative.

Sur le plan théorique, la première phase de notre recherche a mis en évidence que même si la dictée est un exercice emblématique, les enseignants qui la proposent mettent en œuvre une palette de gestes professionnels bien différents d'un enseignant à un autre. Mais, parce qu'elle est une forme de pratique scolaire qui résiste au changement, les enseignants convoquent des gestes professionnels identiques et permanents pour chaque dictée.

Nous avons montré l'existence d'une grande variabilité de gestes de pilotage. Nous avons repéré une variété de formes de dictées et de phases qui la constituent. Les phases de relecture ou de révision sont adossées à des modalités et à des outils différents. Il en est de même pour les gestes d'étayage avec des outils de nature, de forme et de finalités diverses. Concernant les gestes de tissage et du sens que l'enseignant donne à la dictée, nous avons touché du doigt les conceptions de certains enseignants. Une investigation plus poussée serait à mener afin de définir les représentations qui fondent leurs choix pédagogiques. De plus, nous avons été surpris de constater que les gestes d'objet du savoir présentaient également une certaine variabilité.

En outre, les enseignants convoquent une variabilité selon le sens qu'ils donnent à la dictée. En effet, la dictée est soit le moyen d'appliquer des règles, soit un entraînement. Quand elle revêt une visée d'entraînement, c'est soit pour se poser les bonnes questions afin d'orthographier correctement un texte, soit pour chercher à comprendre pourquoi un mot est mal orthographié ; soit pour apprendre à s'autocorriger en vue de transférer cette compétence en production d'écrits.

La première phase de notre recherche a également mis en lumière un certain nombre d'invariants. Chaque séance débute par une phase de texte dicté par l'enseignant. Tous les enseignants interrogés ont le souci de créer un climat de classe non anxigène, tolèrent et/ou favorisent les interactions et mettent en œuvre une différenciation, soit par la présence d'outils qui n'est pas systématique dans toutes les classes, soit par l'adaptation des supports, soit par le niveau d'exigence. Ils alternent également systématiquement des phases individuelles et des phases collectives.

Conclusion :

À ce stade de notre recherche, nous avons mis en évidence l'existence, non seulement d'une variabilité de gestes professionnels, mais aussi de gestes invariants mis en œuvre durant la séance de la dictée. Les principaux éléments de variabilités sont les formes de dictées, les phases qui la constituent, les dispositifs proposés et les types d'étayage (par les outils et par les gestes langagiers de l'enseignant). En outre, la dictée peut être un moyen d'appliquer des règles ou de s'entraîner. Les invariants, quant à eux, sont la phase d'un texte dicté, l'alternance des phases individuelles et des phases collectives, la posture de contrôle de l'enseignant, les conditions créées pour que cette activité ne soit pas anxigène, les interactions favorisées, les étayages et les différenciations. Toutefois, la présence d'outils n'est pas systématique dans toutes les classes.

En outre, nous avons particulièrement mis en évidence un invariant qui nous interroge. Tous les enseignants visent ou notent le texte dicté, ce qui confère à la dictée une visée évaluative. Toutefois, tous ne s'appuient pas sur une typologie des erreurs pour viser la dictée. Il y aurait donc une tension entre d'une part, la volonté de proposer un climat serein et propice aux apprentissages et, d'autre part, la conception qu'a chaque enseignant de l'erreur.

Quelques éléments mériteraient d'être questionnés plus avant.

Concernant le caractère évaluatif de la dictée, comment cette évaluation peut-elle revêtir un caractère formateur, d'autant qu'elle ne s'adosse pas à une typologie des erreurs ? De même, comment la conception de la dictée peut-elle être définie à la fois comme moyen d'apprentissage et comme moyen d'évaluation ?

Du côté des élèves, quel sens les élèves donnent-ils à la situation vécue, quel est leur ressenti ? De manière plus approfondie, quel est l'impact du caractère évaluatif sur les élèves ?

Au regard de l'importance des gestes d'étayages proposés, quel est le degré de conscientisation des enseignants à leur égard ? Quel rapport les élèves entretiennent-ils avec les outils proposés et les gestes d'étayage mis à leur disposition ? Quelle utilisation en font-ils ?

De manière plus distanciée, il conviendrait d'interroger les nouvelles formes de dictées et de considérer comment ces nouvelles formes de dictées sont comprises par les élèves.

Bibliographie

- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès.
- Bucheton, D. et Dezutter, O. (dir.). (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol 3-n°3. Repéré à <http://educationdidactique.revues.org/543>
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4 : p.7-42. CNAM. Repéré à http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf
- Cogis, D. et Brissaud, C. (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui ?* Hatier.
- Jorro, A. (2006). « L'agir professionnel de l'enseignant » *Séminaire de recherche du centre de Recherche sur la formation*. CNAM, Paris. Repéré à <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/spiral-files/download?mode=inline&data=2794235>
- Leblanc, S. (2007). Concepts et méthodes pour valoriser l'activité professionnelle au sein de la formation initiale et continue des enseignants, *Formations et pratiques d'enseignement en question*, n°6, 11-33.

Les kâïros d'autoformation au cœur d'une méthodologie d'enquête d'une recherche portant sur les processus d'émancipation et d'autorisation en formation d'adultes

Magali BALAYN
Université de Tours et Laboratoire EA7505 EES
magali.balayn@etu.univ-tours.fr

Résumé :

Cette communication a pour objet la réflexion et la construction d'une méthodologie d'enquête dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation dans le champ de l'autoformation, visant à mettre à jour les processus d'émancipation et d'autorisation en formation d'adultes. Après avoir exposé la construction théorique et conceptuelle de cette recherche, il est expliqué comment une méthodologie est construite pour pouvoir identifier les personnes idoines, concernées par ce processus singulier, puis non seulement collecter des indicateurs du processus d'émancipation mais aussi obtenir par leur analyse fine la compréhension et la mise à jour du processus. Ainsi, il s'agit tout d'abord d'envoyer d'un questionnaire quantitatif auprès d' alumni de formations universitaires de niveau I et II articulant retour réflexif sur l'expérience et mémoire de recherche, puis de conduire un entretien inspiré de l'atelier des kâïros de Galvani, suivi par une discussion avec le sujet sur l'analyse faite par le chercheur de ses moments intenses.

Mots-clés :

Recherche – action, kâïros d'autoformation, émancipation, enquête de terrain, formation d'adultes

Introduction

La recherche évoquée ici s'intéresse aux processus d'émancipation et d'éducation en formation d'adultes dont nous exposerons ici la réflexion et la construction de la méthodologie d'enquête. Nous allons tout d'abord exposer le contexte puis la construction théorique de notre recherche, laquelle s'appuie sur notamment sur les concepts d'aliénation de Hegel (Fischbach, 2008) et de la transformation de perspectives de Mezirow (Mezirow, 1978, 1991) avant d'expliquer quels en étaient les enjeux et attentes. Ainsi, nous considérons que seuls certains adultes en formation sont concernés par le processus ici étudié. De même, comme nous le verrons, avons nous été confrontée à la problématique de la méthodologie à mettre en place pour le recueil des données ainsi qu'à la nature de celles-ci. En effet, nous supposons le processus d'émancipation et d'autorisation non conscientisé chez le sujet. Nous allons donc exposer comment nous avons construit notre enquête de terrain en mettant en place un questionnaire quantitatif pour rencontrer les personnes idoines puis, en nous

appuyant sur l'atelier des *kairos* de Pascal Galvani (Galvani, 2016), collecter un matériau propice à notre questionnement. Enfin nous effectuerons un retour réflexif tant sur les premiers résultats que sur l'analyse de données, en partageant nos remarques sur l'entretien à visée phénoménologique.

I. Contexte de la recherche

La recherche dont nous parlons ici se situe dans le champ de la formation des adultes, et s'intéresse plus particulièrement aux personnes reprenant une formation de niveau I ou II dans le cadre spécifique de la formation continue (Insee,n.d.), donc durant leur carrière professionnelle. L'intitulé autant que l'initiative de la formation doivent dépendre du sujet et non de son employeur s'il est salarié. Nous considérons que les motivations pour entrer en formation peuvent n'être ni clairement définies ni réellement conscientisées. Le sentiment d'imposture, décrit par Cannone (Cannone, 2005) comme la « conviction de ne pas être celui qu'il faudrait pour occuper légitimement la place dans laquelle il se trouve, conviction d'occuper une case qui n'est pas prévue pour soi, avec en corollaire la peur d'être démasqué », identifié comme tel par le sujet ou non, peut aussi être à l'origine de la démarche de formation. Enfin, nous considérons qu'une situation déstabilisante peut provoquer un tel malaise et une telle remise en cause des cadres de référence que le sujet exprime alors un besoin de cadre théorique, une recherche de solutions qu'il pensera alors trouver dans la formation. Ce besoin, supposons-nous, est l'expression des mouvements sous-jacents du Soi, lequel est alors en recherche d'une structure qui, comme un cocon, lui permette de se (re)construire et donc de s'émanciper. Nous nous intéressons donc aux formes d'ingéniosité dont le sujet fait preuve pour mettre les dispositifs de formation au service de son propre projet, et pour passer comme le suggère Gaston Pineau (Pineau, 2006), « d'une formation reçue par et pour les autres à une formation construite par et pour soi ». Et ce, qu'il intègre alors une formation de type « Ecole de Tours », c'est à dire qui, comme l'explique Guillaumin (Guillaumin, 2012), place l'expérience du sujet au cœur du processus ou non. Nous inscrivons donc notre recherche dans le courant de l'autoformation lequel est, comme le rappelle Galvani(Galvani, 2006), « un processus de rétroaction sur les événements et sur soi-même, (ET) se définit alors comme la prise de conscience, la compréhension et la transformation du rapport à soi aux autres et au monde. »

Nous envisageons le processus d'émancipation dans cette recherche à la lumière de deux concepts, l'aliénation de Hegel (Fischbach, 2008) d'une part et la transformation de Mezirow (Mezirow, 1991) d'autre part. Fischbach nous rappelle qu'Hegel, alors qu'il s'interroge sur le concept de Travail, lequel est le « se-faire-chose » ou le « se-faire-objet » du Moi, décrit l'aliénation comme un processus de construction identitaire et connaissance de soi. Selon lui l'aliénation est en deux temps. « Tout d'abord, lors du Travail, il va se passer ce qu'il appelle le « se faire objet », puis suite à cette objectivation, l'objet devient étranger à lui-même : *Entfremdung* (*devenir étranger, aliénation*). Ensuite, le sujet extériorise cet objet de lui-même : *Entäusserung*. » Si nous considérons le processus ainsi décrit comme celui de l'émancipation dans notre recherche s'inscrivant dans le champ de la formation pour adulte nous nous appuyons pareillement sur ce que Mezirow (Mezirow, 1978) a défini comme le « *transformative learning process* » et qui se traduit par la transformation de perspectives. Il a élaboré ce processus à partir des données d'une étude qualitative nationale auprès de femmes retournant à l'université longtemps après avoir été dans le système scolaire en 1978.

Pierre Hébrard (Hebrard,2018) traduit le *transformative learning process* par un « processus, synonyme de développement chez l'adulte, commence par une réflexion critique de la manière dont les relations sociales et la culture d'un individu ont façonné ses sentiments et ses convictions, se poursuit par l'adoption d'un cadre de référence plus large, plus différencié et plus intégré, et aboutit à la mise en œuvre d'une stratégie et la mobilisation de ressources plus

fonctionnelles pour guider son action. »

Pour Mezirow (Mezirow, 1981), toute situation déstabilisante sur le plan existentiel peut représenter un dilemme désorientant, à partir duquel la formation d'adultes devrait être l'occasion d'une transformation de perspectives, donc de l'activité émancipatoire. » Selon lui, l'adulte en formation passe donc de ce qu'Habermas (Habermas, 1972) a appelé l'intérêt technique de la connaissance (« qui se réfère au travail et se réfère à notre rapport instrumental au monde ») ou pratique, c'est à dire « lié au fondement du lien civil qui définit les normes sociales », à un intérêt émancipatoire quant à lui lié « aux relations de dépendance et se réfère à la connaissance de soi issue de la « *selbstreflexion*. ».

Comme nous l'avons vu plus haut, Hegel (Fischbach, 2008) comprend l'aliénation comme une mise en dialogue du soi objet et par cette prise de distance qu'il appelle donc le Travail le sujet s'émancipe. Pour Mezirow (Mezirow, 1991), c'est par la remise en cause du cadre de référence qu'il se réapproprie sa propre vie. Dans les deux cas, il y a une prise de distance nécessaire pour s'observer en tant qu'objet et devenir sujet, laquelle correspond pour nous à l'action de problématisation de son expérience, de la situation problématique. En effet selon Fabre (Fabre, 2006), « la situation indéterminée n'est pas ipso facto problématique, elle ne le deviendra que par l'enquête. La déclarer problématique, c'est d'ailleurs le premier pas de l'enquête, c'est précisément poser le problème (Dewey, 1938 p. 172) ». Ainsi la rendre problématique c'est faire avec elle le trajet décrit par Dewey (Dewey, 2004) dans « l'analyse complet d'un acte de pensée ».

De même, comme l'a évoqué André Jacob dans sa conférence du 8 octobre 2015¹, nous considérons l'aliénation comme une chute, alliée à cette médiocrité que Comte-Sponville (Comte-Sponville, 2013) nous dit être « la moyenne mais considérée dans son insuffisance, [...] La médiocrité est l'opposée du juste milieu aristotélicien » : ce vers quoi on glisse si on ne s'y oppose pas. André Jacob qui revendique l'importance de la verticalité dans toute sa pensée, a donc transformé la formule de Spinoza *verum index sui*, (la vérité est à elle-même sa propre marque) en *altum index sui*, la hauteur est à elle-même sa propre marque. Ainsi nous envisageons cette désaliénation, comme un redressement du corps, car comme le note Axel Honnête (Honneth, 2013), « Toutes les formes de reconnaissance ont une origine corporelle symbiotique » mais aussi symbolique car, comme le rappelle Durand (Durand, 1969), il existe selon lui une étroite relation entre les gestes du corps, les centres nerveux et les représentations symboliques.

L'autorisation est conceptuellement utilisée dans cette recherche tout d'abord dans son sens premier, être auteur de, puis dans le sens de avoir le droit de. En effet, nous utilisons le terme s'autoriser c'est à dire « s'autoriser à être auteur de » en faisant référence au concept d'*empowerment*, « de réappropriation de son identité ou de sa propre vie sur la base des nouvelles perspectives » (Hebrard, n.d.) et qui fait bien évidemment écho au concept dialogique Hégélien de l'aliénation, dialogue qui permet au Soi de devenir sujet, devenir auteur.

Ainsi, nous venons de faire une première délimitation du champ de notre recherche et montrer comment notre processus a pris corps et sens pour nous dans le temps et dans l'espace : c'est un redressement, depuis l'état d'aliénation à celui d'émancipation et aussi une prise de distance du sujet avec la situation déstabilisante ainsi problématisée. Pour autant ce processus n'est pas une progression linéaire mais un mouvement compris dans cette recherche comme ce que Durand (Durand, 1969) appelle le trajet anthropologique c'est-à-dire l'incessant échange qui existe, au niveau de l'imaginaire, «entre les pulsions subjectives et assimilatrices et les intimités objectives émanant du milieu cosmique et social. »

¹ André Jacob a donné une conférence le 8 octobre 2015 à la Faculté des Tanneurs de l'Université de Tours ; ses propos ont été d'une grande portée dans notre pensée et notre recherche.

II. Les questionnements de notre recherche

En donnant une consistance théorique à notre recherche, en faisant ainsi cheminer notre pensée, nous avons pu tout d'abord affiner, reformuler nos questionnements de départ et prendre conscience de certaines spécificités de notre recherche. Enfin nous avons construit les hypothèses que nous allons exposer.

II.1. Nos questions de recherche affinées

En effet, nous avons pu définir nos attentes de l'enquête de terrain et énoncer plus finement nos interrogations. Nous souhaitons en effet pouvoir mettre à jour les processus d'émancipation et d'autorisation et comprendre tant leur genèse que la façon dont le sujet compose avec différentes temporalités. Enfin parce que nous sommes dans une démarche de recherche action, nous nous interrogeons sur la place de la réflexivité dans notre enquête.

Toutefois avant de détailler celle-ci nous allons rapidement énoncer nos hypothèses.

II.2. Hypothèses

A mesure que les hypothèses se précisaient nous nous sommes rendu compte qu'elles pouvaient être principalement de deux types, celles qui se rapportaient explicitement à l'expérience du sujet et celles qui concernaient la construction de soi en tant que sujet.

Nous attendons de notre méthodologie d'enquête et notre analyse qu'elles nous éclairent non seulement sur le dilemme ou situation déstabilisante, première étape de la transformation de perspectives de Mezirow et que Pierre Hébrard (Hebrard, n.d.) a traduit par « une situation insatisfaisante, un dilemme perturbateur, correspondant par exemple à une désorientation face à des informations contradictoires, des injonctions paradoxales. » mais aussi sur le lien entre ce dilemme est le sujet transformé par la formation. Nous souhaitons pouvoir mettre à jour ce nouveau rapport entre le sujet et son expérience, rendu possible par la problématisation que nous avons définie plus haut comme le reculer droit et qui, nous le supposons, initie une redéfinition a posteriori des motivations pour entrer en formation ainsi qu'un nouveau positionnement dans ses rapports avec lui même et les autres.

Dans ce nouveau paradigme, nous nous attendons à ce que le processus d'autorisation, dans le sens de « s'auteuriser », associé à la réflexivité initiée ou amplifiée par la formation, induise une relecture de ce que le sujet appelle échec dans son expérience. Nous n'allons pas ici développer nos réflexions ni rappeler la prégnance culturelle de ce rapport mais uniquement exprimer que nous considérons l'essai-erreur comme faisant partie du processus de formation (et donc d'autoformation !) mais aussi d'appropriation. Être auteur et donc pleinement responsable de ces succès mais aussi de ses échecs est un indicateur de la propre connaissance de lui même qu'a le sujet. Reconnaître et surtout apprendre de ses erreurs, faire le deuil de son omniscience est une étape essentielle à la construction identitaire du sujet.

Selon nos hypothèses, issues du questionnement théorique de l'émancipation et de l'autorisation en tant que processus nous attendons aussi de l'enquête des éléments relatifs à ce qu'on peut appeler la construction de soi en tant que sujet à mettre en relation avec notre cadre théorique. Ainsi nous pensons notamment retrouver des traces du redressement dont parle Jacob évoqué plus haut, témoin de ce nouveau positionnement d'émancipé. Aussi nous pensons que notre enquête de terrain nous permettra de constater effectivement des preuves sinon des traces du redressement évoqué par Jacob chez le sujet, redressement tant corporel ((Honnet, 2013) que symbolique (Durand, 1969)

Enfin d'une façon générale, nous pensons mettre à jour par l'enquête et l'analyse du terrain une acceptation du fait d'être en constante formation. Comprendre que l'on est dans un trajet et donc au cœur de son histoire en perpétuelle transformation et en perpétuelle négociation de son rapport au monde et à soi même, en référence à ce que Ricœur (Ricœur, 1990) nomme

l'identité narrative à savoir la réappropriation du sujet par lui-même dans et par la médiation du récit, récit initié par la formation ou rendu possible par l'ingéniosité du sujet.

III. La méthodologie de terrain : études des Kairos selon Galvani

Nous allons donc ici présenter la méthodologie d'enquête de terrain que nous avons élaborée pour notre recherche. Dans un premier temps nous allons tout d'abord raconter comment à partir de ce que nous avons appris comme méthodologie de contexte en sciences humaines nous avons affiné en nous avons adapté l'atelier des kairos d'autoformation à notre recherche.

III.1. Un cadre de référence : l'étude des kairos

Bien que nous ayons à notre disposition les méthodes dites classiques de l'enquête de terrain en sciences humaines et sociales, telles que décrites dans les ouvrages de référence (Quivy, J Van Campenhout, 1997) ou encore la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1997) utilisées lors de précédentes recherches nous avons à l'esprit que la difficulté de notre démarche se situait dans la nature des questions posées. En effet, comment faire émerger dans la parole un phénomène que nous pensons non conscientisé ? De plus nous n'avions pas une idée très nette du type de matériau que nous souhaitions récolter. En effet, le processus étudié est propre à chacun et de plus, il nécessite une action rétroactivement réflexive de la conscience pour l'identifier ; et c'est là tout l'enjeu de notre recherche. On voit ici que nous aurions pu nous approcher dangereusement des méthodes de la psychanalyse mais nous affirmons d'une part notre appartenance au monde de la recherche et non à celui du soin et d'autre part la vision et démarche à laquelle nous tenons en tant que chercheur et en tant que professionnelle des ressources humaines : nous ne soignons pas l'autre dans son objectivité mais nous l'accompagnons dans la subjectivité. Nous avons donc besoin d'une méthode de terrain, laquelle nous apporte non seulement une façon de procéder mais réponde aussi à la question de la nature du matériau que nous souhaitons obtenir. Ainsi l'atelier des kairos d'autoformation nous est apparu comme tout à fait pertinent pour notre recherche tant par la démarche originale en elle même que par le courant épistémologique dans lequel il s'inscrit.

III.1.1. Une démarche réflexive et dialogique d'exploration des instants décisifs

Dans le texte « conscientiser l'intelligence de l'agir », Galvani (Galvani, 2016) raconte comment à l'issue de son mémoire à l'université de Tours, au contact de méthodes réflexives d'autoformation telles que l'histoire de vie en formation d'adultes, il souhaite comprendre comment il avait pu « faire des prises de conscience si importantes et significatives sur sa propre vie ». Aussi il décide de centrer sa pratique et sa recherche sur les processus de conscience et d'émancipation de l'autoformation.

Pascal Galvani crée tout d'abord l'atelier des blasons (inspirés de la méthode d'histoire de vie de Pineau) au cours duquel chaque participant est invité à représenter symboliquement les éléments essentiels de son expérience de l'autoformation (moment réflexif où le sujet revisite et conscientise les moments de son expérience les plus significatifs pour lui même). Ensuite au cours d'un « moment dialogique (qui) vise la compréhension de soi et des autres » les blasons sont » présentés en groupe et commentés. Il remarque alors que certains éléments du blason représentent ce qu'il appelle alors « expériences intenses et fondatrices de valeurs ».

Il démontre alors que « pour se comprendre et se faire comprendre les humains utilisent autant la narration (histoire de vie) que la symbolisation (blasonnement) (Galvani, 1997). Comme il le raconte : « en écoutant les personnes déployer toutes les significations qu'elles percevaient dans ces expériences intenses, j'ai alors eu l'intuition que ces expériences étaient des moments décisifs et des concentrés de sens que j'ai alors nommé kairos d'autoformation. Le kairos est un moment d'intuition et d'inspiration, où le bon geste se fait au bon moment. C'est une interaction pertinente, une résonance harmonique entre l'organisme et l'environnement ».

En effet, rappelle-t-il, « Kairos est un des dieux grecs qui symbolise le temps. Alors que Chronos est le dieu de la durée, du temps linéaire irréversible, et Aïon celui de l'éternité, Kairos est celui de l'instant créateur où l'essentiel se joue. ».

Comme il le raconte (Galvani, 2016) il s'appuie d'abord sur « Vermersch dont l'entretien d'explicitation vise à faire émerger les savoirs cachés dans l'agir, puis il associe alors le processus de prise de conscience étudié par Piaget avec la perspective phénoménologique d'Husserl ». « La technique pour accompagner l'acte réfléchissant c'est à dire la capacité de remémoration va stimuler la mémoire sensorimotrice en utilisant des questions tournées vers l'action, les gestes, les perceptions, les sensations corporelles. L'approche phénoménologique de la démarche est basée sur le fait que la *conscience ordinaire est intentionnelle*. » De même ajoute il celle ci « est restreinte car préoccupée par la survie de l'organisme et l'homéostasie mais aussi tournée vers l'action ainsi pour que «le phénomène vécu de l'expérience soit conscientisé il faut opérer une suspension de cette intention. »

Galvani utilise le terme de moments intenses durant ses ateliers (et sa recherche) car ce terme « singularisation du sujet »selon lui, décrit le plus précisément « le type de souvenirs, que les participants sont invités à revisiter, conscientiser, décrire et interpréter ». (Galvani, 2016)

Les moments décisifs de l'expérience sont des concentrés de sens qui relie trois dimensions de l'expérience : la dimension de compréhension cognitive, la dimension sensorimotrice pratique et la dimension de symbolique existentielle (Galvani, 2001). « Dans sa dimension cognitive, le kairos est un *eurêka!*, l'intuition qui permet la théorisation. Dans sa dimension pratique, le kairos est le jaillissement de l'acte pertinent et décisif. Dans la dimension existentielle, le kairos se manifeste comme résonance symbolique entre le sujet et l'objet. » (Galvani, 2016).

Comme le raconte l'auteur, l'atelier en lui-même se passe en deux phases (Galvani, 2016). La première consiste en un retour réflexif qui va permettre de transformer l'expérience par la prise de conscience. C'est cette réflexion qui permet à chacun de produire une description de son expérience qui sert de base à une problématique de formation personnelle ». Le premier temps est celui de l'entrée en recueillement pendant que l'animateur rappelle l'objectif de l'atelier. Il ouvre alors que ce qu'il appelle les portes de la mémoire pour faire remonter à la surface de celle ci les moments intenses. Enfin, lorsqu'il se sent prêt, le sujet le raconte par écrit ou à l'oral en commençant sa narration par « je me souviens ». La seconde phase est celle de la mise en dialogue décentrante que Galvani décrit ainsi : «Les récits sont ensuite lus en petit groupe et suivis d'échanges où chacun est invité à partager ses réflexions et prises de conscience. »

III.1.2. *Pertinence de cette approche méthodologique pour la recherche*

Nous avons donc décidé de construire notre méthodologie d'enquête de terrain en nous inspirant fortement de l'atelier des kairos, tant cette démarche « réflexive et dialogique » semblait pertinente dans notre recherche.

En effet, outre le fait que notre recherche se situe dans le domaine de l'autoformation, nous pouvons aussi revendiquer notre appartenance à un courant qui est celui de l'Ecole de Tours. Notre parcours de chercheur en sciences de l'éducation a commencé à Tours et l'inspiration de l'atelier des kairos lequel, rappelle l'auteur, s'inscrit dans les démarches de recherche d'autoformation fortement étudiées à l'Ecole de Tours, notamment les histoires de vie de Gaston Pineau. Il était donc cohérent que l'atelier des kairos soit sur la carte heuristique de notre recherche.

« L'autoformation suppose la prise de conscience émancipatrice des habitus et des schémas d'interaction que chacun développe avec le monde physique et social aux différents niveaux de l'expérience : pratique, émotionnel, symbolique et cognitif », nous dit Galvani (Galvani, 2006). Et nous faisons ici le lien avec notre questionnement sur les processus d'émancipation

et d'autorisation que nous souhaitons comprendre dont les *kairos*, ces moments concentrés de sens, en sont les effets.

Ce que nous souhaitons faire émerger chez le sujet est sans doute non conscientisé, ni même facilement tangible ou facilement verbalisable, ce que Galvani appelle les « Les transformations silencieuses et l'impermanence du soi ». Nous cherchons à faire remonter un instant fondateur et décisif, un moment fugace, « un instant d'émergence, un moment créateur, l'émergence d'une mise en sens, d'une nouvelle forme. ».

De même dans le texte, l'auteur indique comment utiliser cet atelier pour la recherche. « Lorsque plusieurs moments ont été décrits, il est possible de passer de l'explicitation à la compréhension par l'analyse fine du contenu des récits. La compréhension et la théorisation permettent d'ancrer les intuitions de l'action en les transformant en savoirs explicites et transférables » (Galvani, 2016).

Enfin nous avons écrit nos propres *kairos*, selon les directives de Pascal Galvani. Dans le cadre de cette recherche action qui se souhaite réflexive, nous avons expérimenté sur nous-mêmes l'atelier des *kairos* et en nous aidant de la technique de l'auto explicitation. Ainsi nous avons pu vérifier deux choses essentielles pour la suite de notre recherche. Tout d'abord, nous avons produit un matériau assez conséquent à partir de moments vécus très courts. Effectivement il y a un instant où tout se joue, tout se met en place, tout prend sens, qui n'est parfois pas immédiatement accessible à la conscience raisonnée mais que le cerveau a gardé en mémoire. Quand ce moment-là remonte, on le revit mais aussi on le re-sent (sent de nouveau) de manière globale. Nous avons ainsi revu (au sens de construction mentale d'une image) un environnement avec force détails, il nous a semblé que la température environnante se modifiait, nous avons à nouveau éprouvé de la colère, la peur, la joie, la tristesse, bref le moment a pu être revécu et donc décrit et consigné. Nous avons pu grâce à l'approche phénoménologique collecter des moments fondateurs dont nous n'avions saisi ni l'importance ni les implications lorsqu'ils sont advenus. Ils étaient bien là dans notre mémoire, précieusement stockés mais totalement occultés par notre conscience raisonnée ou intentionnelle comme dirait Galvani et le seraient restés sans l'atelier des *kairos*. De même, lorsque nous avons entrepris la relecture de nos propres moments, de nos propres *kairos* nous avons pu constater que nous avions là exactement le type de matériau que nous souhaitions obtenir.

Ainsi, l'atelier des *kairos* que nous venons brièvement de présenter était donc au cœur de notre démarche d'enquête de terrain et que nous devons donc l'adapter aux spécificités de notre recherche. Toutefois il nous fallait aussi réfléchir à la construction de notre échantillon. Nous allons donc maintenant exposer la méthodologie de terrain proprement dite en détaillant les différentes étapes essentielles.

III.2. La méthodologie d'enquête : une combinaison d'étude quantitative et qualitative

III.2.1. Typologie des interviewés

Lorsque nous avons défini la typologie des personnes que nous souhaitions inclure dans notre panel, nous avons été confrontée à la question non seulement de la définition de l'adulte en formation mais aussi de son âge. Boutinet, dont les travaux portent sur la notion d'adulte, exprime tout à fait la difficulté à définir cet état, quelque part entre l'enfance et la vieillesse (Boutinet, 2010). Il rappelle qu'entre rallongement de l'espérance de vie et changement de temporalité, « la vie d'adulte est vie de transitions ou le parcours se substitue à la trajectoire. » Il définit donc quatre âges, au cours desquels l'adulte « passe d'un projet à un événement » comme il le note avec ironie. Il explique qu'au jeune adulte en insertion professionnelle succède l'adulte du milieu de vie qui « arrive à un moment de son existence où il est amené à faire un premier bilan de ses réalisations d'adulte et à procéder de par son avancée en âge à des remaniements identitaires qui vont se concrétiser dans telle ou telle réorientation, dans

telle ou telle réorganisation de son espace, privé, social ou professionnel ». Puis il parfait son « parcours pour devenir un adulte accompli avant de se mettre en retrait par la mise à distance de ce qu'il avait fait. »

Nous savons qu'il y a des adultes en formation de tout âge et à tous les âges définis par Boutinet mais il nous a semblé que notre adulte serait du deuxième ou troisième type, donc entre 30 et 50 ans. La question de l'âge pour la constitution de notre panel était subordonnée à celle de l'expérience professionnelle d'une part et de la motivation pour l'entrée en formation d'autre part. En effet la personne devait posséder une expérience professionnelle et une connaissance du monde du travail suffisantes pour souhaiter « mieux ou autre chose » tout en connaissant les mécanismes et fonctionnement du monde professionnel, même si elle ne savait pas précisément définir quoi et en quoi, comme nous l'avons évoqué plus haut dans ce texte. Rappelons aussi qu'il était impératif que la formation soit tant dans la démarche que la formation en elle-même, du propre fait de l'interviewé et non celle de son employeur. Enfin nous n'avons aucun critère de genre, celui ne semblait pas faire a priori induire quoi que ce soit de significatif dans notre recherche. Concernant la formation en elle-même nous souhaitions obtenir pour moitié de notre échantillon des personnes ayant suivi une formation type Ecole de Tours, articulant retour réflexif sur l'expérience et mémoire de recherche comme défini plus haut et pour autre moitié des personnes issues de formation de niveau I et II pareillement dans le cadre de la formation continue.

III.2.2. *La sélection quantitative des personnes idoines : questionnaire en ligne*

La majeure difficulté de la constitution de notre échantillon est que le phénomène que nous souhaitions étudier ne prétend pas concerner pas tout le monde et qu'il nous fallait donc une méthode permettant de reconnaître de façon assez certaine les personnes idoines sachant que les personnes ayant suivies une formation autre (que celles s'inscrivant dans la tradition de « l'Ecole de Tours ») étaient les plus faciles à rencontrer. Il nous fallait donc rencontrer la personne puis valider qu'elle avait bien vécu quelque chose qui s'approche du processus que nous souhaitions étudier, et enfin qu'elle avait bien des choses à nous raconter. Nous avons déjà commencé à utiliser notre réseau pour les autres formations mais il nous fallait imaginer quelque chose pour la première moitié de notre échantillon. Par notre réseau universitaire, il nous était possible de faire un envoi en nombre auprès d' alumni d'un questionnaire en ligne lequel permettait par des questions fines de construire un échantillon de volontaires pour être interrogés.

III.2.3. *Les entretiens en eux-mêmes*

L'atelier des kaïros a donc été adapté à l'entretien individuel. La phase réflexive devait donc être conservée telle qu'elle. Au cours d'un entretien enregistré, le sujet était invité en premier lieu en recueillement puis, lors d'un entretien phénoménologique, à narrer ses propres moments décisifs autour de la formation. Galvani (Galvani, 2016) nous rappelant que « pour la recherche, l'entretien d'explicitation a l'avantage de pouvoir être enregistré et transcrit. Il peut donc ensuite faire l'objet d'une analyse de contenu très fine et détaillée. » Celui-ci produisant un matériau très conséquent il était « donc de préférence de l'utiliser pour des moments particulièrement signifiants afin de réaliser une analyse extrêmement fine. » Ainsi le sujet choisissait lui-même le moment sur lequel l'entretien d'explicitation serait effectué.

IV. Analyse et premiers résultats

Il n'aura pas échappé au lecteur que notre adaptation de l'atelier des kaïros telle que nous l'avons décrite ne reprend pas la phase essentielle de mise en dialogue décentrante. Nous avons décidé de l'intégrer à l'analyse des données parce qu'il nous semblait absolument incontournable que le sujet soit associé à cette démarche.

IV.1. Nos propres kairos, nos propres moments

Les premiers kairos que nous avons analysé sont les nôtres en nous appuyant sur la méthode d'analyse décrite par Laurence Bardin (Bardin, 1977) c'est à dire dans un premier temps la lecture flottante et dans un second temps la catégorisation. Notre œil de chercheur a ainsi pu identifier les différents moments évoqués par Pascal Galvani que nous avons décidé de catégoriser comme suit :

- kairos de compréhension : le sujet comprend quelque chose de fondamental dans son trajet
- kairos d'action : le sujet fait lui même quelque chose de décisif
- kairos de positionnement : le sujet se sent à sa place, que l'on peut relier à ce que Galvani appelle le kairos symbolique et existentiel.

Et il n'a pas non plus échappé à notre œil de chercheur que nous étions la seule à pouvoir expliciter en quoi ce moment décisif était un kairos d'autoformation, témoin de notre processus d'autorisation et d'émancipation. Si l'entretien d'explicitation évite les questions causales, celle ci sont à moment nécessaires pour saisir le sens de ce que qu'il s'est passé. Il nous fallait donc impérativement intégrer à notre démarche la seconde phase, celle de mise en dialogue décentrante. Le sujet devait donc être associé à l'analyse en tant que telle.

IV.2. Premiers résultats

Nous en étions ce stade de réflexion sur notre méthodologie lorsque nous avons décidé de mener notre premier entretien, en ayant à l'esprit que celui ci serait avant tout un entretien exploratoire. Nous avons donc rencontré Aymeric qui, après avoir été pendant 20 ans conseiller commercial, avait décidé de reprendre ses études suite à son départ de l'établissement bancaire dans laquelle il travaillait, départ causé par un différent d'ordre personnel avec son employeur. Il avait initialement choisi de faire un master II de conseiller en gestion de patrimoine en banque mais durant la formation il a choisi de continuer dans la préparation du diplôme de conseiller en gestion de patrimoine privé (le cursus étant commun aux deux formations durant le premier semestre) car il s'est senti plus en accord éthiquement avec ce métier là. Lors d'un cours donné par portant sur la protection de patrimoine il s'en est effet senti appelé lorsque le notaire intervenant du séminaire a insisté sur la protection non seulement de l'individu client mais aussi de sa famille. Il s'en est effet rendu compte qu'il souhaitait être le conseiller en gestion de patrimoine qu'il aurait voulu rencontrer une vingtaine d'années auparavant alors qu'il avait de l'argent à placer (et non celui effectivement rencontré et qui l'a mal conseillé). De plus, le métier de conseil indépendant raisonnait aussi avec la situation actuelle de ses parents qui avaient travaillé toute leur vie pour constituer un patrimoine pour leurs enfants ; il envisageait donc sa nouvelle profession comme celle d'un justicier qui permettait à tout un chacun de mettre sa famille à l'abri. En effet, ne plus être salarié d'une banque qui cherche à vendre ses produits mais être libre de proposer ce qui lui semble le meilleur investissement à ses clients, voilà qui lui permettait de donner du sens et une valeur morale à son métier. Cet entretien avec un sujet « non Ecole de Tours » nous a aussi permis de comprendre tout l'enjeu et toute la difficulté de l'entretien de type phénoménologique avec un sujet non familier des pratiques en sciences humaines mais aussi de la réflexivité d'une manière générale : nous avons en effet eu du mal à amener Aymeric sur le terrain du ressenti phénoménologique puisqu'il se définissait et s'accrochait à ce qu'il appelait son coté rationnel. Cela nous inspire donc deux remarques, la première est que quelle que soit la convivialité de l'échange, le chercheur se doit de tenir avec fermeté son entretien pour lui permettre d'avoir accès et dépasser ce que Galvani appelait la conscience intentionnelle. De plus le sujet amené par l'approche phénoménologique à exprimer sa vérité ne se sent pas toujours autorisé à la reconnaître comme valide, et, comme Aymeric, se sent

donc obligé d'analyser et d'interpréter lui-même ses propres propos, pour en retrouver la rassurante et valorisante « rationalité ».

Conclusion

Nous venons donc de voir la construction d'une méthodologie d'enquête combinant questionnaire quantitatif et entretien qualitatif spécifique à notre recherche s'intéressant aux processus d'émancipation et d'autorisation en formation d'adultes.

De façon théorique nous avons relié le processus de l'aliénation selon Hegel au concept d'émancipation de Mezirow par la problématisation (telle qu'entendue par Dewey) de la situation déstabilisante, laquelle par cette mise distance initie la transformation de perspectives et opère ainsi le devenir sujet hégélien. En affinant nos questions de recherches et en construisant nos hypothèses, nous avons compris qu'il nous fallait une méthodologie qui nous permette de rencontrer des sujets idoines d'une part et d'autre part une démarche réflexive et dialogique d'investigation, comme l'est l'atelier des kaïros dont nous nous sommes inspirée. Ainsi, nous avons donc conduit notre premier entretien et nous avons donc pu en effectuant une pré analyse et une réécoute flottante inspirée par l'entretien compréhensif de Kaufmann (Kaufmann, 2011) apercevoir des traces de problématisation réflexive par rapport à son propre parcours mais aussi l'émergence du sens intime et personnel de la formation. Toutefois, nous devons encore obtenir d'autre matériau et effectuer une analyse plus fine et plus complète avant d'énoncer quoi que ce soit. Ces premiers résultats nous invitent à une réflexion plus générale, en effet en tant que sujet de notre propre recherche action nous considérons comme valide et pertinente notre propre analyse de nos propres données. Toutefois, en tant que chercheur nous ne pouvons que nous questionner sur l'autorisation que nous donnons à l'autre à faire de même et à reconnaître et accompagner la pertinence et la justesse de sa propre subjectivité.

Bibliographie

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu* (2013th ed.). Paris: Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2010). Turbulences autour des temporalités liées aux âges de la vie adulte. *Le Télémaque*, n° 37(1), 61–70. Retrieved from http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=TELE_037_0061
- Cannone, B. (2005). *Le sentiment d'imposture*. Paris: Calman-Lévy.
- Comte-Sponville, A. (2013). *Dictionnaire philosophique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (2004). Analyse d'un acte complet de pensée. In *Comment nous pensons* (*O. Decroly trad.*) (Edition or, pp. 165–185). Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
- Durand, G. (1969). Les structures anthropologiques de l'imaginaire. *Paris, Bordas*.
- Fabre, M. (2006). Chapitre 1. Qu'est-ce que problématiser? L'apport de John Dewey. In *Situations de formation et problématisation* (pp. 15–30). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <http://doi.org/10.3917/dbu.fabre.2006.01.0015>
- Fischbach, F. (2008). Transformations du concept d'aliénation. Hegel, Feuerbach, Marx. *Revue germanique internationale*, (8), 93–112. <http://doi.org/10.4000/rgi.377>
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation*. Editions L'Harmattan.
- Galvani, P. (2001). Accompagner l'autoformation, une démarche et ses variantes didactiques, pratiques et symboliques. *La Nouvelle Revue Adaptation et Intégration Scolaire*, 13, 41–52.
- Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation: prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Education Permanente*.

- Galvani P. (2016). « Conscientiser l'intelligence de l'agir : explorer les moments intenses de l'autoformation 1 pratique », dans Galvani P. (coord.) *Recueil de textes méthodologiques du programme de Maîtrise en étude des Pratiques Psychosociales*, Université du Québec à Rimouski. Comité des programmes d'études supérieures en psychosociologie.
- Guillaumin, C. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'École de Tours ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (28–1). Retrieved from <http://ripes.revues.org/612>
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests*. *Main*. <http://doi.org/10.1007/BF02132610>
- Hebrard, P. (n.d.). Translaboration. Retrieved 10 December 2013, from <http://www.translaboration.fr/wakka.php?wiki=MeziroW>
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Folio essais.
- Insee- Catégorie socioprofessionnelle 36 Cadres d'entreprise. (n.d.). Retrieved from http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=nomenclatures/pes2003/n2_36.htm
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Armand Colin.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult Education Quarterly*. <http://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1981). A Critical Theory of Adult Learning and Education. *Adult Education*, 32(1), 3–24. <http://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1991). *Penser son expérience, développer l'autoformation* (Vol. 93). Lyon: Chronique Sociale. <http://doi.org/>Retrieved from EBSCO HOST
- Pineau, G. (2006). Moments de formation de l'adulte et ouvertures transdisciplinaires. *Éducation Permanente*, (168).
- Quivy, J Van Campenhout, V. (1997). L'entretien exploratoire. In *Manuel de recherche en sciences sociales* (p. 287). Paris: Dunod.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du seuil.
- Vermersch, P. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. *Laboreal*.

La professionnalisation des enseignants de langues étrangères dans l'enseignement supérieur vietnamien : entre tradition et industrialisation

Do Thien-Vu NGUYEN

Université de Caen-Normandie, Laboratoire CIRNEF

dothien-vu.nguyen@unicaen.fr

Résumé

Au cours de ces dernières années, l'éducation et la formation connaissent des phénomènes d'industrialisation accrus notamment sous l'effet du développement des TIC. Le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage de langues vivantes étrangères (LVE) connaît également des transformations dues à l'internationalisation des normes de certification. Le champ des LVE au Vietnam n'échappe pas à ces évolutions qui entraînent inévitablement des changements conséquents relatifs au processus de professionnalisation du corps enseignant. Notre recherche cherche à mettre en lumière la manière dont les enseignants de LVE de l'enseignement supérieur vietnamien se représentent leur professionnalité dans ce nouveau contexte et les priorités qu'ils estiment importantes en termes de professionnalisation. Notre enquête par questionnaire (N 364) permet de dessiner trois profils différemment positionnés quant aux évolutions de l'enseignement des LVE et de discuter de leurs déterminants.

Mots-clés

professionnalisation, professionnalité, développement professionnel, savoirs professionnels, CECR¹

Introduction

Nos recherches portent sur le rapport à la professionnalisation des enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) de l'enseignement supérieur du Vietnam. Nous essayons de discerner les dynamiques de cette professionnalisation dans le contexte de standardisation, d'industrialisation accrue et d'internationalisation de l'enseignement des langues. Dans cette perspective, nous explorons principalement leurs représentations du métier d'enseignant, leurs perceptions de la professionnalité enseignante et des évolutions des spécificités du domaine des LVE, ainsi que leur conception du développement professionnel. Ce travail vise à cerner les modifications identitaires produites par le contexte.

¹ Le Cadre européen commun de référence pour les langues.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Cadre conceptuel et théorique & références bibliographiques

D'une manière générale, nous nous référons aux cinq dimensions de professionnalisation mises en exergue par Raymond Bourdoncle (2000), qui portent sur a) l'activité elle-même ; b) le groupe qui l'exerce ; c) les savoirs qui y sont liés ; d) l'individu qui s'y engage et e) la formation à l'activité. Notre investigation porte sur les effets du contexte socio-économique et de l'industrialisation de l'enseignement des langues sur le métier d'enseignant avec comme question centrale : « quelles compétences les enseignants développent-ils pour s'adapter aux changements dans le champ de l'enseignement/ apprentissage de langues étrangères ? ». Quelle dynamique de professionnalisation peut-on repérer chez ce groupe professionnel ?

Pour Richard Wittorski (2007, 2008a, b) le terme professionnalisation, apparu en France depuis quelques décennies, est défini comme la recherche d'une meilleure efficacité au travail, au moment où, dans notre société le travail « à la peine » recule pour être remplacé par le travail « à la panne ». Il met en évidence l'importance de la capacité d'agir des enseignants face à la complexité de l'environnement pédagogique. Pour Pierre Mœglin et al. (1998, 2016), la réalité de l'enseignement devient d'autant plus complexe du fait de l'expansion des TICE et de l'imposition des normes internationales de standardisation. Ainsi, le domaine des LVE se transforme-t-il en fonction des exigences en termes de compétences, validées selon le CECR internationalement reconnu.

Nous nous référons aux travaux de Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo (1995) concernant la formation des enseignants de langue pour identifier l'évolution des savoirs nécessaires à la pratique de l'enseignement. Plus particulièrement ces auteures s'intéressent à la place et le rôle accordés à la formation continue sous ces diverses formes, par les enseignants. « [I]es périodes de formation, moments d'éloignement, apparaissent comme le lieu privilégié pour une élaboration théorique qui trouve dans la pratique de classe, en amont et en aval, les problèmes à élucider, le terrain d'expérimentation et l'aboutissement concret du processus » (p. 29).

La contribution de Michael Huberman (1989) sur le cycle de vie professionnelle des enseignants nous permet de situer la dynamique évolutive des carrières. En général, les études distinguent quatre types de scénarios différents relatifs à une carrière harmonieuse, à une harmonie acquise, à une remise en question et à une carrière difficile. Selon Huberman, l'enseignant pourra acquérir une carrière harmonieuse s'il est capable de se stabiliser pour enfin arriver à une phase d'approfondissement, de diversification et/ou prise de responsabilités. Pour y parvenir, l'enseignant doit prendre en compte deux facteurs clés : « maîtrise pédagogique » et « efficacité » (pp. 11-14). Véronique Castellotti et Maddalena De Carlo (1995) distinguent quant à eux trois phases dans la vie professionnelle : celle de « la survie », du « comment » et du « pourquoi ». Il s'agit d'un parcours professionnel partagé par la plupart de nouveaux enseignants qui, en début de leur carrière, doivent construire des stratégies pour répondre aux exigences du travail. Au fil du temps, ceux qui se sentiraient le plus assurés acquerraient une identité professionnelle et une disponibilité suffisante pour améliorer leurs pratiques ainsi que faire réussir leurs élèves. Le troisième stade amène les enseignants chevronnés à devenir des praticiens réflexifs qui recherchent « un horizon plus étendu et plus complexe » (p. 22). Ces

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

auteurs pensent que la plupart des enseignants de langues partage un tel parcours afin d'acquérir une maîtrise pédagogique et une efficacité professionnelle.

Notre enquête porte sur les représentations de la professionnalité, entendue comme le sentiment personnel d'exercer son métier de façon compétente. Nous essayons d'identifier les dynamiques de professionnalisation suscitées par la mise en œuvre, par le ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, du Projet 2020² concernant la réforme de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères et celui du Projet 911³ en faveur du développement professionnel du corps enseignant.

Problématisation et méthodologies de recherche

L'analyse du contexte et l'apport des travaux des auteurs ci-dessus nous permettent de formuler nos hypothèses de recherche comme suit :

1. L'industrialisation/internationalisation de la formation affecte la professionnalisation des enseignants de LVE vietnamiens ;
2. Les voies de formation initiale constituent les ressources primordiales permettant aux enseignants de LVE vietnamiens de construire leur développement professionnel.

Notre enquête se compose en deux phases, une pré-enquête par entretien semi-directif et une enquête principale par questionnaire en ligne. Nous avons cherché à identifier le processus de professionnalisation des enseignants de langue à travers leurs représentations du métier et leurs perceptions de la professionnalité enseignante.

La pré-enquête qualitative menée auprès d'une dizaine d'enseignants de LVE à Dalat, a consisté en des entretiens semi-directifs comprenant une dizaine de questions couvrant les regroupements thématiques suivants :

1. les évolutions de l'enseignement des LVE ;
2. les principales ressources du développement des compétences ;
3. les représentations du cœur du métier d'enseignant de langues étrangères ;
4. les marques de la professionnalité enseignante ;
5. le processus du développement professionnel.

² Décision n° 1400/QĐ-TTg en date du 30 septembre 2008 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet national de l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères dans le système de l'éducation nationale, période 2008-2020 (Projet 2020). Ce projet consiste à réformer l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères de manière qu'en 2020, les bacheliers des écoles secondaires et les diplômés des universités devront être capables d'utiliser une langue étrangère pour leurs études et/ou leur travail.

³ Décision n° 911/QĐ-TTg en date du 17 juin 2010 du Premier Ministre relative à l'approbation du Projet de formation doctorale en faveur du corps enseignant des écoles supérieures et des universités, période 2010-2020 (Projet 911). Le programme 911 ambitionne de mener 20 000 enseignants vietnamiens au niveau doctoral à l'horizon 2020, dont la moitié sera formée dans des établissements étrangers.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Cette phase préparatoire nous a permis d'élaborer un questionnaire en ligne sur la plateforme de sondage Limesurvey® de l'Université Caen Normandie, qui a couru sur une période de trois mois.

Enquêtes et analyse des résultats

La préenquête a concerné 14 collègues enseignants de l'Université de Dalat, Vietnam. Les entretiens semi-directifs nous ont permis de dégager cinq thèmes principaux pour aborder les questions de professionnalité perçues par les enseignants de langue étrangère. Le premier concerne les évolutions de l'éducation nationale qui se traduisent par la rationalité des politiques éducatives, et aussi les évolutions des publics enseignant et étudiant. Ce thème comprend les questions de méthodologie d'enseignement, les nouvelles stratégies d'apprentissage, l'autonomie des apprenants, l'intégration des TICE dans l'enseignement/apprentissage des LVE. Le second thème s'intéresse aux principales ressources du développement professionnel telles que les ressources humaines, les ressources matérielles et les ressources financières. Le troisième révèle le cœur du métier d'enseignant de langues étrangères. Les enquêtés ont mis l'accent sur deux principales composantes, celle de la transmission du savoir et celle du développement des compétences, et sur les valeurs héritières de ce domaine. Le quatrième thème concerne les marques de la professionnalité enseignante se traduisant principalement par les valeurs et qualités personnelles, la maîtrise du savoir et savoir-faire professionnel, l'expérience professionnelle et la méthode de travail, la recherche scientifique et les publications. Enfin le cinquième et dernier thème s'intéresse au processus de développement professionnel à travers la formation (formations professionnelles continues, autoformation), la pratique professionnelle (échanges entre pairs, valeur formative de l'expérience, recherche scientifique, réflexivité) et ainsi que leurs attentes et suggestions sur leur devenir professionnel.

À la suite de la préenquête, nous avons élaboré un questionnaire en ligne qui redistribue les thèmes ci-dessus en quatre rubriques de questionnement.

1. L'évolution du champ de l'enseignement des LVE ;
2. Le processus du développement professionnel ;
3. La professionnalité des enseignants de LVE ;
4. Les particularités du champ des LVE.

L'effectif des répondants est de 364 enseignants (d'anglais, français, russe, coréen et chinois), dont 249 participants de LVE dans l'enseignement supérieur du secteur public (population « universitaires ») et 115 provenant des centres de langues étrangères du secteur privé (population « non-universitaire »). Il est à noter que les centres de langues sont des institutions offrant des formations langagières de manière indépendante de celle des universités et appartenant généralement au secteur privé. À présent, tout comme les universités, les centres de LVE participent aux tendances de standardisation de leur offre de formation selon les normes internationales en termes de compétences certifiées. Cependant, les enseignants universitaires sont également contraints de standardiser leur niveau d'études tandis que leurs homologues

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

non-universitaires n'ont pas l'obligation d'être autant qualifiés en termes de diplôme (licence, master, doctorat). En outre, pour les apprenants le cursus à l'université est plus long tout en étant évalué presque de la même manière que ceux fréquentant des centres de LVE. Il est à noter que, selon les injonctions du ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam, les établissements universitaires et les centres de langues doivent amener leurs étudiants/apprenants à atteindre les niveaux de langue certifiés en conformité avec les normes internationales.

L'analyse des données recueillies s'est faite à l'aide du logiciel Trideux⁴. Les deux populations d'enquête sont constituées de 274 femmes (soit 75,3%) et 90 hommes (soit 24,7%), âgés de 25 ans jusqu'à plus de 55 ans. Parmi ceux-ci, 137 enseignants ont eu une licence (soit 37,6%), 179 un master (49,2%), 44 un doctorat (12,1%) et 4 un diplôme autre (1,1%). Ci-dessous sont brièvement présentés les résultats les plus importants des tris à plat en vue d'une analyse descriptive.

Concernant les évolutions du champ des LVE,

Les répondants des deux populations d'enquête, « universitaires » et « non-universitaires », ont particulièrement porté leur intérêt aux changements à l'égard de nouvelles méthodologies dans l'enseignement des langues étrangères (57,4% et 70,4% respectivement) et des conditions matérielles et humaines (48,2% et 63,5%). Ensuite la rationalité des politiques éducatives est perçue comme négative (43,4% et 48,7%). Enfin le manque de recherches préalables (56,6% et 67,8%) et de ressources humaines de qualité (58,6% et 56,5%) constitue des obstacles à l'évolution du champ des LVE. S'y ajoute le dysfonctionnement administratif (53,0% et 50,4%).

Concernant le processus du développement professionnel,

Les résultats mettent en évidence tout d'abord les dispositifs de formation, en l'occurrence la formation professionnelle continue (57,4% et 66,1% respectivement) et ensuite, les ressources matérielles technologiques (53,4% et 56,5%). En effet, la nécessité de la formation professionnelle continue est perçue forte (66,3% et 67,8%) ou absolument nécessaire (28,9% et 23,5%). De plus, les enseignants enquêtés accordent une grande importance à l'autoformation tout au long de la carrière professionnelle (49,4% et 42,6%). En ce qui concerne les activités professionnelles, les deux populations d'enquête soulignent la pratique réflexive (45,8% et 45,2%) et la valeur formative de l'expérience professionnelle (32,1% et 39,1%). Pour eux, la tâche la plus importante est de faire développer des compétences linguistiques/ langagières aux apprenants (93,6% et 87,0%). Enfin, ils insistent sur le fait de centrer sur l'enseignement des valeurs d'ouverture et de citoyenneté dans ce domaine (42,2% et 43,5%).

Concernant la professionnalité des enseignants de LVE,

Les universitaires se montrent ouverts au changement des pratiques professionnelles (59,8%) et manifestent leur volonté de s'autoformer au cours du travail (52,2%). Quant aux non-

⁴ Logiciel d'analyse d'enquête développé par Philippe Cibois, téléchargeable sur son site personnel <http://cibois.pagesperso-orange.fr/Trideux.html>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

universitaires, ils mettent en valeur tout d'abord l'éthique professionnelle (50,4%) et accordent ensuite de même importance à l'esprit ouvert au changement des pratiques professionnelles (48,7%) et à l'amour pour la langue (47,0%). En ce qui concerne la représentation du métier d'enseignant de LVE, nous avons également trouvé dans les deux populations d'enquêtés des similarités concernant la capacité de faire réussir les apprenants et celle de s'autoformer. Selon les répondants un enseignant de LVE qualifié de « compétent » doit savoir motiver, voire inspirer les apprenants et leur apprendre à apprendre (78,0% et 69,6%). Les deux populations d'enquête ont respectivement donné 49,8% et 44,3% des réponses à la compétence de maîtriser la langue enseignée. Pour eux, un enseignant de LVE dit compétent doit avoir une connaissance approfondie de la langue afin de pouvoir assurer un bon déroulement des activités d'enseignement. Il est à noter que les non-universitaires accordent la même importance (44,3%) à l'expérience professionnelle.

Concernant les particularités du champ des LVE,

Les deux groupes ont la même tendance de choix vis-à-vis des compétences essentielles pour enseigner la langue. Il s'agit des compétences linguistiques et langagières (63,1% et 65,2% respectivement). Ensuite, les compétences relationnelles ont presque les mêmes proportions entre ces deux populations (20,9% et 20,0%). De nouveau, la même tendance réponses des deux populations se retrouve dans les deux modalités les plus choisies. Autour de 58,0% des enseignants sondés trouvent qu'il est « plutôt utile » d'appliquer les normes internationales dans l'enseignement/apprentissage de LVE. S'y ajoutent environ 11,0% des répondants pour qui cette application s'avère « tout à fait indispensable ». Cependant, nous avons également un nombre assez important de répondants universitaires et non-universitaires estimant que cette application « n'est pas vraiment utile », à 20,1% et 16,5% respectivement. De plus, 10,4% et 13,9% trouvent que cette application « n'est pas indispensable ».

Cette question invite également les répondants à expliciter les raisons de leur jugement. Nous avons recueilli 64,7% des « avis pour » et les avons regroupés selon les thèmes suivants,

- A. Le CECR est un outil d'évaluation des compétences en langue ;
- B. L'application des normes internationales en LVE est susceptible de favoriser l'enseignement/apprentissage ;
- C. Le CECR constitue un modèle à suivre dans le domaine des LVE ;
- D. L'application des normes internationales en LVE fait partie des tendances internationales
- E. L'application des normes internationales en LVE satisfait aux prescriptions institutionnelles.

De plus, 22,1% des « avis contre » se manifestent sur,

- A. Les doutes/réticences sur l'application du CECR
- B. Les imperfections du CECR et son application
- C. Les effets pervers de l'application du CECR

Enfin, 13,2% des « autres avis » représentent des éléments suivants,

- A. Hors de propos
- B. Enoncés décousus/NA
- C. Ne pas comprendre la question

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

universitaires de sexe féminin travaille dans le secteur privé et exerce plutôt dans le Centre du Vietnam. En termes de qualification professionnelle, ils sont licenciés non certifiés (ou n'ont pas indiqué leur certificat obtenu selon les prescriptions institutionnelles) et ont effectué des stages de perfectionnement professionnel dans le pays de délivrance du diplôme. S'agissant de leur développement professionnel, ils déclarent avoir recours aux formations professionnelles continues et valorisent l'expérience professionnelle. Ainsi un enseignant de LVE qualifié de compétent doit-il avoir de l'expérience pédagogique. En plus, ils perçoivent l'éthique professionnelle comme une marque de leur professionnalité enseignante. Selon eux, l'amour pour la langue fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant. De leur point de vue, la tâche la plus importante du métier d'enseignant est de transmettre les connaissances langagières aux apprenants. En ce qui concerne l'application des normes internationales dans l'enseignement/apprentissage des LVE, ils trouvent le CECR plutôt utile. Parlant des spécificités du champ des LVE, ces enseignants non-universitaires pensent que le manque de ressources financières demeure un obstacle au développement.

Le public « Autoformation »

Le deuxième type renvoie au public des enseignants de sexe masculin, âgés de plus de 40 ans et donc d'une ancienneté de plus de 20 années. Ils sont universitaires proviennent du Sud du Vietnam et travaillent dans le secteur public. En termes de qualification professionnelle, ils déclarent avoir obtenu un master et un certificat IELTS. Certains enseignent deux langues étrangères. Ils disent avoir suivi des stages de formations professionnelles en Europe. Quant à leur développement professionnel, ils considèrent l'autoformation comme une ressource principale. En plus, ils trouvent que l'enseignant doit se baser sur des ouvrages et des articles scientifiques pour s'autoformer tout au long de sa carrière professionnelle. C'est la raison pour laquelle ils se montrent plutôt défavorables à la participation aux formations professionnelles continues. Selon eux, l'appétit pour l'autoformation fait partie des valeurs et qualités personnelles d'un enseignant. Ainsi un enseignant de LVE qualifié de compétent doit-il être capable de s'autoformer. Cette capacité est en fait perçue comme une marque de leur professionnalité enseignante. De leur point de vue, la tâche la plus importante du métier d'enseignant est d'accompagner les apprenants tout au long de leur apprentissage. En outre, l'activité essentielle consiste à analyser des pratiques et réfléchir sur et pour l'action enseignante. En ce qui concerne les spécificités du champ des LVE, la compétence socioculturelle est mise en avant. Quant à la vue d'ensemble du champ des LVE, ces enseignants universitaires croient que les politiques éducatives ne sont pas pertinentes et n'apportent pas de changements. Toutefois, l'application du système de crédits capitalisables y est perçue comme une évolution favorable.

Le public « Recherche »

Ce troisième et dernier public représente une sous-population composée de docteur-e-s qui déclarent se former à l'étranger. Ceux-ci disent avoir fait des stages en dehors de l'Europe et avoir obtenu une certification du Ministère de l'Éducation et de la Formation du Vietnam. Concernant leur développement professionnel, ils considèrent la coopération collégiale comme une ressource primordiale. De cette manière, ils trouvent que l'enseignant se forme à travers les échanges avec ses collègues. En ce sens, ils confirment que les échanges entre pairs constituent

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

une activité indispensable au développement des compétences. De plus, ils valorisent la participation aux formations professionnelles continues et la prolongation de la formation initiale. En outre, la recherche en didactique des langues, en pédagogie et en linguistique est perçue comme une activité essentielle. Dans cette optique, la pratique de la recherche devient, à leur regard, une caractéristique chez un enseignant de LVE qualifié de compétent. Au niveau des spécificités des LVE, ils apprécient fortement l'application des normes internationales. En ce qui concerne la vue d'ensemble, ils mettent en évidence l'investissement de l'État dans les politiques éducatives favorisant le développement de l'enseignement des LVE. En plus, ces enseignants se montrent plutôt positifs aux politiques mises en œuvre en croyant que celles-ci sont tout à fait rationnelles et aboutissent à des changements qui contribuent de façon décisive au développement de l'éducation nationale.

De plus, la technique des variables idéal-typiques (Cibois, pp. 70-73) nous a permis une évaluation numérique de chaque groupe constituant trois profils d'enseignants ci-dessus. Premièrement, le public « pédagogie » représente à peu près la moitié de la population classable (car des individus sont au centre). Vient en deuxième le public « recherche » à 35%. Enfin il reste le public « autoformation » avec 15%.

Discussion des résultats

Les résultats montrent que les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation influencent la manière dont les enseignants des LVE vietnamiens se représentent leur métier. Les nouvelles exigences en termes de compétences les amènent à construire de nouveaux savoirs professionnels. Les résultats font apparaître un rapport critique à la formation continue et une confiance nouvelle envers l'autoformation soutenue par les médiations numériques ainsi qu'une évolution des savoirs professionnels valorisés.

Nos résultats montrent que les phénomènes d'industrialisation et d'internationalisation influencent la manière dont les enseignants des LVE vietnamiens représentent de leur métier. Les nouvelles exigences en termes de compétences les obligent à construire de nouveaux savoirs professionnels. Ceci aboutit en effet à une nouvelle forme de professionnalité dans le domaine des LVE. Nous réalisons que les enseignants de LVE doivent assumer une double tâche en vue de leur développement professionnel, celle d'améliorer les compétences linguistiques/ langagières et celle de dynamiser les pratiques d'enseignement.

Par surcroît, ces résultats révèlent des indices importants vis-à-vis des compétences professionnelles à construire/développer dans le domaine des LVE. Il apparaît que le premier profil des enseignants axé sur la pédagogie est constitué des enseignants des autres langues et de la langue anglaise. Au contraire, le deuxième profil axé sur l'autoformation concerne les enseignants de la langue française. Nous nous apercevons également que les universitaires appartiennent au pôle « recherche » tandis que les non-universitaires se répartissent dans les deux pôles liés à la « pédagogie » et à l'« autoformation ». Cependant, il faut prendre acte de la prépondérance de l'anglais (première langue étrangère) par rapport au français ou à d'autres

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

langues actuellement enseignées au Vietnam. C'est la raison pour laquelle nous ne sommes pas en mesure de percevoir les spécificités des langues.

Enfin, suite à la convergence des réponses entre les populations d'enquêtés, nous nous rendons compte d'une forme d'uniformisation des professionnalités chez les enseignants sondés, malgré leur différence de cursus et de cadre d'enseignement. Cela vient du fait que ceux-ci sont sensibles aux mêmes évolutions dans le contexte de l'industrialisation de l'éducation et de la formation et de l'internationalisation de l'enseignement/apprentissage de LVE.

Bibliographie

1. Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche & formation*, 35(1), 117-132.
2. Castellotti, V. et De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
3. Cibois, P. (2015). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Lyon : ENS Éditions.
4. Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, (86), 5-16.
5. Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement des compétences professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Styles d'enseignement, manières d'étudier et réussite universitaire.

Anna BARRY

Université de Bordeaux – Laboratoire CeDS (Culture et Diffusion des Savoirs)
anna.barry@u-bordeaux.fr

Résumé

La question de la réussite des étudiants – préoccupation majeure des acteurs de la pédagogie universitaire – est au cœur de cet article. A l'heure où le cours magistral est présenté dans les recherches de manière homogène comme un format « traditionnel » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010), cet article examine, par une hétérogénéisation des styles d'enseignement, la manière dont l'organisation des conditions de l'étude à l'Université peut infléchir les « manières d'étudier » (Lahire, 2000) des étudiants, par une entrée tout à fait originale : l'analyse des prises de notes et des copies d'examen d'étudiants de licence en sciences humaines et sociales. Les résultats, montrant un lien significatif entre les styles d'enseignement, les styles de prise de notes et les styles de copie, portent un nouvel éclairage sur la question de la réussite universitaire.

Mots-clés

Pédagogie universitaire ; pratiques pédagogiques ; manières d'étudier ; réussite ; sensibilité au contrat didactique.

Introduction

La question de la réussite des étudiants agite la noosphère (Annoot, 2012). La massification progressive de la population étudiante enclenchée depuis les années 1960, nécessairement doublée d'une forte hétérogénéisation du public, s'est accompagnée d'un souci grandissant pour les taux d'échec, le décrochage et les réorientations. C'est dans ces mouvements de fond que s'inscrit l'émergence de la notion de pédagogie universitaire.

De cette préoccupation pour la promotion de la réussite apparaît la volonté de renouveler les pratiques pédagogiques, par le recours à l'innovation, mais plus particulièrement à tout ce que recouvre la pédagogie universitaire numérique. Le cours magistral est alors présenté de manière homogène comme cette forme « traditionnelle » et « magistro-centrée » (Demougeot-Lebel et Perret, 2010, 56), et qui s'opposerait à des méthodes plus actives telles que la classe inversée, pour n'en donner qu'un seul exemple¹.

De fait, nous nous interrogeons : qu'entendons-nous par « cours magistral » ? N'y aurait-il pas une hétérogénéité à l'intérieur même du concept de cours magistral, quand bien même il s'agisse d'un « monologue expressif » (Altet, 1994) lors duquel l'enseignant serait ce seul

¹ Songeons, par exemple, à l'intervention de Jean-Charles Cailliez, Vice-Président Innovation et développement de l'Université de Lille, en février 2015 lors d'une conférence TEDx sur le thème de la classe renversée. Jouant le rôle d'un professeur de génétique face à un auditoire prenant la place des étudiants, il débute sa présentation ainsi : « Vous vous attendez sans doute à ce que je vous fasse cours classiquement [...] des heures et des heures [...] vous abreuver de ma science, vous envoyer 100% de mes connaissances, pour vous demander d'en retenir un maximum, d'assimiler, d'ingurgiter. [...] Ou alors, peut-être que certains d'entre vous se disent "Pourquoi nous ferait-il pas une classe inversée ?" La classe inversée, quelque chose d'incroyable ! »

locuteur face à un amphithéâtre d'auditeurs prenant des notes ? Plus que d'émettre l'hypothèse d'une forte hétérogénéité des styles d'enseignement, nous avancerons que ces méthodes de diffusion des savoirs ne sont pas sans effet sur les manières de faire, de penser, d'étudier... des étudiants et, plus largement, sur leur réussite. C'est ce que nous nous proposons d'examiner dans cet article.

Définition de l'objet d'étude et problématisation : la réussite universitaire

La « réussite » des étudiants est sans nul doute la fonction la plus fréquemment invoquée au lieu-même de la pédagogie universitaire et de l'innovation. Les significations qu'on lui attribue sont pourtant très souvent fluctuantes. Une rapide revue de la littérature suffirait à montrer une importante hétérogénéité des significations attribuées à cette idée. Pour certains, la réussite se définit strictement par de l'arithmétique (une moyenne supérieure ou égale à 10), pour d'autres, elle se mesure à l'aune de l'insertion professionnelle, ou encore par la capacité de l'étudiant à créer des liens entre des concepts, à analyser des situations nouvelles à l'aide de connaissances présentées dans les enseignements ou mises à disposition des étudiants dans les ressources pédagogiques, *etc.* Il va de soi que ces modalités de la réussite ne sont pas exclusives entre elles. Ce qui les réunit, c'est certainement la disposition, au plein sens bourdieusien du terme, non seulement à s'approprier les concepts, les définitions, les modes de structuration et d'usage des diverses théories... mais surtout à décontextualiser ces différentes connaissances dans des situations que les étudiants n'ont jamais rencontrées. C'est bien sur la base de ces décontextualisations que les professeurs pourront s'assurer de la compréhension des notions, des concepts... qu'ils ont enseignés. Ainsi, l'enseignant ne pourra constater l'apprentissage qu'au travers d'un certain *usage* de ce qui aura été enseigné dans un contexte nouveau, usage par lequel l'étudiant « *montre* » (Wittgenstein, 1961) – au-delà de la simple restitution – non seulement qu'il a appris, mais surtout qu'il a compris.

La question découlant de ces premiers éléments est dès lors assez simple. Où situer l'origine de ces capacités de décontextualisation pour les communautés étudiantes ? Doit-on les considérer comme des « héritiers² » ? Comme a permis de l'attester la théorie des situations (Brousseau, 1998a), et ultérieurement l'approche anthropo-didactique (Sarrazy, 2002), l'explication de ce phénomène par le recours à l'existence de mystérieuses propriétés mentales est insatisfaisante, voire contreproductive pour la mise en place des conditions de l'étude efficaces pour les étudiants. Nous avancerons qu'apparaît ici l'expression d'une sorte d'habitus didactique historiquement et pédagogiquement construit par des interactions soutenues des étudiants avec des « *milieus*³ » (Brousseau, 1998b) de l'étude. Nous pensons que plus l'étudiant sera exposé à des situations fortement décontextualisées, plus il sera enclin à s'adapter à des situations nouvelles et à étendre le sens des concepts enseignés. Ainsi, l'ambition de cet article est de montrer en quoi les styles d'enseignement peuvent infléchir les postures estudiantines sur l'une ou l'autre des logiques de restitution et de décontextualisation

² Selon Bourdieu et Passeron (1964), les héritiers désignent les étudiants issus de milieux favorisés héritant d'une familiarité avec les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire que valorise le système scolaire, renforçant ainsi les inégalités scolaires.

³ Le milieu est défini par Brousseau comme « le système antagoniste de l'actant », autrement dit, « tout ce qui agit sur l'élève ou ce sur quoi l'élève agit » (Brousseau, 1998b, 3).

ou, pour reprendre les termes de Sarrazy (1996), sur les phénomènes de « sensibilité au contrat didactique »⁴.

Dans la recherche sur les déterminants de la réussite, trop peu de travaux encore invoquent les pratiques enseignantes (Adangnikou, 2008). Les travaux aujourd'hui engagés sur la question des facteurs explicatifs de la réussite (héritiers, pour beaucoup, de Coulon ou de Felouzis) privilégient majoritairement des entrées focalisées sur l'étudiant lui-même, comme des facteurs psychologiques (tels que le stress, ses capacités de compréhension ou sa motivation, Amadiou et Tricot, 2015) ou socio-économiques (tels que son origine sociale ou sa situation professionnelle et familiale, Régnier-Loilier, 2016). Ce n'est que très récemment que certains discours remettant en cause les pratiques pédagogiques s'élèvent (Duguet, 2015). Le cours magistral était jusqu'alors qualifié de « zone d'ombre » dans le champ de la recherche en pédagogie universitaire (Romainville et Michaut, 2012). Ainsi, alors que l'étude des pratiques universitaires commence juste à s'imposer dans les recherches sur la réussite des étudiants, celle de leur « variété, mais aussi et surtout de leur efficacité reste aujourd'hui encore peu documentée » (Duguet et Morlaix, 2012, 106). Aucune recherche, à notre connaissance et à ce jour, ne s'est attachée à typologiser des styles d'enseignement en cours magistral et à examiner leur impact sur la réussite universitaire.

Une hétérogénéisation du concept de « cours magistral »

Terrain d'étude et méthodologie

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une thèse actuellement engagée (Barry, en cours). L'étude porte sur une promotion de 203 étudiants de licence 3 dans un département de sciences humaines et sociales. Afin de mesurer l'impact des styles d'enseignement sur les manières de faire des étudiants, et plus précisément sur les phénomènes de « réception » et de « restitution » du savoir, nous avons croisé plusieurs sources de données : après avoir observé des enseignements en amphithéâtre et sélectionné un échantillon de 24 étudiants sur la base d'un questionnaire et de nos observations, nous avons recueilli et analysé l'ensemble de leurs prises de notes ainsi que leurs copies d'examen. Avec l'accord de sept enseignants (que nous nommerons E1 pour enseignant 1), nous avons assisté et enregistré sur dictaphone les cours magistraux sur la totalité du premier semestre, autrement dit, de la semaine du 7 septembre à la semaine du 30 novembre 2015. Il s'agit de cours répartis sur quatre unités d'enseignement, d'une durée d'une heure pour un total compris entre 9 et 12 heures sur l'ensemble du semestre. Enfin, nous avons complété ce travail par des entretiens auprès de 15 étudiants et des sept enseignants.

Une étude comparative

Prêtons-nous à un petit exercice. Retranscrivons *in extenso* deux extraits de quelques minutes, assurés le même jour par les enseignants E4 et E5. Par « *in extenso* », nous entendons que

⁴ Le terme de « sensibilité au contrat didactique » (Sarrazy, 1996) désigne les manifestations variées des postures estudiantines, plus ou moins adaptées aux attentes supposées des enseignants. En effet, selon Sarrazy, cette notion permet de « désigner les positionnements des élèves à l'égard des implicats nécessairement mobilisés au sein du contrat didactique » (Sarrazy, 2002, 2). Nous avançons l'idée qu'un cours fortement transmissif, répondant à un contrat d'émission-restitution, peut favoriser la tendance de l'étudiant qui, dans un rapport répétitif, tente de « coller » au plus près aux attentes de l'enseignant en s'interdisant de faire du lien et donc de faire sens (témoignant ainsi d'un fort degré de sensibilité au contrat).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

nous tentons de retranscrire de la manière la plus littérale possible la parole de l'enseignant : recopiant les répétitions, les bafouillages, les confusions, les reformulations, les hésitations, les scories inutiles... D'autre part, faisons l'exercice de ne retranscrire que des mots, autrement dit, sans ponctuation et sans didascalies qui pourraient apporter des précisions quant aux intonations de la voix ou à la gestuelle de l'enseignant. Voici ce que nous obtenons avec E5 :

« Aujourd'hui j'ai pour intention de vous présenter la distinction qu'il y a entre psychologie sociale et psychosociologie ce n'est pas la même chose psychologie sociale et psychosocio la psychologie sociale c'est la science fondamentale et la psychosociologie c'est la science appliquée on parle également de recherche-action la psychologie sociale si vous voulez c'est le CNRS la psychosocio c'est le travail de terrain la psychologie sociale en général c'est ce qu'il se passe au niveau du labo on aménage des situations de telle manière que les personnes manifestent certaines réactions alors que côté psychosocio on est plus sur le terrain on est plus dans l'observation d'ailleurs ce sont deux grandes tendances qui sont distinguées par Moscovici dans son ouvrage de 1984 intitulé introduction à la psychologie sociale que tout le monde est invité à aller consulter ici un ouvrage indispensable voilà ce que dit Moscovici pages 17 et 18 de cet ouvrage expérimenter c'est produire une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance produire une série de réactions dans des conditions fixées à l'avance là effectivement on est bien dans la psychologie sociale »

Répetons le même exercice avec E4 :

« Alors pour qu'il y ait enseignement ça je vous ai dit ça je vous en ai rabâché les oreilles il faut qu'il y ait intention donc l'intention j'ai dit d'un sujet P P à la place de professeur et P alors attendez chut P c'est pas une position institutionnelle c'est pas un professeur un vrai ça peut être un vrai mais ça peut être un enfant de 6 ans un monsieur de 85 ans *et cetera* bon y a pas c'est une position voilà c'est une position et on va hein c'était à votre copine que vous parliez ah ah bon euh vous allez voir pourquoi c'est important de parler en euh fin pourquoi j'insiste bien sur le fait que c'est des positions que je suis en train de désigner et pas des personnes bon déjà vous savez fin voilà après le cours que vous venez d'avoir déjà vous comprenez un petit peu et vous allez voir en quoi c'est imp il y a quelque chose de plus alors pour qu'il y ait enseignement il faut qu'il y ait une intention de transformer je veux qu'il y ait une transformation et ici une action voilà cette action elle marche jamais à vide contrairement à ce que disent certains et beaucoup de certains même cette action elle est toujours nourrie par quelque chose c'est-à-dire ici moi ce qui fait qu'on se rencontre tous les mercredis de 15h30 à 16h30 c'est que je vais vous parler d'éducation et d'enseignement je vous parle pas des courses automobiles des résultats du loto encore que je pourrais trouver un exemple si vous voulez je peux vous parler des résultats du loto justement à propos du loto ah ah non autrement dit très souvent on analyse la relation pédagogique la relation d'enseignement je dirais relation d'enseignement d'accord l'enseignement la pédagogie c'est très compliqué ça veut pas dire pour autant que ça existe pas mais on verra plus tard l'enseignement on sait ce que c'est c'est une action intentionnelle de transformer l'autre »

Le premier commentaire que nous ferons est assez évident : ces deux enseignants présentant une ancienneté professionnelle sensiblement similaire, assurant un cours le même jour, dans le même amphithéâtre, face au même public, exposent un savoir de manière significativement différente. Tandis que, avec E4, les phrases sont coupées, arrêtés en plein milieu, reprises plus tard, marquées par des hésitations, illustrées par de nombreux exemples, rythmées par des interactions avec l'auditoire... le texte de E5 peut être presque lu tel quel que l'on ne craindrait pas de trahir les propos tenus par l'enseignant. De ce premier commentaire en découle un second : ces deux cours sont-ils « retranscriptibles » dans la même mesure ? Un même étudiant prendra-t-il des notes similaires face à ces deux enseignants ? On imagine difficilement qu'un étudiant puisse prendre en notes de manière parfaitement fidèle les propos de E4 ; cependant, la manière d'exposer les savoirs de E5 semble se prêter beaucoup plus facilement à une retranscription littérale car proche de l'écrit dans son exposition orale. On peut ainsi raisonnablement penser que ces deux manières de faire cours auront des impacts différents sur la manière dont l'étudiant va le retranscrire et, probablement, le restituer.

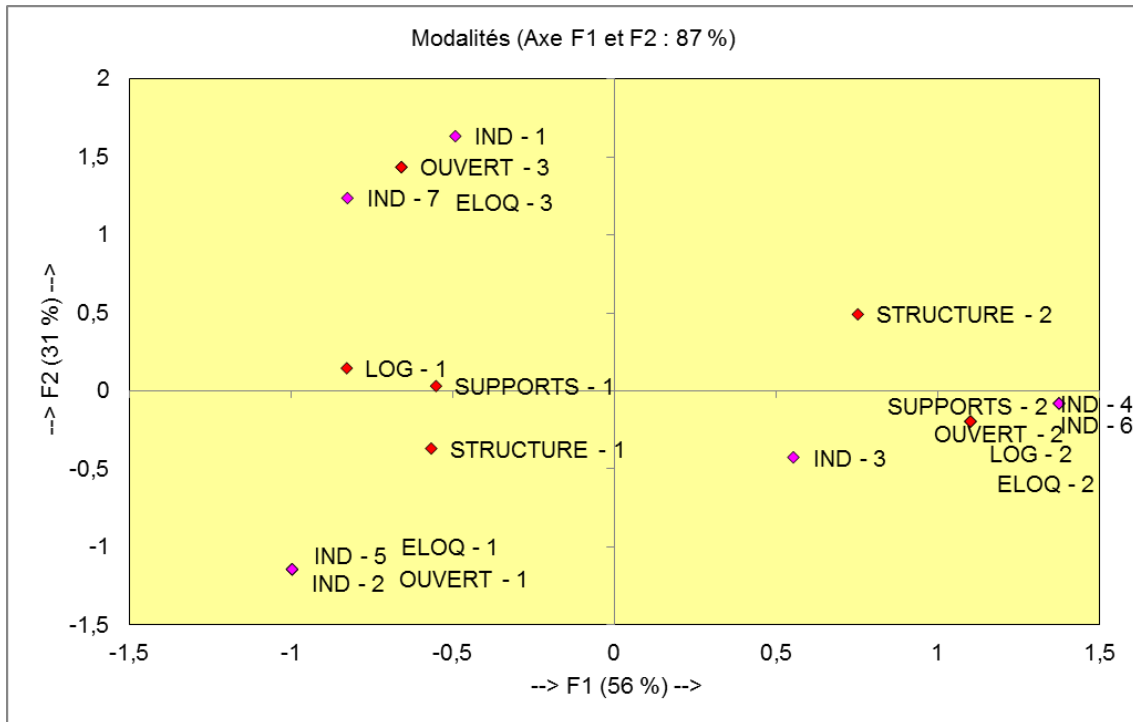
Typologie des styles d'enseignement

Sur la base de nos observations des cours magistraux et des entretiens menés auprès des enseignants, nous avons procédé à une typologie de leurs styles d'enseignement. Nous avons ainsi déterminé 26 variables qui, par des Classifications Ascendantes Hiérarchiques, ont été regroupées selon cinq variables mères :

- Les **supports** que l'enseignant utilise pendant le cours : s'appuie-t-il sur des notes de cours ? Les lit-il ? Utilise-t-il un diaporama ? Fait-il des schémas ?
- La **structure** de son cours : y a-t-il un plan apparent ? Respecte-t-il le temps imparti ? La forme de sa présentation est-elle claire ? Lui arrive-t-il de perdre le fil ? Donne-t-il des exemples ? Fait-il des digressions ?
- L'**ouverture** des interactions qu'il instaure avec les étudiants : interroge-t-il les étudiants ? Les étudiants posent-ils des questions ? Adapte-t-il le déroulé du cours en fonction des interactions spontanées ? Tolère-t-il les bavardages dans l'amphithéâtre ? S'assure-t-il pendant le cours de la bonne compréhension de ce qui est enseigné ?
- L'**éloquence** avec laquelle il s'exprime : improvise-t-il ? Fait-il des pauses ? Quel est son débit de parole ? Reformule-t-il ses phrases ? Se déplace-t-il ? S'exprime-t-il par des gestes ? Est-il expressif par ses mimiques ? Fait-il des blagues ?
- Enfin, la **logique** didactique propre aux contenus de ses enseignements : la logique du cours est-elle plutôt factuelle ou conceptuelle ? Fait-il part de ses réflexions ? De son opinion ?

Un traitement statistique par analyses multivariées a permis de regrouper les sept enseignants sur la base des variables ainsi définies. Voici ce que nous obtenons :

Figure 1. Plan principal du regroupement des sept enseignants selon les cinq variables



Les deux axes de ce plan factoriel expliquent 87% de l'inertie. L'axe 1 (expliquant à lui seul 56% de la variabilité) met en évidence une opposition entre le groupe des enseignants E3, E4 et E6 sur le pôle positif et celui des enseignants E2 et E5 sur le pôle négatif. Le second axe oppose les enseignants E1 et E7 aux enseignants E2 et E5. Ainsi, trois classes se dessinent. C'est à partir de ces résultats que nous avons déterminé trois styles d'enseignement :

Style 1 : les « académiques »

Ce style concerne les enseignants E2 et E5. Pour commencer, ces enseignants se déplacent très peu. Tandis que E2 reste assis sur sa chaise, E5, généralement debout, n'effectue qu'un pas ou deux pour aller écrire des noms propres au tableau. On notera que même sa posture varie peu : tandis que la main gauche est logée dans la poche de son pantalon, la droite brandit la craie du tableau. Chez ces deux enseignants, cette faible mobilité du corps s'accompagne d'une éloquence particulièrement neutre : le visage est peu expressif, le débit de parole régulier, la voix monocorde. La régularité de leur expression se retrouve dans la linéarité du plan qu'ils suivent. Sans diaporama mais accompagnés de notes (dont ils se détachent assez peu, en particulier E2), ils énoncent des informations qui s'enchaînent assez logiquement, sans digression, sans fulgurance. Ces cours se caractérisent par une logique que nous dirons « factuelle » : l'enseignant, plus que de susciter la réflexion chez les étudiants, leur transmet un certain nombre de savoirs par une succession de dates, de faits historiques, d'auteurs, d'expériences scientifiques passées, *etc.* Tandis que les étudiants, affairés à prendre des notes, posent peu de questions, l'enseignant de son côté « ouvre » (Sarrazy, 1996) peu les situations en sollicitant très peu les interactions avec les étudiants (pour vérifier leur compréhension, par exemple) et recadrant les bruits « parasites » provenant de l'amphithéâtre.

Style 2 : les « dévoluants »

Le style dévoluant⁵ s'oppose en tout point au style académique. On regroupe dans ce groupe les enseignants E3, E4 et E6. Ce sont des enseignants qui ne s'appuient quasiment pas sur leurs notes, n'utilisent pas de diaporama, interrogent particulièrement souvent les étudiants, sollicitent leur compréhension, répondent à de nombreuses questions, et adaptent le cours selon la situation. Ces cours, fortement interactifs, donnent presque l'impression d'une pensée en train de se construire, parfois sur le mode de la discussion. L'enseignant, à l'image d'un comédien capable d'improviser sur la base d'un texte qu'il maîtrise bien, et ainsi loin de suivre à la lettre des notes prédéfinies, mobilise des concepts et les illustre en faisant varier de nombreux exemples, reformule ses phrases, marque des arrêts, reprend sur un rythme plus soutenu, s'emporte parfois (aussi bien dans le rire que dans l'indignation), fait des digressions, au risque parfois de perdre le fil de sa démonstration... Loin d'être un spectacle récréatif, ces enseignements, par la logique conceptuelle qui les caractérise, font réagir les étudiants, leurs interactions spontanées en témoignant largement.

Style 3 : les « métis »

On retrouve dans le groupe des enseignants au style « métis » les enseignants E1 et E7. Ils présentent des caractéristiques communes avec le groupe des « académiques » en termes de logique didactique (très factuelle plus que conceptuelle) et de structure (plus linéaire qu'arborescente) ; mais également des caractéristiques avec le groupe des « dévoluants » en termes d'ouverture (en interrogeant beaucoup les étudiants, par exemple) et d'éloquence (par leur débit de parole variable, leurs reformulations et leurs pauses...). Étant donné qu'ils empruntent à l'un et à l'autre de ces deux styles certaines caractéristiques tout en s'en distinguant, nous les avons désignés par le terme d'enseignants « métis » : ils ne sont ni l'un, ni l'autre, et un peu des deux tout à la fois.

Ces trois styles étant définis, et avant d'étudier leurs effets sur les manières de prendre des notes des étudiants et de composer en examen, intéressons-nous maintenant à l'analyse des prises de notes et des copies.

Les pratiques étudiantes : des rapports à l'étude variés

Les prises de notes : entre littéralité et reconstruction

La prise de notes est une des composantes des tâches de l'étude, quasi incontournable voire « indispensable à l'apprentissage » (Piolat, 2001, 3). Prendre des notes, c'est constituer une trace pérenne de la parole de l'enseignant, une matérialisation de ce que Brousseau et Centeno (1991) nomment la « mémoire didactique ». C'est bien sur la base de ces « traces » que l'étudiant préparera ses révisions en vue des examens. Comment les étudiants prennent-ils des notes ? Comment les caractériser ? Recopient-ils mot pour mot ce que dit l'enseignant, au risque parfois d'écrire des choses incohérentes ? Ont-ils plutôt tendance à sélectionner par une sorte de traitement synchrone des informations ? Ces différentes manières de faire ont-elles un lien avec la réussite, autrement dit, les bons étudiants prennent-ils des notes différentes des

⁵ Nous faisons ici bien sûr référence à la notion de « dévolution » chez Brousseau : c'est l'acte par lequel le professeur met en œuvre une situation de façon à ce que « l'apprentissage [soit] supposé s'accomplir par une adaptation "spontanée" de l'apprenant au milieu créé par cette situation » (Brousseau, 1997, 3), et que l'élève, simple actant, prenne à sa charge la responsabilité de cette situation d'apprentissage.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

étudiants aux résultats plus faibles ? Leurs manières de prendre des notes varie-t-elle en fonction de l'enseignant qui se trouve en face d'eux ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons récupéré, auprès de 24 étudiants, quatre ensembles de prises de notes correspondant aux quatre cours pour lesquels ils ont composé en examen (un par unité d'enseignement). Si l'on considère qu'une prise de notes équivaut aux notes prises par un étudiant lors d'une heure de cours, nous avons ainsi récolté 884 prises de notes. Ces dernières ont ensuite été analysées selon un certain nombre de variables rendant compte du fond et de la forme de la prise de notes, puis traitées statistiquement.

Prenons un exemple. Voici ce que Marianne écrit le 30 septembre 2015 lors d'un cours de E1 :

Prise de notes 1. Marianne – 30/09/15 – E1

C. Grèce classique partie 2

Les choses vont changer avec l'émergence de la Grèce classique, dans la civilisation grecque. On va changer de régime: on était dans un système guerrier, puis les conflits cessent. Pendant la pacification, les premières écoles de pensées apparaissent comme le mouvement orphique (école de pensée où on réfléchit au fait comment l'homme doit se maîtriser lui-même). Ces connaissances et ces savoirs vont pouvoir être consignés, écrits. Il y a donc moins de combats, on a des regroupements de savants qui échangent sur les mathématiques, qui écrivent des théorèmes, on a la mise en place d'un socle de savoirs construit par certains savants qui va devoir être transmis pour les générations suivantes. La Grèce classique s'organise autour d'une cité (Polis). Ce qui va permettre de conquérir le pouvoir dans l'agora, va être par l'argumentation, l'échange, la maîtrise des savoirs plutôt que la force. Il s'agit de construire des hommes citoyens. Le monde devient alors maîtrisable non pas par la force, mais par le savoir. La nécessité du savoir se met en place. La cité va devoir être gouvernée pour l'autorité publique, on va organiser le débat, l'échange pour gouverner la cité. Il va s'agir de fabriquer des hommes capables de délibérer, de prendre le pouvoir et non pas par la force mais par l'argumentation, la maîtrise des savoirs.

Dans la Grèce classique, on va devoir former de nouveaux citoyens; on passe d'une aristocratie guerrière à une aristocratie intellectuelle. Avec cette modification, l'image de ce qu'est un Grec accompli change.

Au même instant, voici ce que Yann écrit, pour précisément le même extrait de cours :

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Prise de notes 2. Yann – 30/09/15 – E1

- Retour à la Grèce classique

Changement avec l'émergence de la Grèce classique

Fin d'un modèle : la guerre et le héros. De l'importance des savoirs

Début d'un nouveau modèle : l'aristocratie intellectuelle.

Civilisation grecque => changement de régime. On était dans une civilisation guerrière. Au 5^e siècle les conflits avec les barbares cessent, la vie se pacifie. Apparition des premiers mouvements d'écoles. Beaucoup de théorèmes connus aujourd'hui apparaissent à ce moment là. (ex : théorème de Pythagore)

Les savants se regroupent, échangent, écrivent des théorèmes et consignent du savoir qui s'accumule.

La cité va devoir être gouvernée par l'autorité publique → la chose publique (res publica)

C'est avec l'argumentation des savoirs qu'on va maîtriser le monde et non plus la force. Passage d'une aristocratie guerrière à une aristocratie intellectuelle.

La comparaison entre ces deux prises de notes (réalisées par deux étudiants différents le même jour, au moment instant, face au même enseignant) met en évidence de fortes divergences : alors qu'en 124 mots, Yann retranscrit ce que Marianne note en 252 (soit deux fois plus !), Yann aura recours principalement à des « syntagmes » (Boch, 1998, 2000) et des bribes de phrases, usant de symboles tels que les flèches et revenant régulièrement à la ligne ; tandis que la prise de notes de Marianne (sans même la lire) apparaît plus exhaustive, sous forme de paragraphes condensés. On remarquera que Yann résumera en une seule phrase (« C'est avec l'argumentation des savoirs qu'on va maîtriser le monde et non plus la force ») ce que Marianne retranscrira sous forme de nombreuses répétitions.

Si nous n'avons pas l'espace ici pour développer les détails de la méthode avec laquelle nous avons procédé à l'analyse de contenu de ces 884 prises de notes, nous en retiendrons néanmoins les étapes principales : sur la base de 32 variables relatives à la forme et au fond de la prise de notes, nous avons effectué des regroupements permettant de déterminer trois variables mères : la **retranscription** de la prise de notes, la **lisibilité** et la **cohérence**.

- La **retranscription** renvoie principalement à la quantité de mots employés par l'étudiant. Elle regroupe deux aspects : la *longueur* et l'*exhaustivité* de la prise de notes. Une « retranscription stricte » signifie que l'étudiant écrit un maximum d'informations fidèles aux formulations de l'enseignant (autrement dit, en reformulant et en abrégant très peu). Dans le cas inverse, nous parlerons d'une « retranscription souple ».
- La **lisibilité** regroupe des variables relatives à la forme de la prise de notes : on s'attardera ici sur la *structure* de la mise en page et la *linéarité* avec laquelle l'étudiant écrit. On regardera par exemple si l'étudiant écrit toujours de gauche à droite et de haut en bas (ou s'il occupe l'espace différemment) ou encore s'il structure le texte sous forme de paragraphes. Une « **lisibilité** au kilomètre » renvoie à une écriture linéaire sous forme de blocs, tandis qu'une « lisibilité agencée » fait référence à une écriture structurée en paragraphes ne respectant pas toujours une ligne d'écriture allant de gauche à droite et de haut en bas.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- La **cohérence** renvoie à deux aspects : la *hiérarchie* des données présentes dans la prise de notes et la présence de *non-sens*. Le principe de la variable est d'examiner la manière dont l'étudiant retranscrit les propos de l'enseignant en offrant des signes de compréhension qui dépassent la simple retranscription littérale de ce qui est dit (« forte cohérence ») ou, à l'inverse, produit une prise de notes qui s'apparente davantage à un catalogue d'informations sans lien et sans distinction de statut (« faible cohérence »).

C'est à partir de ces trois variables synthétiques que nous avons déterminé des styles.

Style 1 : « littéral »

Une prise de notes au style « littéral » est caractérisée par une retranscription stricte, une lisibilité au kilomètre et une faible cohérence. Dans ces conditions, l'étudiant tente de retranscrire le plus fidèlement possible la parole de l'enseignant, produisant ainsi une prise de notes longue et exhaustive, composée principalement de phrases complètes. On illustrera ce type de posture par l'affirmation suivante : « *J'écris tout sans réfléchir* ».

Style 2 : « conceptuel »

À l'extrême inverse, on trouvera une prise de notes au style « conceptuel ». Elle se caractérise par une retranscription souple, une lisibilité agencée et une forte cohérence. Nous appellerons ce style de prise de notes « conceptuel ». En effet, contrairement à la prise de notes littérale, l'étudiant ici n'écrit pas tant des *mots* que des *idées*. Sa prise de notes, nécessairement moins longue, sera abrégée, occupera l'espace de manière non-linéaire et la hiérarchisera tout en faisant des liens sémantiques entre les données. Cet étudiant sera du genre à dire : « *J'écoute et je note ce que je comprends* ».

Style 3 : « intermédiaire »

Une prise de notes au style « intermédiaire » signifie que la retranscription, la lisibilité et la cohérence sont toutes de niveau intermédiaire : l'étudiant pourra écrire beaucoup mais de manière abrégée, ou inversement, écrire peu mais sous forme de phrases complètes ; la prise de notes pourra être linéaire mais structurée en paragraphes, ou à l'inverse une prise de notes non-linéaire mais sous forme de blocs. Enfin, la prise de notes s'apparentera par exemple à un catalogage d'informations néanmoins hiérarchisées ou à une prise de notes pauvre en contresens mais dont les données sont rédigées sans distinction d'importance.

Selon une démarche similaire, nous avons ensuite procédé à l'analyse des copies d'examen correspondant aux matières pour lesquelles les 24 étudiants avaient pris des notes.

Les copies d'examen : entre restitution et décontextualisation

Rappelons nos hypothèses : le « bon » étudiant serait celui qui serait régulièrement enclin à expliciter des éléments non évoqués par le professeur, et par lesquels il reconnaîtrait ces critères d'excellence. L'indicibilité des attentes inhérente à la position de l'enseignant est étroitement liée à l'idée que, si l'enseignant peut demander à l'étudiant d'apprendre un concept, une définition, une formule... il ne pourra jamais lui enseigner quand ni comment il devra en faire usage dans une situation particulière ; il peut tout au mieux lui montrer des exemples de son utilisation. Si connaître une règle ne suffit pas pour en comprendre l'usage approprié dans une situation nouvelle, l'enseignant est alors contraint le jour de l'examen de mettre en place une situation que l'étudiant n'aura encore jamais rencontrée, afin d'évaluer sa capacité, non pas à reproduire au sens de l'imitation (renvoyant ici à une logique de la restitution) mais bien à reproduire cette fois-ci au sens wittgensteinien du terme, à savoir une

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

production nouvelle mobilisant des éléments du cours pour traiter de façon originale le sujet (renvoyant ici à une logique de la décontextualisation).

L'enjeu de l'analyse de contenu des 96 copies d'examen (quatre copies par étudiant) est de dégager deux figures idéaltypiques d'étudiant : d'une part l'étudiant qui, dans un rapport répétitif répondant à un contrat d'émission-restitution, tente de « coller » au plus près aux attentes de l'enseignant en s'interdisant de faire du lien et donc de faire sens (témoignant ainsi d'un fort degré de sensibilité au contrat) ; et d'autre part, celui qui, par une plus grande capacité de réflexion personnelle, ne se limitera pas à la seule restitution et prendra le risque, par une sorte d'impudeur didactique, non seulement de montrer ce qu'il a appris, mais également ce qu'il a compris en mobilisant des savoirs dans des contextes nouveaux (un étudiant que nous qualifierons donc de faiblement sensible au contrat). La copie d'examen est donc appréhendée ici comme un indicateur du degré de sensibilité de l'étudiant à l'égard du contrat.

Après avoir analysé ces copies, dégagé un certain nombre de variables que nous ne détaillerons pas ici et effectué un traitement statistique par regroupements de celles-ci, nous avons déterminé trois styles de copie :

Style 1 : « restitutif »

Un style de copie « restitutif » renvoie à des copies pauvres en exemples ou en références personnelles, riches en contre-sens, en répétitions, en paraphrase, en hors-sujet, en raccourcis ou en caricatures, dont l'introduction et la conclusion ne répondent pas au sujet et dont les parties, potentiellement déséquilibrées, s'apparentent davantage à un catalogage d'informations qu'à un enchaînement cohérent d'idées. On ne trouvera donc pas dans ce type de copie des marques de création personnelle, de liens pertinents établis entre des savoirs enseignés et le sujet que l'on demande de traiter. En résumé, ce style de copie renvoie à un profil d'étudiant, fortement sensible au contrat, qui restitue le contenu du cours mais sans jamais montrer aucun gage de compréhension.

Style 2 : « décontextualisant »

En opposition à ce premier style, les copies au style « décontextualisant » se caractérisent par une profondeur développée, la pertinence des liens établis au sein de la copie et la présence de marqueurs de création personnelle rendant la copie particulièrement singulière. Nous l'aurons compris, il ne sera pas tant question de la quantité de connaissances mobilisées dans la copie que de la manière dont elles seront amenées, agencées, reliées, mises en valeur, justifiées, argumentées, exemplifiées... bref, la manière dont l'étudiant en fera un usage particulier, par les exemples qu'il mobilisera, la pertinence des références qu'il citera, la cohérence du développement, la justification de son propos. En d'autres termes, ce style de copie renverra à un profil d'étudiant, faiblement sensible au contrat, qui prend le risque de non seulement montrer qu'il a appris, mais surtout qu'il a compris.

Style 3 : « intermédiaire »

On trouvera sous l'intitulé « intermédiaire » un style de copies profondément développées mais dépourvues de création personnelle, ou, à l'inverse, des copies dont l'argumentation reste superficielle mais pourtant bien « ficelée ». En d'autres termes, ce style de copies ne renvoie ni à une logique de la pure restitution, ni à la pleine capacité de l'étudiant à mobiliser des connaissances tout en les décontextualisant.

Maintenant que nous avons déterminé des styles d'enseignement, des styles de prise de notes et des styles de copie, la question que nous nous posons s'énonce clairement : y a-t-il un effet des styles d'enseignement sur les styles de prise de notes et de copie des étudiants ? Et quels liens ces ajustements entretiennent-ils avec la réussite des étudiants ? C'est ce que nous nous proposons de voir maintenant.

Styles d'enseignement, styles de prise de notes et de copie, et réussite

Nous pensons que les styles d'enseignement – intimement liés à des types de structuration des savoirs en jeu, les logiques épistémologiques propres aux savoirs en contraignant la forme de diffusion – pourront infléchir la manière dont les étudiants se les approprient.

Styles de prise de notes, styles de copie et réussite universitaire

Nous avons mis en évidence des manières tout à fait différentes de prendre en notes la parole de l'enseignant puis de mobiliser ces savoirs en situation d'examen. Ces manières de faire sont-elles propres à certaines catégories d'étudiants ? Permettent-elles de rendre compte de la réussite ? Une analyse de variance a permis de répondre à ces questions en comparant les moyennes générales des étudiants appartenant aux trois styles de prise de notes. Voici ce que nous obtenons :

Tableau 1. Styles de prise de notes et réussite universitaire : Anova

	Moyenne générale
ddl	2
p.	.001
Littéral	11,2
Intermédiaire	12,7
Conceptuel	14,2

Les étudiants qui prennent des notes selon un style « conceptuel » ont une moyenne générale significativement supérieure aux autres tandis que ceux renvoyant au style de prise de notes « littéral » présentent des résultats significativement plus faibles ($p = .001$). Ces résultats attestent donc bien d'un lien entre le style de prise de notes et la réussite de l'étudiant.

Si les prises de notes constituent le support à partir duquel l'étudiant prépare ses examens, ne peut-on pas supposer que ces manières de prendre des notes entretiennent un lien avec la manière dont l'étudiant compose une copie d'examen ? Des tris croisés prenant en compte le style de prise de notes et le style de copie ont montré une dépendance significative entre les deux. En effet, 95% des prises de notes au style littéral sont associées à des copies d'examen au style restitutif, tandis que 75% des prises de notes au style conceptuel seront à l'origine d'une copie au style décontextualisant ($\chi^2 = 36,3$; $ddl = 4$; $p. < .001$). En d'autres termes, l'étudiant tentant de calquer au plus près, de manière très exhaustive, la parole de l'enseignant au moment de la prendre en notes sera également celui qui restituera un maximum de connaissances en examen sans faire preuve d'un effort pertinent et singulier pour répondre au sujet, témoignant ainsi d'un fort degré de sensibilité au contrat.

A quelle catégorie d'étudiants appartiennent ces copies au style décontextualisant ? En d'autres termes, quel lien ces styles de copie entretiennent-ils avec la réussite ? De la même façon que nous l'avons fait avec les styles de prise de notes, nous effectuons une Anova,

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

prenant en compte cette fois-ci, non pas la moyenne générale de l'étudiant mais la note obtenue à l'examen, selon les trois styles de copie. Les résultats sont les suivants :

Tableau 2. Styles de copie et réussite universitaire : Anova

	Note de la copie
ddl	2
p.	.001
Restitutif	10,4
Intermédiaire	13,7
Décontextualisant	14,5

Nous pouvons affirmer que les étudiants produisant des copies au style décontextualisant obtiennent des notes significativement supérieures à ceux rédigeant des copies fortement restitutives ($p = .001$).

Si nous résumons ce que nous avons montré jusqu'ici : les étudiants prenant des notes littérales sont également ceux qui produiront des copies fortement restitutives, obtenant les résultats les plus faibles ; tandis que les étudiants aux prises de notes conceptuelles produiront des copies fortement décontextualisantes et obtiendront les meilleurs résultats. La question centrale qui découle de ces observations est la suivante : dans quel contexte ces manières de faire apparaissent-elles ? Y a-t-il un lien avec le style d'enseignement ? Le style d'enseignement peut-il renforcer ou invalider de telles pratiques ?

Styles d'enseignement, styles de prise de notes et styles de copie

Quel style de prise de notes est le plus représenté face à un enseignant au style académique ? Les tris croisés que nous avons effectués ont mis en évidence un lien significatif entre le style d'enseignement et le style de prise de notes ($\chi^2 = 39,1$; ddl = 4 ; $p < .001$). En effet, dans le contexte d'un enseignement au style académique, 52% des prises de notes présenteront un style littéral. D'autre part, 80% des prises de notes au style conceptuel sont produites dans le contexte d'un enseignement au style dévoluant.

Nous nous demandons maintenant quel style de copie caractérise les étudiants répondant à un sujet d'examen posé par un enseignant au style académique, métis ou dévoluant. Après avoir effectué des tris croisés, nos résultats révèlent un lien significatif entre les styles d'enseignement et les styles de copie ($\chi^2 = 15,2$; ddl = 4 ; $p = .004$). En effet, lorsqu'il s'agit d'un sujet d'examen proposé par un enseignant au style académique, 68% des copies se caractérisent par un style reproductif ; tandis que les copies au style décontextualisant ne sont jamais observées dans le contexte d'un style d'enseignement académique et sont équitablement observées dans un contexte de styles d'enseignement métis et dévoluant.

Ces résultats, face auxquels nous invitons à la plus grande prudence, appellent un certain de commentaires que nous nous proposons de discuter pour conclure cet article

Discussion

Si nous n'avons maintenant plus de doute quant au lien significatif qui unit la manière dont l'enseignant transmet un savoir et la manière dont l'étudiant le prendra en notes et le restituera en situation d'examen, nous tenons à rappeler que la significativité de ce lien n'est pas le signe d'une causalité. Entre affirmer d'un côté que, répondant à un sujet d'un enseignant

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dévoluant, les étudiants produisent des copies particulièrement décontextualisantes, et d'un autre, que c'est le style dévoluant de l'enseignant qui amène l'étudiant à décontextualiser, la différence est grande, et les enjeux qui s'y rattachent tout aussi puissants. Est-ce le sujet d'examen qui incite l'étudiant à décontextualiser, ou serait-ce un certain type d'étudiant qui choisira de répondre à ce type de question plutôt qu'à une autre ? Nous pouvons en tout cas avancer sans grand risque que ces phénomènes sont liés.

En résumé, l'enjeu de cet article a été de déconstruire le caractère didactiquement homogène habituellement prêté au cours magistral, en dégagant des styles dont les effets sur les logiques des étudiants en termes de « réception » et de « restitution » du savoir permet de repenser de manière tout autre la question de la réussite à l'Université, une préoccupation éminemment centrale des acteurs de la pédagogie universitaire :

[Extrait d'entretien avec E4] « Tu m'as demandé : "Qu'est-ce qu'il faudrait dire à ces étudiants [pour qu'ils réussissent] ?" et je t'ai dit, malheureusement on peut rien leur dire, si ce n'est que "pense par toi-même", "sois spontané". On peut leur *faire faire* des choses, et j'ai l'espoir que, par ma manière d'être en cours, j'ai pu peut-être, à la manière de Socrate, en saisissant certains, en invalidant des stratégies de reproduction, des stratégies dociles de restitution de ce que le professeur avait dit. Je crois à l'éducation donc je pense que si tous les profs étaient comme ça, la seule stratégie qu'il resterait à ces étudiants, ce serait de comprendre avant de répéter. »

Bibliographie

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France?. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 34, n° 3, 601-621.
- Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation*, n° 15, 35-44.
- Amadiou, F. et Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], vol. 34, n° 2, mis en ligne le 15 juin 2015, consulté le 29 novembre 2016. URL : <http://apliut.revues.org/5155> ; DOI : 10.4000/apliut.5155
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'Université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement.
- Barry, A. (en cours). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bordeaux.
- Boch, F. (1998). Les pratiques de réécriture dans l'enseignement supérieur. *Lidil*, n° 17, 57-64.
- Boch, F. (2000). Prise de notes et écriture conceptuelle à l'Université. *Pratiques*, 105-106, 137-155.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques. *Interactions didactiques*. Cours donné lors de l'attribution du titre de Docteur Honoris Causa de l'Université de Montréal.
- Brousseau, G. (1998a). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (1998b). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.
- Brousseau, G. et Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 11/2.3. Grenoble : La Pensée sauvage, 167-210.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- Demougeot-Lebel, J. et Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'Université. *Savoirs*, 2010/2, n° 23, 51-72.
- Duguet, A. (2015). Les pratiques pédagogiques à l'Université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral. *Recherche et formation*, n° 79, 9-26.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives*, vol. 6, n° 18, 93-110.
- Felouzis, G. (dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'Université* (1^{re} éd.). Paris : PUF.
- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In Grignon, C. (dir.). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Piolat, A. (2001). *La prise de notes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Regnier-Loilier, A. (2016). Qui sont les étudiants-parents en France ? Caractéristiques et difficultés rencontrées. In Giret, J.-F., Van de Velde, C. et Verley, E. *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. Paris : La Documentation française (Études & recherche), 277-291.
- Romainville, M. et Michaut, C. (dir.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université de Bordeaux II.
- Sarrazy, B. (2002). Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*.
- Wittgenstein, L. (1961). *Tractatus logico-philosophicus* (Suivi des *Investigations philosophiques*), [traduit de l'allemand par Klossowski, P.]. Paris : Gallimard.

Les effets de génération d'un graphique organisateur sur les performances d'apprentissage des étudiants

Tiphaine COLLIOT
Université Rennes 2, LP3C
tiphaine.colliot@univ-rennes2.fr
Eric JAMET
Université Rennes 2, LP3C
eric.jamet@univ-rennes2.fr

Résumé

L'objectif de cette étude était de comparer l'influence sur l'apprentissage des étudiants de la consultation versus de l'auto-génération (totale ou partielle) d'un graphique organisateur au cours d'une session d'apprentissage. Selon l'hypothèse de génération, être activement engagé dans la tâche d'apprentissage via l'auto-génération d'un graphique organisateur améliore l'apprentissage des étudiants du fait de leur implication dans le traitement profond des informations. Toutefois, de récentes études ont montré que la génération d'un graphique entraînait des effets néfastes sur l'apprentissage des étudiants du fait des demandes cognitives requises par la tâche, soutenant alors l'hypothèse de la charge cognitive. Nous faisons ici l'hypothèse qu'une génération partielle d'un graphique permettrait d'éviter ces effets négatifs. L'étude réalisée montre que la génération totale d'un graphique diminue l'apprentissage des étudiants comparativement à la simple consultation de celui-ci. Toutefois, lorsque la génération du graphique est partielle, ces effets négatifs disparaissent.

Mots-clés

Graphiques organisateurs, effets de génération, charge cognitive, apprentissage multimédia

Introduction

Il est souvent recommandé de rendre les apprenants actifs en vue d'améliorer leur apprentissage. La théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer (CTML, 2014) souligne 1) que nous possédons des capacités cognitives limitées afin de traiter les informations en mémoire de travail, 2) que trois processus cognitifs sont particulièrement importants pour un apprentissage profond (la sélection des informations pertinentes, l'organisation de ces informations sous la forme d'un modèle mental cohérent ainsi que l'intégration de ces informations avec les connaissances préalables) et 3) que si des stratégies de traitement de l'information pédagogique sont trop coûteuses pour les apprenants, cela peut avoir un effet négatif sur leurs performances.

À titre d'exemple, plusieurs études ont montré des effets bénéfiques de l'ajout de graphiques organisateurs à un document pédagogique (e.g., Robinson & Kiewra, 1995) puisqu'ils faciliteraient notamment la sélection et l'organisation de l'information. Afin de favoriser la mise en place de ces processus par les étudiants, il peut leur être demandé de générer un graphique organisateur au cours de leur apprentissage contenant les informations essentielles qui leur sont présentées ainsi que les relations qu'elles entretiennent. Toutefois, si le graphique organisateur est auto-généré par l'apprenant cela pourrait avoir deux effets sur ses performances (Stull & Mayer, 2007). D'après l'hypothèse de génération, l'auto-génération

d'un graphique peut améliorer l'apprentissage des étudiants dans la mesure où cette activité engage davantage l'étudiant dans le traitement des informations et donc dans les processus de sélection, d'organisation et d'intégration des informations. Contrairement à cette hypothèse, l'hypothèse de charge cognitive suggère que l'engagement des étudiants dans cette activité peut diminuer leur apprentissage en consommant trop de ressources cognitives, réduisant ainsi les ressources cognitives disponibles pour le traitement profond du document. Afin d'éviter cela, la tâche de génération peut alors être modifiée et facilitée pour les étudiants (Ponce & Mayer, 2014).

Méthodologie

81 étudiants en licence de psychologie à l'université Rennes 2 ont participé à cette étude. Ils étaient répartis aléatoirement dans une des 4 conditions suivantes : document seul ($n = 20$), graphique donné ($n = 20$), graphique auto-généré total ($n = 20$, les étudiants devaient générer totalement un graphique à partir d'un outil d'édition), graphique auto-généré partiel ($n = 21$, les étudiants devaient compléter les cases vides du squelette d'un graphique organisateur). Le document pédagogique présenté était identique dans les 4 conditions de l'étude. Celui-ci portait sur le thème de la mémoire et était composé à la fois d'informations textuelles et illustrées. Les étudiants avaient le temps qu'ils souhaitaient, dans la limite du créneau imparti d'une heure, pour apprendre le document. À la fin de leur lecture, ils répondaient à un questionnaire d'apprentissage sans avoir accès au document ni au graphique organisateur (donné, généré ou complété). Le questionnaire était composé de questions de mémorisation portant sur les informations représentées sur le graphique organisateur (rappel de la macrostructure et des relations hiérarchiques) ainsi que sur les informations non représentées au sein du graphique (rappel de la microstructure, des informations illustrées). Un questionnaire de transfert des connaissances évaluant la compréhension des étudiants du document pédagogique était également à compléter.

Résultats

Des ANOVA suivies d'analyses de contraste en fonction des hypothèses spécifiques de l'étude ont été réalisées sur le questionnaire d'apprentissage. Les résultats de cette étude nous montrent que l'ajout d'un graphique (groupe graphique donné) a permis d'améliorer la mémorisation des informations essentielles du document (présentées à la fois dans le texte et le graphique) ainsi que les scores de compréhension des étudiants en comparaison à ceux du groupe document seul. En accord avec l'hypothèse de charge cognitive, générer totalement un graphique plutôt que le consulter (graphique auto-généré total (actif) vs graphique donné (passif)) a diminué les scores de compréhension des informations des étudiants et de mémorisation des informations essentielles. Lorsque la tâche était facilitée, ces effets négatifs sur l'apprentissage n'apparaissaient plus. Aussi, les résultats indiquent que les étudiants devant générer totalement un graphique ont obtenu des scores moindres face aux étudiants devant générer partiellement un graphique. De plus, les étudiants du groupe graphique auto-généré total et graphique auto-généré partiel ont passé plus de temps sur le document que les étudiants du groupe graphique donné, du fait de l'activité de génération, voir Tableau 1.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 1. Moyennes et écarts-types obtenus dans les quatre conditions de l'étude pour le questionnaire d'apprentissage, l'évaluation de la difficulté perçue ainsi que le temps d'apprentissage.

		Contrôle	Graphique donné	Graphique auto-généré total	Graphique auto-généré partiel
		<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>	<i>M (E.T.)</i>
Test de mémorisation					
Informations représentées	Macrostructure/12	7.09 (2.82)	9.63 (1.97)	6.30 (3.44)	9.19 (2.24)
	Relations hiérarchiques/7	5.40 (1.64)	6.55 (0.83)	5.45 (1.43)	6.38 (1.07)
Informations non représentées	Microstructure/12	6.85 (2.76)	8.80 (1.88)	6.45 (2.14)	8.31 (2.04)
	Informations illustrées/8	5.45 (1.93)	5.90 (1.97)	5.45 (2.35)	5.86 (1.56)
Transfert de connaissances/6		1.73 (1.68)	3.60 (1.70)	1.78 (1.99)	3.17 (1.58)
Difficulté perçue		4.18 (1.82)	3.37 (1.80)	4.60 (1.99)	3.60 (1.53)
Temps d'apprentissage (min)		18.42 (7.41)	22.28 (6.29)	31.00 (9.12)	26.70 (6.72)

Discussion

Conformément aux données de la littérature, cette étude montre que l'ajout d'un graphique organisateur à un document pédagogique, représentant les informations essentielles d'un texte ainsi que les relations qu'elles entretiennent, permet d'améliorer les performances d'apprentissage des étudiants (e.g., Colliot & Jamet, 2018a ; Robinson & Kiewra, 1995). De plus, en accord avec l'hypothèse de la charge cognitive, la génération totale d'un graphique organisateur entraîne des performances d'apprentissage moindres pour les étudiants comparativement à ceux pour qui le graphique est donné. Ces derniers résultats répliquent les effets récents obtenus dans la littérature (Colliot & Jamet, 2018a, 2018b ; Stull & Mayer, 2007). Toutefois, en diminuant la complexité de la tâche via une activité de génération partielle d'un graphique organisateur, cela a permis aux étudiants d'obtenir le même niveau de performances que ceux visionnant le document avec un graphique organisateur fourni avec le document. Si aucun effet positif de génération n'est obtenu sur un questionnaire d'apprentissage immédiat, il serait intéressant d'étudier les effets de ce type d'activité sur le long terme. De plus, les étudiants de cette étude étaient à la fois novice face au thème abordé dans le document ainsi que dans l'auto-génération de graphiques organisateurs. Des résultats différents pourraient alors être observés en manipulant l'expertise des apprenants.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Colliot, T., & Jamet, É. (2018a). Does self-generating a graphic organizer improve students' learning? *Computers & Education, 126*, 13-22.
- Colliot, T., & Jamet, É. (2018b). How does adding versus self-generating a hierarchical outline while learning from a multimedia document influence students' performances? *Computers in Human Behavior, 80*, 354-361.
- Mayer, R. E. (2014). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning: Second edition* (pp. 43-71). New York: Cambridge University Press.
- Ponce, H. R., & Mayer, R. E. (2014). An eye movement analysis of highlighting and graphic organizer study aids for learning from expository text. *Computers in Human Behavior, 41*, 21-32.
- Robinson, D. H., & Kiewra, K. A. (1995). Visual argument: Graphic organizers are superior to outlines in improving learning from text. *Journal of Educational Psychology, 87*(3), 455-467.
- Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 808-820.

Etude de l'apport des pratiques autodidactiques dans le développement de la socialisation juridique en formation d'éducateur spécialisé

Cédric LAHEYNE

Doctorant en sciences de l'éducation en 4^e année
à l'Université Paris8 (CIRCEFT-ESCOL) et CURAPP – ESS.

cedriclaheyne@gmail.com

Résumé

A partir d'une enquête par entretiens biographiques visant à identifier les différents mobiles de l'apprentissage des cadres juridiques en formation d'éducateur spécialisé, cette étude se propose, d'une part, de montrer ce que le rapport au savoir juridique doit à la socialisation scolaire et comment, par la série du baccalauréat, elle joue de manière distinctive à l'avantage des élèves déjà initiés au droit. D'autre part, elle tentera d'éclairer ce qu'il doit aux diverses socialisations constitutives de l'expérience du monde social, démarche particulièrement féconde pour comprendre le rôle d'épisodes autodidactiques dans l'acquisition du savoir juridique, notamment chez les élèves issus de filières technologiques et professionnelles.

Mots-clés

Rapport au savoir, droit, pratiques autodidactiques, formation professionnelle

Introduction

En France, la profession d'éducateur spécialisé, par son histoire et ses champs d'intervention, prend racine dans le champ du travail social. La formation qui y mène est accessible par concours où l'admission se constitue d'une épreuve écrite (composée soit d'un sujet de dissertation ou d'un commentaire de texte) et d'un entretien de sélection. Le concours s'avère plutôt sélectif, avec une moyenne de sélection d'un candidat sur trois (DREES, Enquête Écoles 2016). En 2016, le niveau d'étude à l'accès en formation était surreprésenté par la filière du baccalauréat (65.6%), le niveau L3 en constitue le second pour 9.5%. La série du baccalauréat ES pour les nouveaux inscrits est la plus représentée (25.2%), puis la filière L (19.5%) puis les séries technologiques (STG, STMG, 12% ; et ST2S, 14.8%) (DREES, Enquête Écoles 2016).

Le cursus se déroule en trois ans, en alternant périodes de formation théorique et pratique. Le curriculum s'articule autour de quatre domaines de compétence (DC), formant 180 ECTS, pour une amplitude de 1450 heures de cours et 2100 heures de stage. Notre étude s'inscrit dans le cadre du DC4 qui consacre l'apprentissage des cadres juridiques dans la formation. De nombreux travaux en sociologie et en sciences de l'éducation ont contribué à montrer la place

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

du droit dans la formation et la pratique des travailleurs sociaux (Hennion-Moreau, 2006 ; Perrier, 2006 ; Haudiquet, 2006). La profession d'éducateur spécialisé se caractérise par un niveau important de connaissances juridiques dans le cadre d'une résurgence du droit dans les relations sociales (Pélisse, 2009).

Dans sa rencontre avec des personnes dont il traduit les difficultés en fonction de la nature du risque social auxquelles elles sont confrontées, l'éducateur a parmi ses fonctions une capacité à qualifier juridiquement la situation pour tenter d'y apporter une solution : aide sociale, reconnaissance de handicap, assistance éducative, régularisation administrative, etc. La connaissance de la norme juridique va lui permettre de délimiter le périmètre de son action et d'en déduire une stratégie d'approche, selon les règles et conditions en vigueur. Dans le champ du handicap, ses fonctions sont notamment d'assurer l'orientation en fonction de la nature du handicap, connaître la procédure visant l'obtention d'aides financières versées pour compenser les dépenses liées à la perte d'autonomie ou encore les dispositifs permettant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation d'handicap. Le champ de la Protection de l'enfance prévoit, selon les deux types de protection de l'enfance en danger, administrative et judiciaire, de connaître les types de mesure d'assistance éducative, les différents types d'accueil possibles et lieux de placements. Enfin, pour ne retenir que les champs emblématiques de la profession, dans celui de l'insertion, les dispositifs d'urgence, de l'aide aux publics vulnérables et de l'accès au droit commun, font l'objet d'une appropriation importante de la part du professionnel.

Problématique et hypothèses

Outre les conséquences de cette juridicisation du champ du travail social et de la formation professionnelle qui y qualifie, plusieurs auteurs insistent sur les effets de la socialisation différenciée des individus au sein de leur milieu social, et plus largement d'une culture spécifique (nationale, familiale, sociale), dans la connaissance de la légalité (Kourilsky Augeven, 1997). Pour autant, si les socialisations primaire et secondaire jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition de cadres juridiques en formation professionnelle, d'autres processus peuvent être envisagés.

A partir d'un ensemble de données recueillies dans un contexte professionnel où nous occupons les fonctions de formateur, la posture théorique que nous adoptons consiste à étudier le sens que les étudiants en formation accordent au savoir juridique en dégagant les dimensions de l'expérience scolaire (Rochex, 1995) élaborées par chaque sujet en fonction de son histoire et ainsi identifier les façons de faire et de penser des étudiants les plus propices ou les plus néfastes à l'apprentissage des cadres juridiques. Nous explicitons le choix de les étudier en tant qu'ils constituent un savoir dont la légitimité questionne souvent les éducateurs en formation et pour lequel ils nourrissent d'emblée assez peu d'intérêt, sur la base d'observations réalisées in situ et des représentations sociales du métier (où l'éducateur est moins prédestiné à se doter d'une culture juridique contrairement à d'autres professions du travail social, notamment celle d'assistant de service social).

En nous inscrivant dans le paradigme compréhensif et en privilégiant une méthode qualitative, notre recherche vise à montrer comment la conception de l'intérêt d'apprendre le savoir juridique se construit à partir de logiques hétérogènes qui connaissent une différenciation en

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

fonction du parcours scolaire, notamment selon la filière du baccalauréat et les options choisies dans le secondaire. Nous faisons l'hypothèse qu'en-sus des déterminants objectifs de la trajectoire sociale (origine sociale, trajectoire scolaire, diplôme obtenu, etc.), l'investissement des étudiants dans l'apprentissage des cadres juridiques relèverait d'un type de rapport au savoir construit par une somme d'expériences sociales issues de la socialisation secondaire (en somme, nous cherchons à pointer, par le croisement de ces deux variables, que les connaissances juridiques s'apprennent aussi en dehors des cours dispensés en formation), et par là tentant de rendre compte de la complexité du processus mobilisé dans l'expérience scolaire.

Méthodologie

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons réalisé une étude qualitative de trois promotions d'étudiants suivies à une année d'intervalle jusqu'à l'obtention du diplôme, auprès de trois groupes de douze étudiants chacun en formation initiale (soit 36 enquêtés). Les données ont été collectées au cours des rentrées scolaires 2017 et 2018, au sein d'un même établissement d'Ile-de-France, en direction des étudiants des promotions de la première à la dernière année de formation.

Trois types d'instruments et d'espaces ont été investis :

- Les documents constituant le dossier administratif des étudiants (informations biographiques, parcours scolaire, résultats au concours d'entrée) ont fait l'objet d'un premier recueil.
- Le second au cours d'observations en activités pédagogiques : travaux collectifs dirigés, études de situations, corrections de travaux.
- Puis au cours d'entretiens biographiques facilitant l'évocation de la trajectoire et de la vie en formation du sujet.

Ces outils permettent d'étudier et de mettre en relation trois versants complémentaires potentiellement producteurs d'inégalités scolaires dans l'apprentissage des cadres juridiques : d'une part, les formes du rapport au savoir et plus particulièrement la « relation de sens et de valeur entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot et al., 1992, p. 122) et, d'autre part, des déterminants objectifs comme l'origine sociale, le niveau de diplôme et le choix de la filière de baccalauréat et, enfin, un aspect souvent peu exploré, les interactions travaillant les parcours biographiques.

L'entretien biographique constitue un instrument analytique permettant d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues et des événements de leur vie (Demazière et Dubar, 2004). Dans notre démarche, le questionnement suscite un récit de l'ensemble de l'expérience vécue en approfondissant la question du rapport au savoir juridique lorsqu'il est abordé au fil de l'entretien. Simultanément, parce que, dans le récit individuel, le rapport au savoir juridique n'est pas séparé des autres dimensions de l'expérience vécue, les entretiens biographiques permettent de saisir comment son appropriation est modulée par d'autres facteurs sociaux (parcours scolaire, relations familiales, groupes de pairs, classe sociale) et offrent la capacité de saisir les structures sociales à partir des trajectoires individuelles (Bertaux, 2016). Nous inscrivons

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

ainsi nos pas dans ceux d'un courant de sociologie du droit qui s'intéresse au rapport à la légalité d'individus ordinaires tel qu'il s'exprime au fil de leurs récits de vie (Kourilsky Augeven, 1997 ; Ewick et Silbey, 2004). De façon similaire, cette méthode permet de retracer l'utilisation du savoir juridique à partir du récit de l'expérience de vie des personnes, en centrant le questionnement sur les apports de la perspective interactionniste (Demazière, 2007) en vue d'explorer avec précision les relations nouées avec ces autrui repérés comme particulièrement significatifs dans la découverte, l'intérêt et l'appropriation du savoir juridique.

Pour décrire le rapport au droit, nous résumerons en quatre catégories, les différentes manières dont les étudiants s'approprient le droit en formation professionnelle et ce, en fonction de deux variables :

- 1) le degré de familiarisation avec la matière par l'expérience scolaire d'une part (étant donné que de nombreuses différences existent en fonction de la formation initiale) ;
- 2) et la perception du caractère pratique du savoir juridique d'autre part (celle-ci induisant des expériences subjectives plus ou moins en cohérence avec les attentes normatives).

Ce rapport détermine quatre types de mobilisation de l'étudiant en faveur du savoir juridique que nous avons « couplé » selon deux pôles d'expériences : l'adéquation ou la distance avec le droit.

Résultats

- **Première figure d'adéquation avec le droit : l'« initié »**

Globalement, les étudiants « initiés » ont un rapport positif au savoir juridique et se subdivisent en quatre profils en fonction d'une formation initiale offrant une « familiarisation » avec le savoir juridique. Il s'agit des élèves de la filière ES du baccalauréat (avec option « Sciences politiques et sociales »), de quelques filières technologiques (anciennement STT et STG puis STMG), de la filière professionnelle SPVL, puis ceux ayant suivi un cursus universitaire en droit. Après une comparaison systématique des curricula de chaque filière, le fait que le droit soit « concret » et « ne nécessitant pas un apprentissage par cœur » (Magali) culmine avec les élèves des séries technologiques et celle professionnelle. Les représentations du savoir juridique des étudiants sortants de l'université coïncident avec une vision rousseauiste du droit (« régisseur et modérateur » selon Lucille), comme élément indispensable structurant le fonctionnement de la société. Le caractère pratique est d'autant plus souligné qu'il coïncide avec une expérience scolaire, personnelle ou de stage leur permettant de mobiliser le savoir juridique précédemment acquis (par exemple, il n'est pas rare que dans un cadre scolaire ces étudiants aient déjà assisté à des audiences au tribunal). Associée aux connaissances, l'expérience joue ici un rôle cumulatif dans la formation.

L'ensemble de ces étudiants qui évaluent de manière plus positive les apports juridiques valorisent la formation dans son ensemble. Ils se décrivent plus intéressés et apparaissent plus travailleurs sur les exposés et travaux de groupe à réaliser. Ils privilégient la forme scolaire (rapport autonome à l'écrit, réalisent régulièrement des fiches de révisions) ainsi que des

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

modalités de l'apprendre qui impliquent une dynamique relationnelle avec autrui (ils évoquent parfois un besoin d'échange avec le formateur pour « poursuivre la réflexion »). Du point de vue des attentes scolaires, l'initié comprend assez bien les « implicites » du travail personnel en formation : il sait que le droit ne s'apprend pas par cœur, même si l'institution organise régulièrement des contrôles de connaissances. Il sait aussi plus facilement manier différentes catégories de droit - civil (notamment de la famille), social (du travail) et pénal - au cours des travaux dirigés et sera capable de diversifier les ressources juridiques documentaires autour d'une étude de cas.

Le rapport positif au savoir juridique augmente ici sensiblement en fonction du niveau de diplôme et de la prégnance de la socialisation juridique anticipatrice, produit du processus de « familiarisation » continue de l'individu avec le savoir juridique. Mais surtout, d'un point de vue subjectif, l'initié est protégé par la cohérence de son expérience scolaire : la formation professionnelle s'effectue dans la continuité des études antérieures. Il n'a pas comme certains l'expérience du choc scolaire face à des contenus totalement inconnus, même s'il lui arrive de devoir encore rattacher les connaissances juridiques à un cadre institutionnel ou d'en faire un usage de terrain, ce qui suppose néanmoins un peu de travail.

- **Deuxième figure d'adéquation avec le droit : le « sceptique »**

Issus de plusieurs filières autant classique (L, ES hors option « Sciences politiques et sociales »), technologique (STSS) que professionnelle (ASSP), et constituant environ 1/3 de l'effectif, ces étudiants ont pour point commun d'avoir suivi une poignée d'heures de cours de droit au cours de leur expérience scolaire (généralement 1 à 2h hebdomadaires, moins que leurs prédécesseurs), notamment sur le droit constitutionnel, du travail et de la famille. Il s'agit d'un panel plutôt jeune, généralement entré en formation dès la sortie du lycée. Ils déclarent souvent à propos du droit, à l'instar d'Amandine : « Je n'en retire pas grand-chose ». Les entretiens menés permettent d'examiner plus en détail l'origine de ces conceptions. Djamel explique avoir évoqué le droit par des échanges, souvent contradictoires, avec des amis : « Un de mes amis me disait « ça va vite te souler, c'est théorique », d'autres que le droit est vraiment intéressant pour avancer. » Il estime que le droit « régit la société » et « sert de cadre ». Recentré dans le champ du travail social, le degré d'abstraction de la définition du droit persiste dans ses propos. Le droit permettrait ainsi de « protéger l'usager, pour mieux l'accompagner », « pour se repérer et savoir agir », avant de conclure « J'ai du mal à faire la différence ».

Figure d'étudiant plutôt « attentiste » quant à la confirmation de l'intérêt d'apprendre le droit en formation, le « sceptique » nous apparaît celui pour qui la question de savoir à quoi sert concrètement la connaissance des cadres juridiques se pose avec le plus d'acuité. Son investissement allant croissant selon l'adéquation entre la commande et l'expérience acquise en stage, il apprécie particulièrement les études de cas, le projetant dans le monde professionnel où le savoir juridique demande à être mobilisé concrètement. Le « sceptique » vit au moins au cours de la première année, cet écart aggravé par le fait que, malgré son sérieux en formation, il peine à saisir les moyens de remédier à ses difficultés, d'autant qu'au cours des entretiens individuels le formateur référent de son parcours lui proposera une aide et des conseils l'incitant à... se familiariser avec des revues spécialisées et à écouter l'actualité

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

juridique. Le sceptique conjugue la « bonne volonté » en faveur du savoir juridique et l'écrasement subjectif face à ses difficultés objectives à réaliser un travail.

Mais sur le fond, le « sceptique » est protégé des blessures liées à l'évaluation : c'est parce que l'intervenant n'a pas su montrer l'utilité du savoir transmis qu'il ne réussit pas ou parce que le média n'est pas adapté qu'il ne comprend pas et qui lui permet de ne pas intérioriser son échec. Le plus intéressant est de constater à quel point ce « demandeur de professionnalisation » ne persiste pas dans ce profil jusqu'à la fin de la formation : à mesure qu'il engrange de l'expérience (en stages mais également dans la sphère privée, par des expériences personnelles où il se voit confronté à un problème juridique), les contenus juridiques lui apparaissent plus utiles pour légitimer son intervention auprès des publics et il peut devenir un autre type d'élève, le prochain cas de figure que nous développerons.

- **Première figure de distance avec le droit : l'« autodidacte »**

S'ils constituent une proportion équivalente au groupe précédent (1/3 de l'effectif) et sont également issus de filières proposant peu de contenus juridiques, un élément distingue les étudiants formant le groupe des autodidactes : l'existence d'une expérience personnelle sur laquelle ils appuient massivement leurs conceptions et pratiques du droit. Ces étudiants proviennent en majorité de filières technologiques et professionnelles du secondaire (STSS et ASSP). Nous avons baptisé cette catégorie d'étudiants à partir d'une revue de la littérature sur le sujet de l'apprentissage autoformatif (Carré, 1992 ; Tremblay, 2003, par exemple), et selon le processus d'autodidaxie (Tremblay, 2003 ; Bezille-Lesquoy, 2003, 2007 ; Cyrot, 2011). C'est une figure pour laquelle le savoir juridique a été rencontré en dehors des structures et institutions enseignantes et formatives, tels des apprentissages produits de façon volontaire ou non dans le cadre des interactions quotidiennes (Bezille-Lesquoy, 2003).

L'entretien permet de s'intéresser à ces moments informels d'interaction spécifiques où les pratiques autodidactiques permettent de découvrir le champ du droit en dehors de l'institution scolaire. Le poids des expériences antérieures à la formation où l'étudiant arbore des dispositifs, rencontre des figures d'autorité, découvre des dispositifs d'accès au droit, s'inscrit dans une procédure légale, s'avère prégnant dans l'acquisition de connaissances juridiques. Les étudiants rappellent par exemple qu'ils ont découvert le droit après avoir contracté un PACS, apporté un soutien à un ami en instance de divorce, accompagné un parent en difficultés sociales, établi une demande de mise sous protection de majeur pour un proche, sollicité un élargissement du droit de visite au juge des enfants ou encore entamé une procédure prudhomale. Les extraits d'entretien mettent à ce propos en valeur la présence d'émotions à la fois positives et négatives dans le récit que font les étudiants des expériences traversées.

A l'encontre d'une ignorance présumée des savoirs juridiques d'étudiants entrants en formation, l'analyse des entretiens approfondis permet ainsi de dire que ces étudiants disposent déjà de connaissances juridiques développées à travers les événements survenus lors de la socialisation secondaire. Ces étudiants affirment pour une large part que le savoir juridique est nécessaire à la pratique professionnelle. Certains le considèrent comme un moyen permettant de résoudre des litiges quotidiens et de « protéger les individus contre les abus » quand d'autres le placent dans une utilisation plus externalisée, selon sa capacité à

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

traiter des situations complexes ou de trouver des aides adaptées en cas de difficultés sociales. Ainsi, les propos de ces étudiants font de la protection des personnes et la recherche d'aides sociales l'apport principal du droit. Les connaissances qu'ils privilégient tendent largement vers le droit de la famille, la responsabilité civile, la protection sociale et trouvent assez peu d'intérêt pour le droit public (dont un de ses avatars, le droit constitutionnel).

Faisant des connaissances juridiques acquises une utilisation pragmatique, ils peinent néanmoins à définir leur vision du droit en début d'entretien (Caroline : « Ah, c'est une question compliquée », puis « le Droit est compliqué... dur à expliquer. Ce sont des articles, des lois. »). Aussi, l'autodidacte s'appuie principalement sur ses acquis pour réaliser ses travaux : il accumule des lacunes au nom de la primauté accordée à l'expérience. Il ne se lance généralement pas dans un travail régulier, mais n'est pas dépourvu d'intérêt intellectuel. Il trouve de l'intérêt à la réalisation des travaux demandés, à travailler tel exposé sérieusement, de s'investir sur une question juridique précise. Il préférera par exemple au contrôle de connaissances les études de cas et choisira systématiquement le travail lui facilitant la projection dans un univers d'expérience connu.

Surtout, il est protégé subjectivement par ces épisodes vécus avant l'entrée en formation qui consistent à établir une continuité dans la carrière et à se sentir mieux que d'autres dans « sa peau » d'étudiant, même s'il s'attend à ce que parfois ce sentiment soit démenti : sa propension à s'extraire du travail de révision l'amène à différer le moment du travail de fond et obtient une certaine satisfaction narcissique à « tordre le bâton » de la logique du travail personnel. C'est dès lors une figure fragile, parce qu'institutionnellement en décalage : si les validations semestrielles affichent de mauvais résultats, il peut changer d'expérience et rejoindre une autre figure présentée ci-après, celle du « réticent ».

- **Deuxième figure de distance avec le droit : le « réticent »**

Ce groupe, formé d'étudiants entretenant une distance critique envers le savoir juridique, se dégage des précédents. Cette figure concerne le type d'étudiants que nous avons le moins rencontré au centre de formation et qui représente à peine une poignée de cas par rapport à l'ensemble des étudiants interrogés.

Ces étudiants ont généralement suivi des parcours scolaires parsemés d'embûches avec souvent de grandes difficultés à les surmonter. Ils se définissent rarement bons élèves et ont parfois souhaité interrompre précocement leur scolarité. Ces anciens élèves ont aussi fait l'objet de mesures réglementaires pour indiscipline (retenue, devoir supplémentaire, exclusion de cours, conseils de discipline). Pour cette catégorie d'étudiants, c'est moins l'absence de familiarisation avec le droit que le rapport à l'école que l'on interroge. Les entretiens soulignent des représentations qui révèlent que l'école constitue un lieu privatif et de contrainte du point de vue de l'élève : « un lieu où l'on s'ennuie » (Loïc), « pas adaptée à ma mentalité » et rapidement quitté par l'élève « pour être libéré du carcan de l'école » (Jérémy), un lieu où il y a « trop de choses qui nous enclavent » et où il n'y a « pas de place pour la parole libre » (Florian).

Dans les propos, c'est la conception du droit comme instrument de contrôle et de répression qui est prépondérante, même si elle se fonde parfois sur le droit comme condition du vivre

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

ensemble. Le propos de Florian est à cet égard éloquent : « Le droit sert à mettre des limites et à éviter l'anarchie et les dérives de tous. C'est comme un panneau stop ». Ils considèrent tous que le savoir juridique sous-tend un apprentissage par cœur et qu'il ne peut être questionné (Jérémy : « C'est ce qu'il faut savoir et qu'on n'a pas à discuter »). Ils affirment le travailler peu en dehors des cours, effectuent peu de révisions ou uniquement à l'approche des évaluations semestrielles. Ils se différencient aussi plus particulièrement des autres étudiants parce qu'ils placent des considérations éthiques au-dessus du droit et estiment que, pour être légitime, le droit doit être subordonné à un impératif de morale. Ce type d'étudiant mobilise par exemple en cours un exemple d'affaire judiciaire concernant des personnalités du monde politique ou économique, ayant connu une large couverture médiatique, montrant l'inaptitude du droit à s'appliquer de manière égale pour tous. L'expérience de stage et les travaux réalisés en formation ne permettent qu'à la marge de modifier leurs représentations du droit.

En définitive, le réticent peut très bien s'investir dans les autres domaines de formation et émettre une distance critique importante avec le savoir juridique (particulièrement, d'après nos observations, s'il s'agit de droit pénal). L'apprentissage suscite chez ces étudiants un sentiment d'étrangeté imposant un lourd remaniement identitaire et faisant opposition à leur vision du monde social. Subjectivement, le réticent se vit comme un étudiant investi sauf dans ce domaine de compétence qu'il estime superflu mais sans l'affirmer ou de manière informelle, cherchant ainsi à faire « bonne figure » et « garder la face » (Goffman, 1967) dans l'interaction avec les autres étudiants. Il attend en somme « que ça se passe », sans que les cours et épreuves, qu'il cherche à valider, ne lui pèsent trop.

Discussion sur l'apport des pratiques autodidactiques

❖ Les pratiques autodidactiques, produit d'un engagement social

Notre hypothèse de départ était, qu'en complément de déterminants objectifs, l'investissement dans l'apprentissage des cadres juridiques relève d'un rapport au savoir construit au cours de la socialisation secondaire. La trajectoire en formation des étudiants « initiés », cumulant connaissances et expériences, nous semble pouvoir la confirmer mais non exclusivement. Ainsi, au regard des pratiques autodidactiques évoquées précédemment, nous affinons cette hypothèse en affirmant que celles-ci peuvent jouer un rôle compensateur de l'absence de connaissances préalables et que c'est sous l'effet d'un engagement social que l'étudiant autodidacte peut développer une « appétence » puis une première connaissance du droit. Hypothèse qui prend racine, d'une part, dans le constat liminaire qu'en comparaison d'étudiants classiques apprécier le droit reste atypique dans la formation d'éducateur spécialisé et, d'autre part, qu'étant donné la forte représentation d'étudiants issus des filières techniques et professionnelles, leur manière de rencontrer préalablement le droit ne donne pas de dispositions à l'étude suffisamment fortes pour répondre aux attentes universitaires.

Pour comprendre la prégnance de l'engagement dans l'apprentissage du droit, il nous faut dès lors remettre ces parcours en comparaison des choix d'orientation opérés par les étudiants dans l'enseignement supérieur. L'intérêt d'un élève étudiant le droit pour des raisons de carrière, de sécurité de l'emploi ou encore de prestige ne trouve pas nécessairement son origine dans un épisode autodidactique mais dans une stratégie rationnelle d'orientation. Pour autant, il peut aussi développer des dispositions particulières à l'apprentissage du droit. Dans

le cas des étudiants autodidactes, c'est parce qu'ils ne sont pas prédestinés par leur formation initiale à apprendre le droit que l'engagement social apparaît comme un facteur déterminant dans le déclenchement d'un intérêt pour cette matière. Pour les étudiants « sceptiques », c'est le stage, comme première expérience dans le travail social, qui joue ce rôle et constitue un espace où les apprentissages du droit commencent à prendre sens et faire l'objet d'un investissement.

❖ **Les pratiques autodidactiques témoignent d'un transfert de dispositions**

Le plus intéressant dans les trajectoires biographiques des étudiants autodidactes est le passage d'une situation vécue souvent difficile à la reconnaissance de l'utilité du droit. A l'instar de salariés qui, en apprenant le droit du travail, comprennent que faire valoir ses droits revient à être moins vulnérable au travail, il nous semble que la démarche de l'autodidacte se caractérise ici par la prise de conscience du pouvoir du droit. Le droit prend une signification particulière au regard du parcours de ces étudiants. Ils prennent conscience qu'il peut être un instrument utile à des fins de justice, de protection ou de morale. L'usage du droit témoigne ici d'une sensibilité des étudiants autodidactes aux causes sociales et de l'identification de l'utilité ou du pouvoir du droit dans des situations très concrètes. Ainsi, notre intérêt en formation doit se porter sur la valorisation du passage de ces savoirs expérientiels à des savoirs pratiques, puis à des savoirs théoriques quand le droit est investi comme discipline. Identifier ce processus revient in fine à poser plus largement la question des raisons de l'engagement dans des causes et de la transcendance d'expériences sociales parfois douloureuses par la recherche de voies de sortie possibles (et à laquelle peut participer le droit). Notre hypothèse connaît ici un prolongement par le fait que l'engagement social, en tant qu'événement « chargé » émotionnellement, peut en certaines circonstances susciter une disposition à l'apprentissage du droit sous l'effet de l'émotion, au cours duquel l'individu serait son propre socialisateur (et constituant un autre facteur possible de socialisation au-delà du recours traditionnel à l'institution).

❖ **L'expérience de la bonne note et le choc culturel comme moyens d'activation des connaissances « sensibles »**

Aussi, examinons les attitudes et comportements de ces étudiants face aux apprentissages en formation et regardons plus précisément du côté des étiquettes scolaires avec « l'expérience de la bonne note » et celle du « choc culturel » (Bergier et Francequin, 2011). La bonne note ou le bon commentaire ont un effet stimulant dans la mobilisation des connaissances autodidactiques mais ne s'avéreront signifiants qu'accompagnés d'une reprise valorisante par le formateur qui marque ce que l'étudiant connaît et sait faire. L'avènement de la bonne note dans la carrière scolaire de l'étudiant favorise, dans la découverte d'une nouvelle matière, une « nouvelle donne » dans son rapport aux études. Comme nous avons pu le constater, l'étudiant apparaît ensuite plus participatif en cours et fait montre de connaissances juridiques précises. Le choc culturel est également important pour favoriser ce nouveau regard. Il correspond à la rencontre d'un univers scolaire dissonant de son expérience antérieure qui va le conduire à s'identifier aux élèves « initiés ». Il convient aussi de mentionner en complément un lien entre les pratiques autodidactiques d'étudiants non prédisposés au droit et l'existence d'une période de remise en question de soi et du rapport à l'institution. Ce retour critique, sans doute lié au

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

changement de statut par l'entrée en formation professionnelle de niveau III, permet chez l'étudiant l'adoption d'un nouveau positionnement, un nouveau départ.

Ces expériences en formation permettent à l'étudiant ayant des connaissances acquises en dehors de l'institution scolaire d'envisager une réussite dans son parcours de formation puis pour certains une révision à la hausse de ses aspirations en termes de poursuite d'études. Elles deviennent également des moyens d'activation des apprentissages juridiques « en train de se faire » pour les étudiants « sceptiques » pour qui, en début de formation, l'expérience de l'utilisation du droit fait défaut.

Conclusion

Ainsi, le processus de construction du savoir juridique en formation gagne à être examiné à partir de l'analyse croisée de l'expérience scolaire antérieure et de la socialisation secondaire. L'idée selon laquelle les étudiants aux fortes capitalisations scolaires, passés par un cursus classique ou universitaire, seraient les plus dotés pour acquérir une culture juridique est loin de rendre compte de la diversité qui caractérise aujourd'hui les mobiles de l'apprentissage des étudiants éducateurs spécialisés. Il existe une grande diversité de profils possibles qui apparaît encore plus manifeste lorsqu'on tient compte de la socialisation secondaire et plus précisément des pratiques autodidactiques précédant l'entrée en formation. Nul doute que l'apprentissage des cadres juridiques devra aussi s'appuyer sur une évolution du monde de l'enseignement professionnel vers davantage de prise en compte de l'existence (ou l'absence) de l'expérience sociale des étudiants dans les filières (et à propos des matières) qui ne leur sont pas a priori destinées (notamment les séries technologiques et professionnelles).

Bibliographie

- Bergier, B., et Francequin, G. (2011). *La revanche scolaire*. Paris, France : Editions Erès.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. (4^e éd.). Paris, France : Armand Colin, Coll. 128.
- Bézille-Lesquoy H. (2003). *L'autodidacte*. Paris, France : L'Harmattan.
- Carré, P. (1997). Trois approches de l'autoformation. Dans P. Carré, A. Moisan, D. Poisson, *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie* (p. 1-40). Paris, France : PUF.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*. Paris, France : Anthropos.
- Cyrot, P. (2011). Épisodes et sociabilités autodidactiques ». *Savoirs*, 25, 87-103.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction. Négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 123, 15-35.
- Demazière, D., et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des*

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

récits d'insertion (2e éd.). Québec : Presses de l'Université Laval.

DREES. Ministère des solidarités et de la santé. (2016). *La formation aux professions sociales 2016*. Repéré à http://www.data.drees.sante.gouv.fr/ReportFolders/reportFolders.aspx?IF_ActivePath=P,490,492

Ewick, P. et Silbey, S. (2004). La construction sociale de la légalité. *Terrains et travaux*, 6 (1), 112-138.

Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Paris, France : Minuit.

Haudiquet, A. (2005). *La culture juridique des travailleurs sociaux. Etat des lieux et besoins de formations*. Paris, France : L'Harmattan.

Hennion-Moreau, S. (2006). Le droit dans la formation des professionnels du social. Un outil de l'exercice professionnel. *Informations sociales*, 135, 16-22.

Kourilsky Augeven, C. (1997). *Socialisation juridique et conscience du droit. Attitudes individuelles, modèles culturels et changement social*. Paris, France : L.G.D.J, MSH, Réseau européen droit et société.

Pélisse, J. (2009). « Judicialisation ou juridicisation ? Usages et réappropriations du droit dans les conflits du travail », *Politix*, 86, 73-96.

Perrier, M. (2006). *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*, Paris, France : L'Harmattan.

Rochex, J.Y. (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

Développement de compétences transversales et employabilité : la perception des diplômés du supérieur

Nesha NOHU

Université Bourgogne Franche-Comté - Laboratoire IREDU

Adresse mail : nohu.nes@gmail.com

Résumé

La recherche en éducation se concentre depuis plusieurs années sur l'adéquation formation-emploi (Béduwé, Espinasse, & Vincens, 2007; Chauvigné, Coulet, & Gombert, 2007; Paul & Rose, 2008). Le marché du travail met de plus en plus en avant un besoin en compétences transversales, autrement dit, en compétences génériques utilisées dans des situations professionnelles sans qu'elles ne soient exclusives et immédiatement disponibles pour toute situation professionnelle (Lainé, 2011). Celles-ci influenceraient l'employabilité des individus, définie par Hillage & Pollard, (1998), comme la capacité à obtenir un emploi initial, la capacité à conserver son emploi et à évoluer professionnellement et la capacité à retrouver un autre emploi si nécessaire.

L'objectif de ce travail est donc de comprendre, dans quelle mesure les compétences transversales, ou dites non académiques, constituent un capital à développer pour favoriser leur insertion sur le marché du travail.

Mots-clés

Compétences transversales – employabilité – formation – marché du travail – diplômés du supérieur.

Introduction

Les étudiants sont de plus en plus nombreux à se lancer dans les études longues en vue de l'obtention d'un diplôme leur permettant d'obtenir d'une part un emploi mais à plus forte raison une fonction à responsabilité une fois sur le marché du travail. Néanmoins, si le nombre de diplômés a évolué, le marché du travail a également subi des modifications ces dernières décennies. De plus en plus, ce dernier, demande aux employés une implication dans l'activité professionnelle et non plus une simple exécution mécanique des ordres (Léné, 2003). Cette implication fait référence à ce que l'on nomme les compétences. On considère, d'ailleurs, à l'heure d'aujourd'hui que le marché du travail est conduit par une logique de compétence comme l'expliquent Butlen & Dolz (2015).

Étant donné l'existence du lien entre l'enseignement et le marché du travail (Chauvigné et al., 2007), nous pouvons donc nous demander si ce concept de compétence, souvent appliqué au contexte du marché du travail (Dubar, 1996; Lainé, 2011; Paradeise, 1987; Reynaud, 2001) peut être tout autant utilisé dans le domaine de la formation, celle-ci étant considérée comme la clé d'une entrée réussie sur le marché du travail. Il semblerait que les étudiants renoncent de plus en plus à entrer sur le marché du travail sans diplôme faisant le choix de renoncer à un revenu immédiat (coût d'opportunité) dans l'optique de gagner plus une fois sur le marché du travail avec un diplôme de type master en poche. Ces étudiants qui choisissent la poursuite d'études attendent de leur formation qu'elle les prépare au mieux aux attentes du marché du travail. Mais le marché du travail, en laissant place à une nouvelle organisation du travail, exprime la nécessité pour les employés de détenir d'autres compétences que les compétences techniques demandées jusqu'alors (Bailly & Léné, 2015). Cette nouvelle organisation met en avant le besoin sur le marché du travail d'agents capables de prendre des décisions, de gérer des conflits ou encore d'être persévérant. Ces compétences nommées *soft skills* chez les anglo-saxons sont opposés dans la littérature au concept de *hard skills* qui renvoie à l'expertise technique et aux connaissances nécessaires pour un emploi (Ramlall, 2014) et se déclinent dans la littérature francophone sous différents termes tels que compétences sociales, compétences non cognitives, compétences non académiques, ou encore traits de personnalité.

L'usage du concept de compétence s'est largement diffusé ces dernières décennies dans les différentes sphères de la vie (scolaire, sociale, politique, de l'emploi, etc.). Tout en reconnaissant que « si les mots choisis sont parfois différents selon l'origine et le champ conceptuel respectif des auteurs, une convergence, dans la définition de la compétence, se dégage » (Postiaux, Bouillard, & Romainville, 2010), sa polysémie nous pousse à questionner ce concept qui aujourd'hui encore renferme un flou terminologique et conceptuel. Nous avons fait le choix d'utiliser, ici, le concept de compétences non académiques pour l'opposer aux compétences académiques ordinairement développées par les formations universitaires.

Revue de littérature

Si l'université est fréquentée en masse aujourd'hui, c'est pour sa fonction à préparer à l'insertion, à faciliter celle-ci au vu des difficultés rencontrées par ceux qui n'intègrent pas l'enseignement supérieur. En effet, en 2017, on compte 48,4 % des personnes actives âgées de 15 ans ou plus, sans diplôme et ayant achevé leur formation initiale depuis 1 à 4 ans au chômage contre 8,8 % pour ceux ayant un diplôme de niveau bac +2 ou plus (INSEE Enquête Emploi). Néanmoins, à l'heure actuelle, le taux de chômage des jeunes sortants de l'enseignement supérieur avec un diplôme du supérieur reste trop élevé (autour de 10 %) ce qui, face à la massification de l'enseignement

supérieur, ne fait qu'accroître leur part dans l'ensemble de la population active. On peut donc se demander si les enseignements à l'université se sont adaptés face à la massification de l'enseignement supérieur et quelle est l'importance du diplôme aujourd'hui sur le marché du travail.

Les compétences non académiques : définition et typologies

Les sociétés du monde entier doivent faire face aux rapides changements sociaux et technologiques. En effet, « alors que l'automatisation gagne sans cesse le secteur industriel et certaines tâches peu qualifiées, les besoins en aptitudes cognitives routinières et en savoir-faire artisanal vont en diminuant, tandis que les compétences en traitement de l'information et d'autres aptitudes cognitives et compétences interpersonnelles de haut niveau sont toujours plus prisées » (OCDE, 2014).

Définitions

Il n'existe pas de définition unique des compétences non académiques, et afin de mieux appréhender ce concept il serait intéressant d'en citer quelques-unes.

Capacités génériques du domaine de l'humain, du conceptuel, du leadership et des relations interpersonnelles (Rainsbury, Hodges, Burchell, & Lay, 2002) elles permettraient aux individus d'atteindre le succès dans une large variété de tâches et de professions. En effet, transférables et généralement applicables, ces connaissances, compétences et attitudes participent au développement personnel et au succès sur le marché du travail (Balcar, 2012). L'existence d'un lien entre la formation et l'emploi se retrouve dans la définition des compétences non académiques selon certains auteurs, comme c'est le cas pour Duru Bellat qui les définit comme « des compétences qui se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) – en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter – et d'autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle. Elles s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel. ».

Nous retiendrons, ici, que les compétences non académiques peuvent être définies comme les compétences interpersonnelles, humaine, sociales ou comportementales nécessaires pour appliquer les compétences techniques et les savoirs sur le lieu de travail (Rainsbury et al., 2002; Kantrowitz, 2005 cité par Weber, Finley, Crawford, & Rivera, 2009).

De quelles compétences s'agit-il ?

Dès 1982, Boyatzis élaborait une liste de compétences spécifiques aux managers sans tenir compte de l'organisation dans laquelle ils sont employés. Cette liste lui permet de distinguer, ceux qu'il nomme des « gestionnaires performants », des « gestionnaires moyens » et des « mauvais gestionnaires ».

Rosenberg, Heimler, & Morote, (2012) ont établi une typologie des 47 items mesurant huit dimensions des compétences. Celles-ci comprennent des compétences académiques que sont la littératie et la numératie, les technologies de l'information et de la communication et la gestion, et des compétences non académiques, à savoir, la pensée critique, le leadership, l'interpersonnel, le système de réflexion et la disposition à un travail d'éthique, toutes transférables à des situations diverses.

Certaines de ces compétences peuvent rejoindre certains des traits de personnalité (*Personality Factor*) cités par Heckman & Kautz, (2012) tels que la persévérance, l'éthique professionnelle, l'auto-contrôle, la confiance, l'attention, la confiance en soi, l'auto-efficacité, la résistance face à l'adversité, l'ouverture à l'expérience, l'empathie, l'humilité, la tolérance à la diversité d'opinion, la capacité à s'engager de manière productive dans la société. Traits que l'on peut considérer comme des compétences au sens où ils peuvent être développés par l'individu.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

La motivation, la persévérance et la maîtrise de soi sont des compétences que l'on retrouve chez Gutman & Schoon, (2013) pour qui les compétences non académiques sont les attitudes, les comportements et les stratégies qui facilitent le succès à l'école et au travail.

De même, Borghans, Meijers, & Weel, (2008) expliquent que les compétences non cognitives sont définies et mesurées en termes d'habitudes de travail, tels que l'effort, la discipline et la détermination, ou en termes de traits de comportements, tels que la confiance en soi, la socialité et la stabilité émotionnelle. Ici encore un certain nombre de compétences se rejoignent.

Compétences non académiques et marché du travail

L'objectif de cette recherche est de mettre en avant si la formation permet de répondre aux besoins du marché en termes de compétences non académiques. En effet, les compétences techniques, appelées également hard skills constituaient les seules compétences demandées pour occuper un emploi, ces compétences ne sont plus suffisantes pour que les individus restent employés (James & James, 2004 cités par Robles, 2012). Abbet, (2016) nous explique que « depuis quelques années, les compétences que l'on appelle disciplinaires, académiques ou cognitives, n'ont plus le monopole de l'attention du monde éducatif, tout au moins dans le domaine de la recherche ». En effet, l'existence d'effets de ces compétences non académiques sur la vie des individus a été démontrée par de nombreux travaux, mettant en évidence des résultats sur la réussite scolaire, la réussite professionnelle, la santé ou encore la criminalité(Heckman & Kautz, 2012; Heckman & Rubinstein, 2001; OCDE, 2015). Et si certains chercheurs ont certes, un avis mitigé sur l'importance des compétences non académiques¹, l'importance des compétences non académiques sur le marché du travail a suscité un grand intérêt de la part de chercheurs.

Ainsi, dans le contexte britannique, depuis le début des années 2000, divers travaux ont mis en évidence le fait que les formations universitaires ne préparaient pas suffisamment les diplômés aux conditions auxquelles ils seront confrontés une fois sur le marché du travail. Binks, (1996) expliquait à l'époque l'initiative Enterprise in Higher Education de 1987 qui consistait d'une part à exposer les étudiants aux situation de travail pendant les cours et d'autre part à leur permettre de développer des compétences que les *curricula* n'offraient pas. En effet, pour certains chercheurs, les compétences non académiques sont aussi importantes que les compétences techniques (John, 2009 et Zehr, 1998, cités par Robles, 2012), pour d'autres elles sont plus importantes encore que les compétences techniques dans l'obtention d'un emploi et dans le succès à long-terme sur le marché du travail (Cobanoglu, Dede, & Poorani, 2007 ; Klaus 2010 cité par Robles, 2012) . Par ailleurs d'autres travaux mettent en évidence le rôle des compétences non académiques dans le fait d'être embauché dans son domaine d'étude, lorsque celles-ci sont transmises aux étudiants pendant leur formation (Evenson, 1999). D'autres recherches encore, mettent en avant l'importance des compétences interpersonnelles (branche des compétences non académiques) dans l'obtention d'un emploi, les considérant parfois comme le plus importantes à détenir pour occuper un emploi dans de nombreux domaines. De plus en plus de travaux mettent en avant l'importance et l'influence des compétences non académiques, comme c'est le cas de Watts & Watts (2009) qui montrent que les compétences non académiques influencent à 85% la réussite contre 15% pour les compétences techniques. D'autres résultats proches ont été mis en évidence par d'autres travaux tels que Klaus (2010 cité par Robles, 2012) qui note que 75% du succès à long terme dans l'emploi occupé est due aux compétences dites personnelles contre seulement 25% pour les compétences techniques.

¹ C'est le cas de Laughton & Montanheiro (1996) qui concluent que les compétences non académiques n'ont guère d'importance lors de la première candidature.

La problématique que rencontrent les employeurs à l'heure actuelle réside dans les lacunes chez les jeunes en compétences non académiques, puisque selon Bronson (2007 cité par Robles, 2012), 70% des jeunes diplômés du secondaire manquent de professionnalisme et d'éthique au travail.

Si les employeurs accordent une si grande importance à ces compétences, c'est notamment parce qu'elles permettent aux entreprises de maintenir un niveau de compétitivité élevé (Kanter, 1989) (Glenn, 2008 cité par Robles).

Employabilité : marché du travail et carrières (emploi)

Dans le contexte actuel, de concurrence internationale et des exigences du marché du travail en termes de flexibilité, d'adaptabilité et de réactivité (Bailly & Léné, 2015) le modèle de salariat perd de sa vitesse.

Des carrières linéaires aux carrières nomades

Si l'emploi stable a été prédominant, il semble qu'il laisse de plus en plus place à un modèle plus flexible de carrière, ouvrant la voie à de nouvelles formes de relations contractuelles. C'est pourquoi, aujourd'hui, de plus en plus nombreux, sont les individus qui ne gardent plus le même emploi toute leur vie. Cette flexibilité qui va de pair avec l'évolution des nouvelles technologies, de la concurrence internationale et des coûts de la gestion des ressources humaines modifie le management salarial et les individus sont amenés à gérer eux-mêmes leur carrière professionnelle. Ces évolutions ne font qu'accroître le flou autour de la frontière entre la vie personnelle et la vie professionnelle (exemple du télétravail). En effet, dans le contexte actuel de l'emploi qui offre la possibilité de changer de métier ou qui force ces changements, le terme de carrière nomade vient renverser celui de carrières linéaires. De ce fait, le salarié se doit d'être capable de s'adapter aux changements et pour cela doit constamment remettre à niveau ses compétences.

La question de l'employabilité naît des phénomènes cités précédemment, à savoir, le développement des nouvelles technologies et la concurrence internationale accrue. Le passage des carrières linéaires aux carrières nomades vient déplacer la sécurité économique des individus de l'emploi à l'employabilité. En effet, la sécurité est abordée sous l'angle de l'employabilité et non plus de l'emploi (Kanter, 1989). En ce sens, l'employabilité constitue une alternative au concept de carrière couramment employé jusque-là qui devient obsolète dans le contexte mondial actuel. Ainsi, le processus d'employabilité de l'individu est vu comme une responsabilité partagée entre l'employé et l'employeur.

Définition de l'employabilité

S'il n'existe pas encore de définition consensuelle de l'employabilité, nous pouvons mentionner celle du ministère chargé de l'emploi qui la définit comme « la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi ... L'employabilité dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur. ». Au niveau international, l'employabilité correspond à « l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle » (Organisation internationale du travail). L'employabilité désigne selon (Hassen & Hofaidhlaoui, 2012) Chiapello et Boltanski (1999), « la capacité dont les personnes doivent être dotées pour que l'on fasse appel à elles sur des projets. Le passage d'un projet à un autre est l'occasion de faire grandir son employabilité. Celle-ci est le capital personnel que chacun doit gérer et qui est constitué de la somme de ses compétences mobilisables. ». Toutes ces définitions insistent sur des facteurs individuels que sont les comportements, les capacités, les aptitudes.

Nous retiendrons la définition de Hillage et Pollard (1998) qui définissent l'employabilité en termes de capacité à obtenir un emploi initial (« *the ability to gain initial employment* », de capacité à

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

conserver son emploi (« *the ability to maintain employment* ») et de capacité à retrouver un autre emploi (« *the ability to obtain new employment* »). Ces trois capacités peuvent être traduites en termes de formation, de mobilité et d'orientation professionnelle du salarié. A cette définition, il est intéressant de considérer une dimension supplémentaire, à savoir « la capacité à progresser dans un emploi », qui viendra s'ajouter aux capacités précédentes (Hassen & Hofaidhllaoui, 2012). Ainsi, cette définition renvoie au développement du triptyque savoir-faire, savoir et savoir-être, que les institutions de formation doivent viser.

Méthodologie

L'objectif est d'identifier comment l'université participe à l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur et plus particulièrement des diplômés de master. Concrètement il est question dans un premier temps d'identifier les compétences non académiques que la formation universitaire développe chez les étudiants afin dans un second temps de les comparer avec celles demandées sur le marché du travail.

Nous avons pour cela travaillé en collaboration avec l'Observatoire de L'Étudiant de l'université de Bourgogne, qui a pour habitude d'interroger les diplômés, et qui a mis à notre disposition un questionnaire que nous avons complété et utilisé pour créer notre base de données.

Le questionnaire permet d'identifier les profils des répondants sur quatre points principaux que sont, leurs caractéristiques personnelles et scolaires, leur situation professionnelle au 1^{er} juin 2017, soit 9 à 12 mois après l'obtention de leur diplôme (qui sont soit en étude, soit en emploi soit ni en étude, ni en emploi) et des informations concernant leur perception de la formation qu'ils ont suivie à l'université, enfin un dernier point du questionnaire traite des compétences non académiques développées pendant la formation.

Par ailleurs, une liste de compétences (tableau 1) issues de la littérature (Balcar, 2012 ; Heckman et Kautz, 2012 ; Robles, 2012 ; Rosenberg & al., 2012 ; Gutman & Schoon, 2013 ; Barbosa, Freire, & Paiva Santos, 2017) a été proposée aux répondants leur demandant d'indiquer le niveau de développement de chacune de celles-ci sur une échelle de Lickert en quatre points allant de 1 « pas du tout développée » à 4 « très développée ».

L'étude de notre échantillon se fera donc en deux temps. Dans un premier temps nous identifierons les compétences développées pendant la formation, à travers la liste des compétences non académiques que nous avons élaborée (Tableau 1).

Pour cela, nous calculerons un score à partir des réponses obtenues. Sont retenues les compétences dites « très développées » c'est-à-dire notée 4.

Dans un second temps nous identifierons les compétences non académiques utiles en emploi issu des réponses des diplômés interrogés. Cela, afin dans un dernier temps de les comparer et voir si les formations universitaires répondent aux besoins du marché du travail en termes de compétences non académiques.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 1 Liste des compétences non académiques issues de la littérature

COMPETENCES NON ACADEMIQUES
COMPETENCES INTERPERSONNELLES
Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme
Travail en équipe, collaboration, coopération
Communication orale, écrite, compétences d'écoute
Gestion de conflit
Etre motivant, participer au développement des autres
Leadership, influence
COMPETENCES PERSONNELLES
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions
Adaptabilité, flexibilité
Respect, intégrité, honnêteté
Minutieux, être attentif aux détails
Confiance en soi
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control
Autonomie, prise de décision, de risque, d'initiative, responsabilité, conscienciosité
Dynamisme, réactivité
Persévérance, motivation
Gestion du temps, organisation, planification
Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail, professionnalisme, bonne présentation
Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière
Attitude positive
Apprentissage continu
Innovation, créativité
Résolution de problème, pensée critique

Résultats et discussion

Quelques statistiques descriptives de l'échantillon

Les diplômés interrogés ont en moyenne 30 ans mais les femmes sont en moyenne moins âgées que les hommes. Elles représentent 56,9 % de l'échantillon et ont en moyenne 29 ans contre 32 ans pour les hommes.

Les répondants sont issus pour près de $\frac{3}{4}$ d'une formation initiale (76 % pour les hommes et 74 % pour les femmes) et sont majoritairement en emploi au moment de l'enquête puisque, 630 répondants (73,8 %) sont en emploi, contre 116 en étude et 106 ni en étude, ni en emploi (respectivement 13,5 % et 12,4%).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les domaines de formation les plus représentés sont pour 1/3 des diplômés de santé, sport et psychologie (34,4 %), suivi de Droit, Sciences politiques, économie pour ¼ des diplômés. Les domaines « Environnement, Terre, Aliments et Sciences biologiques », « Sciences humaines, Lettres et Langues » ainsi que « Sciences et Techniques » sont représentés respectivement pour 16,5 %, 13,7 % et 10,6 %.

Les compétences non académiques développées à l'université

Les analyses statistiques réalisées sur l'ensemble des compétences énumérées dans le questionnaire ont permis d'élaborer un classement des compétences les plus développées en formation. Afin d'apporter davantage d'informations et de précision à notre analyse, des distinctions selon le genre et selon les domaines de formation, ont été réalisées.

Ainsi, sur les vingt-deux groupes de compétences identifiées dans le tableau 1, le top10 de celles développées en formation sont rangées dans le tableau ci-dessous (tableau 2).

Tableau 2 Classement des compétences développées à l'université selon le genre

RANG DES CNA TRES DEVELOPPEES (GENERAL)	RANG DES CNA TRES DEVELOPPEES (FEMMES)	RANG DES CNA TRES DEVELOPPEES (HOMMES)	COMPETENCES
1	1	2	Travail en équipe, collaboration, coopération
4	3	4	Communication orale, écrite, compétences d'écoute
2	2	1	Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions
7	7	5	Adaptabilité, flexibilité
3	4	3	Respect, intégrité, honnêteté
8	8	8	Minutieux, être attentif aux détails
9	9	10	Dynamisme, réactivité
5	6	4	Persévérance, motivation
6	5	6	Gestion du temps, organisation, planification
11	11	9	Attitude positive
10	10	10	Apprentissage continu
12	13	7	Résolution de problème, pensée critique

Comme nous pouvons le lire dans le tableau, seuls deux groupes de compétences interpersonnelles semblent sortir du lot, à savoir « travail en équipe, collaboration, coopération » ainsi que la « communication écrite, orale et compétences d'écoute ». Ils se situent néanmoins dans le top 5 des compétences les plus développées chez les hommes et dans le top 3 chez les femmes. Le reste des compétences sont des compétences personnelles avec le groupe « curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions » très bien positionné tant chez les hommes que chez les femmes (respectivement premier et deuxième rangs), tandis que les groupes « résolution de problème, pensée critique » (respectivement septième et treizième rangs) et « Apprentissage continu » (dixième rang tant pour les hommes que pour les femmes) se situent en bas du classement.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Pour ce qui concerne les classements selon le domaine de formation le tableau ci-dessous résume les informations obtenues.

Tableau 3 Classement des compétences développées en formation selon le domaine de formation

COMPETENCES	DOMAINES DE FORMATION Droit, Science politique, Economie	Environnement, Terre, Aliments, Sciences biologiques	Santé, Sport, Psychologie	Sciences et Techniques	Sciences humaines, Lettres, Langues
Travail en équipe, collaboration, coopération	1	1	1	6	1
Communication orale, écrite, compétences d'écoute	4	3	5	1	9
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions	2	2	2	3	2
Adaptabilité, flexibilité	4	7	6	2	8
Respect, intégrité, honnêteté	3	5	5	4	3
Minutieux, être attentif aux détails	9	6	6	9	9
Dynamisme, réactivité	10	9	7	7	11
Persévérance, motivation	8	4	3	5	4
Gestion du temps, organisation, planification	3	8	4	6	7
Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail / Professionnalisme, bonne présentation	11	13	11	10	18
Avoir de l'ambition, être réaliste sur l'avancement de carrière	7	11	11	8	13
Attitude positive	6	10	10	8	10
Apprentissage continu	5	12	9	10	6
Résolution de problème, pensée critique	12	12	8	12	5

Les données du tableau 3 nous indiquent que les compétences de « Travail en équipe, collaboration, coopération », « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions », « Communication orale, écrite, compétences d'écoute », « Respect, intégrité, honnêteté » et « Persévérance, motivation » sont les groupes de compétences les plus développées en formation quelque soit le domaine. Par ailleurs « Adaptabilité, flexibilité » ainsi que « Gestion du temps, organisation, planification » font parti des compétences les plus développées en Droit, Science politique, Economie (respectivement troisième

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

et quatrième rang) L'importance du groupe de compétences « Adaptabilité, flexibilité » se retrouve également chez les diplômés de Sciences et Techniques (second rang) tandis que « Gestion du temps, organisation, planification » se place à la quatrième position pour les diplômés de Santé, Sport, Psychologie. Contrairement aux autres domaines de formation, les diplômés de Droit, Science politique, Economie considèrent avoir développée la compétence « Apprentissage continu » (rang 5) tandis que les diplômés de Sciences humaines, Lettres, Langues accordent une importance particulière (rang 5 également) au groupe de compétences « Résolution de problème, pensée critique ». Autre information intéressante, les compétences en communication qui font parti du top 5 pour les différents domaines de formation, occupent la neuvième place pour les diplômés de humaines, Lettres, Langues. Par ailleurs pour les compétences de « Travail en équipe, collaboration, coopération » qui occupent la première place des compétences développées en formation, celles-ci se positionnent à la sixième place pour les diplômés de Sciences et Techniques.

Les compétences utiles en emploi

Les tableaux 4 et 5 exposent un classement des compétences jugées utiles en emploi et plus particulièrement comme faisant parti des compétences les plus utilisées dans l'exercice de leurs fonctions par les répondants toujours selon le genre et les domaines de formation.

Tableau 4 Classement des compétences non académiques jugées utiles en emploi selon le genre

COMPETENCES	RANG DES CNA UTILES EN EMPLOI (HOMMES)	RANG DES CNA UTILES EN EMPLOI (FEMMES)	RANG DES CNA UTILES EN EMPLOI (GENERAL)
Courtoisie, politesse, sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme	10	7	6
Travail en équipe, collaboration, coopération	7	5	5
Communication orale, écrite, compétences d'écoute	2	1	1
Etre motivant, participer au développement des autres	10	10	11
Leadership, influence	5	8	7
Adaptabilité, flexibilité	4	6	4
Respect, intégrité, honnêteté	8		
Minutieux, être attentif aux détails	3	3	3
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control	7	8	9
Autonomie / Prise de décision, de risque, d'initiative, de responsabilité, conscienciosité	3	4	3
Dynamisme, réactivité	6	8	8
Persévérance, motivation	9	11	13
Gestion du temps, organisation, planification	1	2	2

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail / Professionnalisme, bonne présentation	9	13	11
Résolution de problème, pensée critique	8	9	10

Tableau 5 Classement des compétences non académiques jugées utiles en emploi selon le domaine d'étude

DOMAINE DE FORMATION COMPETENCES	Droit, Science politique, Economie	Environnement, Terre, Aliments, Sciences biologiques	Santé, Sport, Psychologie	Sciences et Techniques	Sciences humaines, Lettres, Langues
Courtoisie, politesse / Sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme			4	3	7
Travail en équipe, collaboration, coopération	5	5	5	4	6
Communication orale, écrite, compétences d'écoute	1	1	1	1	1
Etre motivant, participer au développement des autres		7	12	5	
Leadership, influence		5	7	3	
Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions		7			
Adaptabilité, flexibilité	6	5	3	3	4
Minutieux, être attentif aux détails	2	4	8	4	3
Confiance en soi					5
Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control		7	6	8	
Autonomie / Prise de décision, de risque, d'initiative, de responsabilité, conscienciosité	4	2	9	5	2
Dynamisme, réactivité		3	10	7	6
Persévérance, motivation		7	14		7
Gestion du temps, organisation, planification	3	2	2	2	7
Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail / Professionnalisme, bonne présentation		7	11	7	5
Innovation, créativité		6	15		6
Résolution de problème,		5	13	6	4

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

pensée critique					
-----------------	--	--	--	--	--

Ces nouvelles analyses permettent de mettre en avant que la « Communication orale, écrite, compétences d'écoute », la « Gestion du temps, organisation, planification » et la « Minutieux, être attentif aux détails » forment le top 3 des compétences les plus utilisées en emploi par nos répondants tant chez les hommes que chez les femmes. La majorité des diplômés les considèrent comme importantes puisqu'elles font parties du top 5 des plus utilisées en emploi (exceptions faites des diplômés de Santé, Sport, Psychologie pour la minutie, des diplômés de Sciences humaines, Lettres, Langues pour la gestion du temps). A l'inverse, participer au développement des autres, et la persévérance, motivation se situent au bas du top 10 quelque soit le genre. Grande différence de genre pour le groupe de compétences « Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail / Professionnalisme, bonne présentation » qui se place au cinquième rang pour les hommes tandis qu'il atteint la neuvième place chez les femmes. Les groupes de compétences « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control » ainsi que « Leadership, influence » ont la particularité d'être classés dans le top 10 par les femmes lorsqu'ils n'apparaissent pas dans le classement masculin. Inversement pour le groupe « Respect, intégrité, honnêteté » pour qui les hommes accordent une certaine importance (classé en huitième position) mais qui n'apparaît pas chez les femmes. On note également que les groupes « Travail en équipe, collaboration, coopération » et « Adaptabilité, flexibilité » sont fortement utilisés en emploi quelque soit le domaine de formation (top 5). Les diplômés en Sciences humaines, Lettres, Langues semblent être les seuls à fortement utiliser la compétence de « confiance en soi » qu'ils rangent à la cinquième position des compétences les plus utilisées en emploi, tandis que les diplômés de Sciences et Techniques sont les seuls à citer la compétence « Être motivant, participer au développement des autres » et à placer le groupe « Ethique professionnelle, ponctualité, disposition au travail / Professionnalisme, bonne présentation » dans le top 5. La « Courtoisie, politesse / Sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme » est également bien noté pour les diplômés de Santé, Sport, Psychologie et Sciences et Techniques qui la place dans le top 5.

Une université en adéquation avec le marché du travail ?

En comparant les compétences développées en formation avec celles utilisées en emploi nous pouvons répondre à notre problématique de savoir si l'université répond aux besoins du marché du travail en termes de développement des compétences non académiques. Ce qui ressort des résultats précédents est que les compétences les plus utilisées en emploi ne se retrouvent pas forcément dans celles développées par la formation universitaire.

Tableau 6 Compétences issues du top 10 développées en formation et utilisées en emploi

COMPETENCES
Travail en équipe, collaboration, coopération
Communication orale, écrite, compétences d'écoute
Adaptabilité, flexibilité
Minutieux, être attentif aux détails

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Dynamisme, réactivité
Gestion du temps, organisation, planification

Le tableau 6, nous indique les compétences énoncées par les diplômés comme étant développées en formation et simultanément utilisées en emploi. Cette liste de compétences en exclues certaines considérées par les diplômés comme importantes en emploi mais qui n'apparaissent pas dans le top 10 des compétences développées en formation. C'est le cas des compétences de « Tolérance au stress, gestion de l'anxiété, combattre l'impulsivité, self-control », de « Résolution de problème, pensée critique », de « Leadership, influence » et de « Courtoisie, politesse / Sympathie, amicalité, agréabilité, altruisme ». Néanmoins, le top 5 des compétences les plus utilisées en emploi, sont représentées dans le tableau 6. Il s'agit des compétences de « Communication orale, écrite, compétences d'écoute », de « Gestion du temps, organisation, planification », à être « Minutieux, être attentif aux détails », d'« Adaptabilité, flexibilité » et de « Travail en équipe, collaboration, coopération ».

Par ailleurs, des compétences très développées en formation ne sont pas forcément utilisées en emploi (puisqu'elles ne font pas parti du top 10 des compétences utilisées en emploi). C'est le cas, de la « Curiosité, ouverture d'esprit, poser des questions », du « Respect, intégrité, honnêteté », de la « Persévérance, motivation » et de l'« Apprentissage continu ».

Conclusion

Cette étude a consisté à défricher le terrain des compétences non académiques de manière à constituer un classement de celles qui semblent les plus importantes sur le marché du travail. En effet, Borghans, ter Weel et Weinberg (2008), expliquent que l'importance de ces compétences est liée aux changements organisationnels et techniques du marché du travail. De plus elles sont au moins aussi importantes que les compétences académiques et peuvent faire une différence dans l'employabilité des jeunes. En effet, les détenir, peut leur permettre de trouver un emploi dans leur champ de formation (John, 2009 ; Evenson, 1999). A l'inverse, le manque de ces compétences pourrait nuire à une carrière prometteuse même en détenant les compétences techniques et l'expertise professionnelle nécessaires (Klaus, 2010, cité par Robles 2012).

Les travaux basés sur l'intérêt de détenir des compétences non académiques sont nombreux et si les instituts de formation commencent à prendre conscience de cette importance dans leurs formations, on peut se demander pourquoi le taux de chômage des jeunes diplômés ne diminue pas. Les formations en compétences non académiques au sein de l'université sont-elles insuffisamment préparées ? L'accent est-il mis sur le développement des bonnes compétences ? De nombreuses questions suscitent l'intérêt des chercheurs.

C'est pourquoi pour la suite, il sera intéressant d'étudier le rôle des compétences non académiques sur l'emploi, l'évolution dans l'emploi ou la recherche d'emploi, en d'autres termes sur l'employabilité des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation emploi*, (130), 69-78.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Balcar, J. (2012). *The « Soft Five » in Romania* (SSRN Scholarly Paper No. ID 2566557). Rochester, NY: Social Science Research Network. Consulté à l'adresse <https://papers.ssrn.com/abstract=2566557>
- Barbosa, I., Freire, C., & Paiva Santos, M. (2017). The Transferable Skills Development Programme of a Portuguese Economics and Management Faculty: The Perceptions of Graduate Students (p. 25-47). https://doi.org/10.1007/978-3-319-53400-8_2
- Bédoué, C., Espinasse, J.-M., & Vincens, J. (2007). De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation. *Formation emploi*, (99), 103-120.
- Binks, M. (1996). Enterprise in Higher Education and the graduate labour market. *Education + Training*, 38(2), 26-29. <https://doi.org/10.1108/00400919610112033>
- Butlen, M., & Dolz, J. (2015). La logique des compétences : regards critiques. *Le français aujourd'hui*, (191), 3-14. <https://doi.org/10.3917/lfa.191.0003>
- Chauvigné, C., Coulet, J.-C., & Gombert, J.-É. (2007). *Compétences, emploi et enseignement supérieur*, Rennes, 13, 14 et 15 décembre 2006. (Bibliothèque de Rennes Métropole & Université Rennes 2, Éd.). Rennes, France.
- Dubar, C. (1996). La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du Travail*, 38(2), 179-193.
- Evenson, R. (1999). Soft Skills, Hard Sell. *Techniques: Making Education and Career Connections*, 74(3), 29-31.
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). *The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. A literature review*. (Report). London. Consulté à l'adresse http://educationendowmentfoundation.org.uk/uploads/pdf/Non-cognitive_skills_literature_review.pdf
- Hassen, N. B., & Hofaidhllaoui, M. (2012). L'«employabilité» des salariés : facteur de la performance des entreprises ?, The « employability » of the employees : a factor of business performance ?, La «empleabilidad» de los asalariados: ¿Un factor de desempeño de la empresa? *Recherches en Sciences de Gestion*, (91), 129-150. <https://doi.org/10.3917/resg.091.0129>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2012). *Hard Evidence on Soft Skills* (Working Paper No. 18121). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w18121>
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145-149. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.145>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a framework for policy analysis. *Labour Market Trends*, 107, 83-84.
- Kanter, R. M. (1989). The New Managerial Work. *Harvard Bus. Rev.*, 89(6), 85-92.
- Lainé, F. (2011, avril). « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles ». Centre d'analyse stratégique. Département Travail-Emploi. La note d'analyse n° 219.
- Léné, A. (2003). Le management par les compétences, l'engagement problématique des acteurs dans la relation de travail. Présenté à Colloque « La représentation économique de l'acteur au travail », 20 et 21 novembre, Université de Lille 1. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00150560/document>
- OCDE. (2014). Regards sur l'éducation 2014 : Les indicateurs de l'OCDE - OCDE.
- OCDE. (2015). Regards sur l'éducation 2015 - OCDE.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Paradeise, C. (1987). Des savoirs aux compétences : qualification et régulation des marchés du travail. *Sociologie du travail*, 29(1), 35-46. <https://doi.org/10.3406/sotra.1987.2350>
- Paul, J.-J., & Rose, J. (2008). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Dunod. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00346900>
- Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche & formation*, n° 64(2), 15-30.
- Rainsbury, E., Hodges, D. L., Burchell, N., & Lay, M. C. (2002). Ranking workplace competencies: Student and graduate perceptions, 3(2), 8-18.
- Ramlall, S. (2014). The Value of Soft-Skills in the Accounting Profession: Perspectives of Current Accounting Students. *Advances in Research*, 2, 645-654. <https://doi.org/10.9734/AIR/2014/11000>
- Reynaud, J.-D. (2001). Le management par les compétences : un essai d'analyse. *Sociologie du Travail*, 43(1), 7-31.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rosenberg, S., Heimler, R., & Morote, E.-S. (2012). Basic Employability Skills: A Triangular Design Approach. *Education & Training*, 54(1), 7-20. <https://doi.org/10.1108/00400911211198869>
- Weber, M. R., Finley, D. A., Crawford, A., & Rivera, D. (2009). An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers ,
An Exploratory Study Identifying Soft Skill Competencies in Entry-Level Managers. *Tourism and Hospitality Research*, 9(4), 353-361. <https://doi.org/10.1057/thr.2009.22>

L'orientation des étudiant.e.s en licence professionnelle et leur rapport à l'avenir

Marie ELAN

Université Paris VIII, Laboratoire CIRCEFT

elanmarie@orange.fr

Résumé

Dernier diplôme créé en 1999¹ la licence professionnelle (LP) s'inscrit dans le processus de professionnalisation de l'Université, et s'impose par un profil et un curriculum particuliers. C'est une licence « suspendue » que l'on prépare après avoir déjà suivi deux ans de formation, qui délivre des « compétences professionnelles » selon le ministère de l'Enseignement supérieur, repose sur une part importante d'heures de stage, et ne doit pas mener à la poursuite d'études (Art. 1er, Titre I). Elle apparaît par conséquent hétérodoxe au sein de l'université. Représente-t-elle, néanmoins, un modèle pouvant devenir une référence dans l'avenir ? Elle pose dans tous les cas, de nombreuses questions, sur son organisation, ses acteurs etc., et en premier lieu, sur ses étudiants. Pour la rentrée 2016, les étudiants en LP sont 52 821, sur l'effectif global d'étudiants en cursus licence de 994 151 (DEPP-RERS, 2017, p. 159). Qui sont les étudiants en LP ? Quelles sont leurs trajectoires scolaires, leurs projets professionnels, leurs rapports avec le monde du travail, avec l'Université ?

Mots-clés

Orientation, professionnalisation, licence professionnelle, rapport à l'avenir

Introduction : une recherche entamée en M2 aux résultats probants

Pendant l'année scolaire 2015-2016, j'ai réalisé un travail de recherche en M2, sur les étudiants en LP. À cette occasion, je me suis concentrée sur leurs trajectoires scolaires, les raisons qui expliquent le choix de la LP. Ces questions ont été nourries par celles qui concernent la construction de leur projet professionnel (PP), en tentant de montrer les liaisons qu'il y a entre une orientation en LP, un PP et les effets du « stage »² en LP sur ce PP. Effets qui confirment ou remettent en cause leur projet professionnel. Les principaux résultats de cette recherche ont été convaincants et m'ont amenés à vouloir poursuivre en thèse, toujours sur les étudiants en LP. J'ai été particulièrement sensible aux avis des « jeunes »³ quant à leurs oppositions entre formations professionnelles et formations générales, les premières permettent selon eux l'acquisition de compétences et préparent à un métier, tandis que les formations générales sont trop éloignées de l'emploi, trop abstraites du point de vue des compétences et des métiers. Ainsi, je souhaite constater si cette « opposition classique entre la

¹ Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle.

² Ici, le terme de stage doit être compris au sens large, qu'il s'agisse d'une période en entreprise de plusieurs semaines d'affilées, d'un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Par la suite, nous n'utiliserons plus les guillemets.

³ L'utilisation des guillemets interroge la construction sociale du terme. À l'occasion de cette étude, alimentée par 16 entretiens avec des étudiants, réalisée à l'Université de Lille 1, j'ai rencontré 15 étudiants de FI et un « jeune » de 24 ans en FTLV. Ainsi le terme de jeune suppose les étudiants en FI et en FTLV. Par la suite, je n'utiliserai plus les guillemets.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

théorie et l'expérience », en elle-même « discutable », pour ne pas dire « simpliste » (Imbs, 2005, p. 39) est aussi présente dans les discours des étudiants de LP toulousains, et dès lors, comprendre la genèse de ces représentations, qu'ils ont des filières générales et professionnelles. J'ai également été intéressé par leurs manières de vivre leurs scolarités. La plupart ont connu l'enseignement supérieur technique avant une orientation en LP, soit par le passage en BTS ou en DUT. Pour une majorité d'entre eux et elles, l'enseignement supérieur court leur permet d'avancer pas à pas, de décomposer « des études par paliers », et d' « assurer [ainsi] le présent » (Orange, 2009, p. 41). Leur orientation est un processus par étapes, par « petits pas » et « sur le tas », ils ne se projettent pas sur 2 ou 3 ans après le BAC, voire 5 ans pour ceux et celles souhaitant poursuivre en Master en cours de LP, mais découvrent leurs intentions pour ne pas dire, ambitions, voire capacités ?, au fil de leurs scolarités.

L'attrait que je porte à ce diplôme naît de mon intérêt à propos des bouleversements organisationnels et symboliques d'hier et d'aujourd'hui que connaît l'enseignement supérieur en général et l'Université en particulier. Ou encore, pour la valeur symbolique, culturelle, économique et sociale concédée aux études supérieures, aux savoirs, à l' « expérience professionnelle », à la culture générale, à l'esprit critique. Au final, c'est aussi le métier d'enseignant, ses « évolutions », ses changements, ses nouvelles missions, ses nouvelles « technicités » et sa valeur sociale, symbolique et culturelle qui me préoccupent. C'est également parce que la LP est peu abordée dans les études scientifiques que j'ai opté pour celle-ci ; c'est donc aussi, en vue de connaître et faire connaître un diplôme peu connu que j'ai souhaité m'orienter vers la LP.

Mon intérêt quant aux rapports à l'avenir des étudiants de LP, s'explique par le contexte économique, politique et social de cette époque. Chômage de masse, casse du service public, crise migratoire, réseaux sociaux digitaux, individualisme exacerbé, « ubérisation » de l'économie... De quelles manières ces phénomènes plus ou moins récents impactent-ils les projets d'orientation, professionnel et personnel des étudiants de LP ? Quel regard portent-ils sur ceux-ci ? Ces étudiants éprouvent-ils des « craintes au sujet de leur avenir » ? Lesquelles ? Redoutent-ils « la déqualification de leurs diplômes et [...] la précarité » ? (Hetzl, 2006, p. 9). Quel sens donnent-ils à l'institution scolaire, à la formation et au diplôme en général, à la LP en particulier ? Ces jeunes s'orientent-ils vers ce diplôme, professionnel, en espérant donc faciliter leur insertion professionnelle ? À quel statut socioprofessionnel aspirent-ils avec la LP ? À quel statut socioprofessionnel accèdent-ils avec ce diplôme ? L'étude du rapport à l'avenir sera liée à celle du parcours d'orientation et au sens qu'en donnent les étudiants.

Ces interrogations seront enrichies par une connaissance fine des éléments clefs de l'histoire familiale, sociale, économique et culturelle des étudiants en LP. Je propose une analyse en termes de classes sociales et de genre. Cette analyse sera partie liée aux diplômes et carrières des parents, aux domaines d'activité des formations, à la « polarisation des formations [et] à la polarisation des emplois » (Tanguy, 1986, p. 57). À ce stade, je ne pourrai donc faire l'économie d'une analyse en termes d'imbrication des rapports sociaux de domination, et de contribuer dès lors aux débats épistémologiques sur le choix des concepts en la matière (Galerand, Kergoat, 2014).

Mon terrain de recherche sont les Universités publiques de Toulouse (Capitole, Jean Jaurès, Paul Sabatier) et l'Institut Catholique de Toulouse (ICT). J'ai choisi 2 LP dans chaque Université publique, ainsi que la LP de l'ICT. L'objectif est d'interroger au moins 10 étudiants dans chaque LP, en entretiens semi-directifs individuels. Je ferai également des observations non participantes en cours, en entreprise, et dans les espaces interstitiels de ces

deux univers. Une enquête longitudinale jusqu'à 6 mois après la sortie de LP viendra compléter ces données, pour rendre compte des situations post-LP. Le public envisagé est : étudiants en LP, FI et formation tout au long de la vie (FTLV) ; Responsables de formation (RF) ; Professionnels extérieurs (PE) ; Enseignants-chercheurs (EC) ; Tuteurs d'entreprise. Cette communication s'organise en deux parties. La première vise à préciser mon terrain de recherche, préciser les domaines et intitulés des LP que j'ai sélectionnées pour chaque Universités, ainsi que les éléments spécifiques qui les concernent et qui m'ont conforté dans mon choix. Elle me permettra également d'aborder ma posture et les prémices de l'auto-analyse. La seconde partie vise à préciser davantage les ressorts politiques, sociales et pédagogiques de la professionnalisation des formations Universitaires.

Terrain de recherche et auto-analyse de l'enquêtrice

L'offre de LP proposée dans les 3 Universités publiques de Toulouse a été étudiée. Plusieurs éléments rentrent dans ma sélection. Le domaine rattaché à la LP est l'un des premiers éléments auxquels j'ai été confronté, ensuite vient l'intitulé de la formation. La plaquette de la formation accessible sur les sites Internet des Universités et la fiche RNCP⁴ viennent s'ajouter comme moyens d'approfondir mes premières connaissances. Au final, après un premier contact par mail, j'ai déjà pu échanger avec 5 RP sur 7 contactés. En raison du cadre de cette communication, je présente ici 4 LP parmi mon échantillon de 7 sélectionnées.

LP sélectionnée de l'Université Capitole :

Domaine de la Gestion. Toulouse School of Management (TSM). LP mention Assurance, Banque, Finance parcours type Chargé de Clientèle Particuliers : elle est proposée en alternance (contrat d'apprentissage ou de professionnalisation) en partenariat avec le CFPB⁵. L'alternance s'organise à raison de 15 jours en entreprise, 15 jours en cours à raison de 1 semaine au CFPB et 1 semaine à TSM. Le premier élément sur lequel je porte un intérêt est son partenariat avec le CFPB. L'autre, c'est son partenariat avec la TSM. Pourquoi cette LP se réalise-t-elle à la TSM et pas à l'Université et quels sont les impacts de ce label sur les jeunes et les employeurs en termes de réputation, de confiance, de valeur d'échange sur le marché du travail (voir, sur le marché scolaire, en supposant que certains voudront poursuivre leurs études). Il s'agira également d'étudier les relations, les rapports de force entre les représentants de TSM et les représentants du CFPB : comment co-construisent-ils la formation ? Où se situe le rapport de force ? A l'avantage de qui ? Les deux institutions ayant des attendus et des intérêts identiques et contradictoires à la fois, comment se passe un partenariat aussi « serré » ?

LP sélectionnée de l'Université Jean Jaurès :

Domaine Sciences Humaines et Sociales. Département Langues Etrangères Appliquées. LP mention Métiers du commerce international (LPMCI), parcours Métiers du commerce international Import-Export (anglais - espagnol) : proposée en FI et FTLV, un stage long au second semestre est obligatoire. Elle est en partenariat avec un lycée général et technologique

⁴ Répertoire National des Certifications Professionnelles.

⁵ Centre de Formation de la Profession Bancaire.

situé en centre-ville, qui propose des formations du niveau IV au niveau II (LPMCI). Ici, l'intérêt principal que je porte à cette LP, c'est l'exigence de la maîtrise de deux langues étrangères, et l'étude longitudinale viendra constater si ces deux langues étrangères sont effectivement utilisées dans l'emploi. Si tel n'est pas le cas, ou, si les deux langues étrangères ne sont pas utilisées dans l'emploi, mais ont été demandées par les recruteurs, à quelle étape du recrutement se situe l'intérêt de ces exigences pour ces derniers ? Pour les étudiants, quelle est la valeur d'échange sur le marché du travail de ces deux langues ? Ces étudiants ont-ils été stratèges, à bien maîtriser deux langues étrangères, ou, ont-ils été « floués » vis-à-vis de la réalité du contenu des emplois occupés après la LPMCI ? Son partenariat avec le lycée m'a aussi intrigué. Je souhaite donc étudier les effets du label lycée, les représentations des protagonistes de cette LP (Ourtau, 1997, p. 137). Il y a-t-il des écarts dans les identifications au « métier d'étudiant » (Colon, 1997) entre les jeunes de cette LP et les jeunes de la LP Banque, etc. ? De plus, les représentants des entreprises qui accueillent les stagiaires, et qui sont d'éventuels recruteurs sont-ils rassurés pour ce que le lycée représente (Ourtau, *Op. Cit.*, p. 137) ? Ou, au contraire, pressentent-ils que l'inscription au lycée serait contre productive pour l'acquisition d'une certaine maturité attendue à ce niveau d'études ; un cadre « disciplinaire » (*Ibid.*, p. 137) oui, mais au prix de la maturité ?

LP sélectionnée de l'Université Paul Sabatier :

Domaine Sciences - technologies - santé. IUT-A. LP mention Métiers de l'industrie : industrie aéronautique, parcours Techniques Industrielles en Aéronautique et Spatial : dispensée en apprentissage, et en contrat de professionnalisation. Je travaille sur les LP des Universités de Toulouse et j'ai considéré qu'une LP industrielle en lien avec le secteur de l'aéronautique était judicieux⁶. Alors que le logo d'Airbus s'impose visuellement sur la plaquette d'information de cette LP, j'ai su par la RF que celle-ci est la dernière entreprise à prendre des apprentis. Quels sont les effets de cet « effet d'annonce » sur les jeunes qui s'y orientent ? Airbus n'est pas la première entreprise visée par la formation, car cette LP vise à former des salariés situés sur la chaîne de construction des avions, et Airbus n'est pas un constructeur ; il sous-traite la construction de ces avions. Par ailleurs, celle-ci m'a également intéressé pour le côté spatial, secteur d'activité que je ne connais absolument pas. Cependant, j'ai appris qu'il n'y a quasi pas de contenu relatif au spatial. Quid de l'intitulé de la formation. Pourquoi un tel intitulé s'il n'y a pas de lien avec le domaine du spatial ? Quels sont les effets sur les étudiants ? De plus, cette LP est la seule à accueillir autant d'étudiants chaque année, plus d'une centaine, en très grande majorité des garçons. Enfin, je l'ai choisi car à partir de janvier, les étudiants doivent choisir une spécialité entre « conception (bureau d'études) », « industrialisation (production/management de production) », « amélioration continue (fabrication/optimisation des processus) », « qualité (management de la qualité) » : sont-ils satisfaits de ces options et de devoir choisir ? Comment choisissent-ils ? Ce choix impactera-t-il leur insertion professionnelle ? Leur éventuelle poursuite d'études ?

LP de l'ICT :

⁶ Pour aller plus loin : Cambon G., 2018, « La filière aéronautique et spatiale dans le Grand Sud-Ouest. Un emploi industriel sur cinq en 2016 », INSEE / Analyses Occitanie, n°59. A titre d'exemple, la filière aéronautique et spatiale « rassemble 1 900 entreprises qui emploient 146 000 salariés fin 2016. Ceux-ci représentent 6 % de l'emploi salarié marchand non agricole et jusqu'à 20 % de l'emploi industriel » en Occitanie et Nouvelle-Aquitaine. (p. 1).

Disciplines philosophiques, littéraires et sciences humaines. Faculté libre des Lettres et des Sciences humaines. LP mention Métiers de la santé : Nutrition, Alimentation, parcours Diététique : proposée en formation initiale, avec un stage de 12 semaines. Unique LP de l'ICT, elle s'organise en partenariat avec l'Institut Limeyrac de Toulouse, là où ont lieu les cours. C'est déjà cette caractéristique là qui m'a paru pertinente. Par ailleurs, cette LP prépare à l'exercice d'une profession réglementée : diététicien. Parlons-nous du même diplôme, du même dispositif de formation, du même processus de professionnalisation dès lors qu'il s'agit d'une profession réglementée ?

Posture de l'enquêtrice : rapport à l'objet et auto-analyse

Choisir un objet de recherche n'est jamais totalement anodin, issu du plus grand des hasards. En ce sens, le choix d'un objet de recherche se justifie, et je crois que choisir un objet de recherche est un acte politique. Quand j'ai dû choisir un objet de recherche en M2, sachant que je voulais m'intéresser aux questions et enjeux de la professionnalisation des formations à l'Université, mon choix de la LP a été relativement vite fait. J'ai considéré celle-ci comme une mise en application totale et exemplaire du modèle professionnaliste. Choisir ainsi l'étude de la LP et plus largement, mon intérêt pour l'étude du développement des formations professionnelles à l'Université, qui impact selon moi nos représentations quant aux missions et sens de l'Institution Universitaire, quant au rapport au savoir, aux diplômes ou, au « droit au diplôme » ?, c'est me semble-t-il, ma trajectoire scolaire qui peut déjà expliquer ces choix. J'ai moi-même connue l'enseignement professionnel et technique, avant ma rencontre avec l'enseignement académique pour ne pas dire intellectuel. J'ai compris, en entamant des études en Sciences de l'Éducation, spécialisée sur l'étude du système éducatif, que toutes les filières, spécialités, Ecoles et établissements d'enseignement supérieur ne se valent pas, qu'il reste encore quelques pas à faire pour arriver à l'égalité des chances de tous et toutes devant l'École. Que pensent les jeunes de ces hiérarchies entre les niveaux, les diplômes, les disciplines, les établissements. Quels sont les effets de ces hiérarchies sur leurs perceptions concernant leurs scolarités, le niveau qu'ils ont atteint, le statut socioprofessionnel visé ?

Comme l'explique Jellab (2014), à propos du rapport au savoir des jeunes de BAC PRO, j'ai adhéré très fortement à l'enseignement académique dans une optique de réussir désormais là où je pensais avoir échoué (p. 93). C'était une sorte de « revanche » sur mon parcours antérieur. Ainsi, non seulement j'adhère fortement à l'enseignement théorique, généraliste et conceptuel, mais, j'adhère aussi à l'idée pouvant s'apparenter à l'idéologie bourgeoise, que l'Université a comme mission d'éclairer le citoyen, d'émanciper, d'acquérir un esprit critique et une culture générale. Je n'adhère donc pas au rapport distancié que les jeunes de LP ont avec l'enseignement académique, là où se situe leurs difficultés⁷ comme par exemple, l'écriture du rapport de stage qui suppose distanciation, retour réflexif, et problématisation.

Le rapport de stage n'est donc pas un simple exercice scolaire, mais le « lieu privilégié de mise à distance des pratiques professionnelles et des savoirs issus du stage » (Minassian, 2015, p. 62). Dans cette perspective, ma position quant à mon objet de recherche est donc relativement ambiguë, et il s'agira de ne pas tomber dans le piège du jugement hâtif qui esquivait la question des privilèges des Universitaires (Skeggs, 2015, p. 326), et la vigilance à avoir quant aux positions de chacun des protagonistes d'une enquête : qui étudie qui ? Qui

⁷ Il y a consensus chez les RF des LP mentionnées pour affirmer que les étudiants ont bien des difficultés importantes à ce niveau.

théorise qui ? Qui est lu, entendu et respecté ? Qui ne l'est pas ? Qui est représenté, raconté par qui ? Qui est jugé par qui ? Ainsi, le « cadre universitaire » dans lequel j'évolue, ma position qui est a priori éloignée de celle des étudiants que je rencontrerai, doit devenir objet d'auto-analyse, afin d'éviter le risque de « figer » mes enquêtes (Skeggs, *Op. Cit.*, p. 327 ; 332). Ma difficulté sera dès lors, d'éviter le risque d'écrasement des individus sous les structures et *en même temps*, le risque de l'éloge de l'individu au-dessus des structures.

Partant, je sais que toute recherche est éminemment politique, tout choix théorique, le choix des concepts, du cadre théorique, comme le choix des méthodes empiriques est politique (*Ibid.*, p. 311-335).

L'ouvrage cité de Beverley Skeggs, *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, je l'ai lu en tant qu'étudiante, mais avant tout, en tant que féministe intersectionnelle. Ainsi, je sais déjà qu'en tant que féministe intersectionnelle, je serais confrontée à des situations ou discours qui m'interpelleront, voire me dérangeront. Par exemple, je m'interroge sur les risques d'une potentielle posture sororelle face aux étudiantes de la LP Aéronautique. Comment éviter d'émettre un avis féministe, solidaire et sororel quant aux éventuelles difficultés exprimées par une étudiante de cette LP, sachant qu'elle évolue dans un univers de formation et professionnel largement masculin. A l'inverse, comment rester neutre, si des avis sexistes sont énoncés par leurs homologues masculins ou par d'autres protagonistes de cette LP (tuteurs d'entreprise, EC, PE) ? Je dirais également que l'enjeu de ma posture s'enracine aussi dans ce que j'appellerai mon anticonformisme et plus généralement, mes valeurs anticapitalistes. Ces convictions pourront interagir avec les discours des étudiants des filières Banque ou Commerce International.

Ainsi, si des enjeux éthiques sont fortement présents dans cette recherche, ma conscience aigüe de ceux-ci est déjà un pas en avant vers une démarche intellectuelle qui me permettra de produire des « connaissances responsables » (Skeggs, *Ibid.*, p. 325).

Professionaliser les formations de l'Université : le cas de la LP

Une « mission insertion » confiée aux Universités : mission discutable, individu responsable et déresponsabilisation des Etats et des entreprises :

L'un de mes objectifs, à travers cette recherche, vise à m'interroger sur ce qu'est devenue l'Université, et plus largement, à m'interroger sur son public, sa vocation, les disparités sociales des étudiants selon les formations à l'Université, selon les établissements d'enseignement supérieur, ou encore, à m'interroger sur le statut du diplôme, dans une « société des diplômés » (Millet, Moreau, 2011).

Vastes questions... Et pourtant si fondamentales. D'autant plus que cette recherche commence en même temps que s'applique la loi ORE⁸, loin de faire l'unanimité. Il semble donc que les missions de l'Université aient profondément changées.

Inscrites dans un « cadre de plus en plus marchand » (Collectif Abélard, 2003, p. 159), les Universités sont enjointes à la compétition (Éloire, 2010) et au déploiement d'un « marketing [...] et de véritables stratégies de communication » (Hetzl, 2006, p. 47). Les Universités sont ainsi devenues des « petites entreprises » (Collectif Abélard, *Ibid.*, p. 159) et l'individu un petit entrepreneur de sa carrière scolaire et professionnelle. Une « petite forteresse mobile [...] constructeur de sa carrière », et par conséquent, responsable de celle-ci (Maillard, 2012, p. 13-

⁸ Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

14). Cette reconversion capitaliste de l'Institution Universitaire et cette idéologie de l'individu responsable de sa carrière scolaire et professionnelle s'illustrent à travers de nombreux dispositifs, telle la loi de modernisation sociale de 2002⁹ inspirée de la théorie du capital humain (*Human capital*), le déploiement des formations professionnelles, l'incitation de « l'alternance comme modalité de formation » et plus généralement, le rapprochement durable Université et Emploi (Hetzl, *Op. Cit.*, p. 42-43), le passage discutable de la qualification à la compétence, des diplômes aux certifications professionnelles (Maillard *et al.*, 2008).

La professionnalisation des formations universitaires est liée à la « mission insertion » (Rose, 2014) confiée aux Universités. Mais, confier jusqu'à légiférer¹⁰ une « mission insertion » aux Universités, aux enseignants-chercheurs¹¹ n'est-ce pas leur octroyer plus de pouvoir qu'ils en ont en réalité ? Car, l'insertion professionnelle est *aussi* fonction des « caractéristiques des emplois et du marché du travail » (Giret, Moullet, 2008, p. 18).

Autrement dit, est-ce les Universités, les enseignants-chercheurs qui créent l'emploi ? Des Universités ou des Entreprises, qui est la plus à même de créer de l'emploi, d'embaucher, de débaucher ?

L'insertion professionnelle et les carrières professionnelles sont donc aussi (surtout ?) affaire du marché du travail. Mais, au regard de la législation en vigueur, c'est bien l'Université qui porte la première la responsabilité de l'insertion dans l'emploi de ses sortants ! Et donc, l'étudiant... Cet individu responsable, autonome, libre et rationnel. Partant, le nouveau paradigme de la professionnalisation des études universitaires et de la FTLV légitiment l'individualisation des carrières scolaire et professionnelle, permettent « l'abandon des solidarités collectives » (Laval, Vergne, Clément, Dreux, 2012, p. 86), autorisent la désresponsabilisation des États et des entreprises *de facto*.

Dans le cadre de l'univers des formations professionnelles, nous pouvons nous demander si professionnaliser suffit pour l'insertion professionnelle ? Quelles sont les caractéristiques de cette insertion professionnelle ? D'autant que, nous partons du postulat que l'insertion professionnelle est une construction sociale, et qu'en ce sens, elle est le « produit d'une histoire », et la « résultante des stratégies d'acteurs » (Dubar, 2001, p. 23) : lesquelles ?

La question « " a quoi sert le stage ? " n'est que rarement véritablement posée, tant s'impose l'idée qu'il est aidant pour l'insertion professionnelle des diplômés et facteur d'amélioration de la pertinence et de la qualité de la formation » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 21).

Cependant, le stage est un « processus complexe d'interactions et de relations institutionnelles et personnelles, entre trois acteurs : le commanditaire et le tuteur de stage, l'université et le référent de stage (tuteur enseignant), et l'étudiant ». L'ensemble de ces protagonistes ont des « intérêts, objectifs et des stratégies spécifiques » ou, autrement dit, le monde des commanditaires, soit du marché du travail, et le monde universitaire sont « deux mondes spécifiques, de cultures et de rapports aux savoirs différents et porteurs de représentations réciproques » (Goussault, 2013, p. 71-72). Comment, dans cette situation, l'étudiant en LP crée-t-il et maintient-il le lien « institutionnel [et] relationnel » entre ces deux mondes ? (*Ibid.*, p. 72). Comment l'étudiant interprète-t-il cette place d'intermédiaire, est-elle par endroits, difficile à créer, négocier, maintenir et à assurer ?

Quoi qu'il en soit, partant de cette réalité des stages, il n'est donc pas surprenant de reconnaître qu'une période de stage n'a pas *automatiquement* une « portée formatrice » ; pour qu'elle le soit, elle doit nécessairement remplir certaines conditions (Bailly, Léné,

⁹ Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.

¹⁰ Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

¹¹ Article 3 du décret n° 2009-460 du 23 avril 2009.

Toutin, 2009). L'une d'entre elles est, justement, la nécessaire contribution de l'entreprise à la formation de l'alternant-débutant (Bailly, Léné, Toutin, 2009, p. 55), qui passe, par exemple, par le rôle du tuteur d'entreprise. Mais là encore, les choses ne sont pas simples, la relation de tutorat mérite toute notre attention, et, en amont, celle du tuteur dans l'entreprise et du type d'entreprise dont nous parlons. Car, en effet, le type d'organisation (associations, petites ou grandes entreprises) joueront sur la place du tuteur dans celle-ci et dès lors, sur le type de relation de tutorat. De plus, transmettre une expérience professionnelle pour le tuteur, s'approprier des pratiques et des postures pour le stagiaire sont difficiles (Goussault, *Op. Cit.*, p. 76-77). Comment, en LP, les périodes en entreprise sont-elles organisées, conclues et évaluées entre protagonistes ? A quels objectifs et exigences répondent-elles selon les 3 acteurs concernés par celles-ci (monde du travail, monde académique, étudiant) ? Ces questions participeront aux distinctions que je pourrais repérer selon qu'il s'agira d'une LP sous statut d'apprentissage, ou dans le cadre d'un stage long et selon qu'il soit étalé sur toute l'année ou dans le cadre d'une période déterminée de plusieurs semaines, sans interruption.

Malgré ces complexités, qui relativisent la période de stage comme forcément formatrice, la « nécessité d'inclure un stage dans la formation apparaît comme un quasi-consensus social et son utilité est comme naturelle dans les représentations sociales » (Champy-Remoussenard, 2015, p. 21). C'est dans cette perspective, qu'il s'agit d'analyser l'injonction à « professionnaliser », adressée aux « institutions éducatives », au sens « qu'elles sont continuellement interpellées quant à leur capacité à préparer celles et ceux qui sortent des dispositifs de formation à mobiliser des compétences adéquates dans les milieux de travail, et plus globalement, à trouver une place dans un système d'occupations sociales où ce qu'on appelle le travail est central » (Champy-Remoussenard, 2008, p. 51).

Mais, qu'entendons-nous par professionnaliser ? Répondre à cette interrogative est loin d'être un exercice facile, sachant que la professionnalisation est un terme « flou et polymorphe » (Agulhon, 2007, p. 13), une notion « ambiguë, souvent indéfinie ou présentée sous des significations variées » (Stravou, 2011, p. 94). Parler de professionnalisation est-ce à parler de « formation à l'activité », formation professionnalisée dès lors qu'elle « s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthode des cas, simulation, analyse de la pratique, résolution de problèmes...) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs) » (Bourdoncle, 2000, p. 118). Wittorski (2008) affirme, quant à lui, que le terme de professionnalisation accompagne l'idéologie de l'« individu sommé d'être capable de produire sa propre vie par lui-même, de devenir l' " entrepreneur " de sa propre vie » et s'inscrit dans un contexte « marqué par de nouvelles valeurs sociales telles la culture de l'autonomie, de l'efficacité, de la responsabilité, du " mouvement " » (p. 106). Au final, l'auteur distingue la « professionnalisation-formation » qui se situe du point de vue des formateurs ; la « professionnalisation-profession » qui se situe du point de vue des acteurs sociaux ; enfin, la « professionnalisation-travail » du point de vue des organisations, dont il s'agit de « développer la " flexibilité " des personnes au travail et, au final, leur plus grande efficacité » (p. 108). On perçoit donc bien ici toute la complexité du débat, et les rapports de force, notamment entre monde académique et monde du travail, qui contribuent à interroger la notion de professionnalisation et sa mise en œuvre concrète, que mon travail de thèse tentera de clarifier. Et pour se faire, l'étude approfondie de la LP, en tant que formation exemplaire du modèle professionnaliste, me permettra d'apporter quelques éléments de clarification.

La LP : un modèle de référence pour l'avenir ?

Ainsi, tous « les diplômés sont devenus " à finalité professionnelle " », excepté le brevet et le BAC général (Maillard, 2015, p. 11), même s'il existe des « degrés divers » de professionnalisation dans l'univers des formations et des Unités d'Enseignement (UE)¹².

La LP quant à elle, présente une dimension professionnelle à son plus haut degré et exclusif ; la LP n'est pas autre chose qu'une formation professionnelle.

Les 173 mentions de LP¹³ préparent à des « compétences professionnelles ». On y accède après avoir déjà validé un BAC+2. La LP a obligation d'un partenariat étroit avec l'univers du travail, puisque la commission d'expertise pour l'habilitation des formations est composée à parité, pour trois ans, de personnalités des milieux professionnels et universitaires (Art. 12, Titre III). Les enseignements, en dehors du personnel universitaire, doivent être assurés à 25% *a minima* par des enseignants associés ou chargés d'enseignements « exerçant leur activité professionnelle principale dans un secteur correspondant à la licence professionnelle » (Art. 8, Titre II). Elle construit son dispositif pédagogique par l'obligation pour les étudiants de réaliser un stage long (entre 12 à 16 semaines) (Art. 4, Art. 7, Titre II). Elle prévoit l'obligation d'UE type *Projet Tutoré* en individuel ou collectif qui, à l'instar des buts sous-jacents au stage en entreprise, offre une large place à « l'initiative de l'étudiant et à son travail personnel, pour mettre en œuvre les connaissances et les compétences acquises. À cette fin, le stage ou le projet tutoré implique l'élaboration d'un mémoire qui donne lieu à une soutenance orale » (Art 4., Titre II). Ces dispositions législatives améliorent-elles la portée formatrice de la période en entreprise ? En effet, on peut faire l'hypothèse, selon les éléments vus plus haut, que la participation des professionnels extérieurs issus du monde du travail à la formation permet une meilleure compréhension des exigences et intérêts de chacune des parties prenantes. Dans ce cas, on pourra se demander si, en LP, l'étudiant tient-il toujours un rôle d'intermédiaire entre monde académique et monde du travail, étudier dans ce cas, la forme et le contenu du rôle d'intermédiaire, avec aussi, ses complexités voire, ambiguïtés. À l'inverse, on étudiera les caractéristiques qui définissent le rôle d'étudiant-stagiaire/apprenti dans toute sa globalité.

Enfin, elle peut donc être dispensée sous contrat d'apprentissage, ou de professionnalisation dans le cadre de l'alternance, et parfois même, elle n'est proposée que sous ce statut ; quid dès lors pour ceux n'ayant pas trouvé de contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Ici, est posée la question du coût de ce type de contrat et de la fermeture à l'alternative du stage long. Mais également, celle des inégalités sociales, notamment la question du réseau social des jeunes, qui interviennent dans la recherche d'un stage, et sur les qualités de celui-ci (Guillot-Soulez, Landrieux-Kartochian, 2008). Sur mon échantillon de LP présenté ci-dessus, la LP « Chargé de Clientèle Particuliers » du domaine de la Banque, n'est proposé qu'en alternance. Soit, une LP organisée avec le CFA de la profession bancaire, donc dans le cadre d'un partenariat très étroit.

À ce stade, nous pouvons nous interroger sur le type d'organisation spécifique que constituent les LP, et distinguer entre autres les formations pilotées complètement par la profession, qui « repose sur une logique de type client/fournisseur, très prescriptive pour l'organisme de formation ». Ou, les formations co-pilotées entre acteurs de la formation et professionnels (Grandgérard, 2005, p. 293). Dans le premier scénario, la primauté est laissée aux « impératifs de l'entreprise [dans] l'élaboration des normes en matière de flux, de filière, de financement,

¹² Article 7 de l'Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

¹³ Arrêté du 27 mai 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence professionnelle.

de définition et de contrôle de la formation, de choix et d'évaluation des candidats, de rythme de l'alternance » et la « progression " pédagogique " est étroitement articulée autour des impératifs de production ». Dans le second scénario, ce qui prime c'est une « complémentarité de compétences des partenaires sur l'ensemble du parcours de formation, de l'élaboration à l'évaluation [et] chacun en fonction de ses intérêts propres, l'entreprise, le formé, et l'établissement de formation peuvent être tour à tour client et fournisseur » (*Ibid.*). A quel type d'organisation serais-je confrontée à l'occasion de ma recherche ? Sur quels critères pourrais-je établir des distinctions entre les différents modes d'organisation ? Qu'en pensent les acteurs de la formation et du milieu productif ?

Enfin, la LP est donc vouée à une insertion professionnelle immédiate ; pas de « droit » à la poursuite d'études (Art. 1er, Titre I). Caractéristique qui pose question, pour un diplôme de l'enseignement supérieur de Niveau II, et dans le cadre du système LMD.

Toutes ces dispositions sont prévues au nom d'une volonté de « mise en contact réelle de l'étudiant avec le monde du travail de manière à lui permettre d'approfondir sa formation et son projet professionnel et à faciliter son insertion dans l'emploi » (Art. 4, Titre II).

Profil et curriculum particuliers, licence « suspendue », une part importante d'heure de stage, parfois, formation exclusivement proposée en alternance, des liens très étroits avec les milieux professionnels, pas de poursuite d'études... Une formation pour le moins hétérodoxe au sein de l'Université !

S'il y a peu, la licence générale ne préparait qu'à l'acquisition de « compétences préprofessionnelles »¹⁴ alors que la LP prépare à des « compétences professionnelles », désormais, la licence générale vise l'acquisition de « compétences technologiques, préprofessionnelles et professionnelles »¹⁵.

La LP n'est plus, potentiellement, une référence pour l'avenir, elle l'est.

Partant des éléments abordés ci-dessus, restera à l'occasion de ma thèse de poser la question de l'instrumentalisation des savoirs et des mécanismes servant la régulation de la formation (Grandgérard, *Op. Cit.*) comme déjà abordé plus haut. En l'occurrence, il s'agira de définir si la régulation des LP sélectionnées repose sur une logique de pilotage par la « commande » en lien direct avec les « besoins » de l'économie, où collaborent acteurs éducatifs et acteurs productifs. Ou, repose sur une logique de pilotage par « l'offre » là où le système éducatif, ses fonctions et exigences priment sur les impératifs productifs et où le quasi-monopole de l'organisation de la formation est détenu par le système éducatif (p. 291) : qu'en pensent les universitaires et professionnels du monde du travail que je rencontrerai ? Enfin, c'est bien la question des savoirs, et plus spécifiquement, de l'instrumentalisation des savoirs qui est en jeu ici, qui m'amènera à caractériser les types de savoirs prévus dans le curriculum des LP sélectionnées, et leurs finalités, la manière dont ce curriculum a été élaboré dans le cadre de la relation universitaires-professionnels, en abordant la genèse de la création des LP ; s'il est possible de percevoir une hiérarchisation de ces savoirs corrélativement à la hiérarchisation produite par les étudiants entre la sphère éducative et la sphère productive. Cette hiérarchisation des savoirs sera également étudiée du point de vue des acteurs de la formation et des acteurs du milieu productif, en considérant les éventuels écarts, oppositions en termes d'attendus pédagogiques pour les uns et d'attendus productifs pour les autres.

¹⁴ Article 6 de l'Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence.

¹⁵ Article 6 de l'Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Agulhon, C. (2007). La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? *Recherche et formation*, 54, 11-27. Repéré à <http://rechercheformation.revues.org/928>
- Bailly, F., Léné, A., Toutin, M-H. (2009). La portée formatrice de l'expérience : le cas des employeurs du secteur des services. *Formation emploi*, 106, 41-58. Repéré à <http://formationemploi.revues.org/1927>
- Bourdoncle, R. (2000). Professionnalisation, Formes et Dispositifs. *Recherche & Formation*, n°35, 117-132. Repéré à https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1674
- Cambon, G. (2018). La filière aéronautique et spatiale dans le Grand Sud-Ouest. Un emploi industriel sur cinq en 2016. *Insee Analyses*, 59, 1-4. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3524180>
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61. doi : 10.3917/savo.017.0051
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-27. doi : 10.4000/rfp.4675
- Collectif Abélard, (2003). *Universitas calamitatum : Le Livre noir des réformes universitaires*. Vulaines sur Seine, France : Editions du croquant.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et sociétés*, 7, 23-36. doi : 10.3917/es.007.0023
- Éloire, F. (2010). Le classement de Shanghai. Histoire, analyse et critique. *L'Homme et la société*, 178, 17-38.
- Galerand, E., Kergoat, D. (2014). Consubstantialité vs intersectionnalité ? : À propos de l'imbrication des rapports sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 26(2), 44-61. doi :10.7202/1029261ar
- Giret, J-F., Moullet, S. (2008). Une analyse de la professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur à partir de l'insertion de leurs diplômés. *NET.DOC CEREQ*, 35, 1-21. Repéré à <http://www.cereq.fr/cereq/netdoc35.pdf>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Goussault, B. (2013). Un stage, trois acteurs. Dans V. De Briant, D. Glaymann (dir.), *Le stage. Formation ou exploitation ?* Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes
- Guillot-Soulez, C., Landrieux-Kartochian, S. (2008). Stages et effets de réseaux. *Revue de gestion des ressources humaines*, 68, 30-48. doi : 10.3917/grhu.068.0030
- Grandgérard, C. (2005). Alternance, partenariat dans l'enseignement supérieur et instrumentalisation des savoirs. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin, A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. Paris, France : L'Harmattan.
- Imbs, P. (2005). Le dispositif de l'apprentissage au secours de l'enseignement du management : compte-rendu de quelques pratiques de transfert de compétences. Dans C. Hahn, M. Besson, B. Collin, A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jellab, A. (2014). *L'Émancipation scolaire. Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, France : Presses Universitaires du Mirail.
- Laval, C., Vergne, F., Clément, P., Dreux, G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris, France : La Découverte.
- Maillard, F. (2008). Introduction. Dans F. Maillard (dir.), *Des diplômes aux certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Maillard, F. (2012). Professionnaliser les diplômes et certifier tous les individus : une stratégie française indiscutable ? *Carrefours de l'éducation*, 34, 29-44. doi : 10.3917/cdle.034.0029
- Maillard, F. (2015). *La fabrique des diplômés*. Lormont, France : Le bord de l'eau
- Millet, M., Moreau, G. (2011). *La société des diplômés*. Paris, France : La Dispute
- Minassian, L. (2015). Les inégalités scolaires par l'alternance ? Deux déclinaisons de la littératie dans l'enseignement agricole. *Formation Emploi*, 131, 61-77. Repéré à : <http://formationemploi.revues.org/4465>
- Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, (2017), Repères et références statistiques. Paris, France : DEPP
- Ministère de l'Emploi, de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Hetzel, P. (2006), *De l'Université à l'Emploi*. Paris, France : La documentation française

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Orange, S. (2009). Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de technicien supérieur. *Revue française de pédagogie*, 167, 37-45. doi : 10.4000/rfp.1260
- Ourtau, M. (1997). Opportunité de création ou de rénovation des diplômes et statut de l'expertise dans le modèle français. Dans M. Möbus, E. Verdier (dir.), *Les diplômes professionnels en Allemagne et en France*. Paris, France : L'Harmattan.
- Rose, J. (2014). *Mission insertion. Un défi pour les universités*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Skeggs, B. (2015). *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*. Marseille, France : Agone.
- Stravou, S. (2009). La « professionnalisation » comme catégorie de réforme à l'université en France. De l'expertise aux effets curriculaires. *Cahiers de la recherche en éducation et les savoirs*, 3, 93-109. Repéré à <http://journals.openedition.org/cres/127>
- Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*. Paris, France : La documentation Française.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 105-117. Repéré à <http://formationemploi.revues.org/1115>

Documents législatifs

- Arrêté du 17 novembre 1999 relatif à la licence professionnelle
Loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale.
Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités
Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009
Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence
Arrêté du 27 mai 2014 fixant la nomenclature des mentions du diplôme national de licence professionnelle
Loi n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.
Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence

Le sentiment de sécurité à l'école : liens avec les buts scolaires des élèves et regards sur l'évolution au sein d'un groupe-classe

Zoe I. ALBISETTI

Université de Fribourg (Suisse), Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire

zoe.albisetti@unifr.ch

Résumé

Notre contribution porte sur la première phase d'une recherche visant à étudier le sentiment de sécurité en milieu scolaire. Sur la base d'un modèle inédit, une récolte de données mixte et longitudinale est en cours dans trois classes d'une école secondaire de la Suisse italienne. Ce travail cible les résultats issus de deux passations ponctuelles (avril et juin) où les élèves ont été appelés à s'exprimer sur différentes variables, dont le sentiment de sécurité (mesuré en référence à l'aide, l'admissibilité de l'erreur, la liberté d'expression et le rapport à la violence) et les buts scolaires (de maîtrise, de performance, d'évitement du jugement d'autrui). Nos résultats montrent d'une part que les conditions mises en place par l'enseignant au niveau du sentiment de sécurité sont significativement et à chaque fois en lien avec le but de maîtrise poursuivi par les élèves. D'autre part, nous relevons une différence entre classes au niveau de l'évolution du sentiment de sécurité, ce qui justifie l'intérêt d'étudier un tel aspect socio-affectif selon le fonctionnement spécifique à un groupe social.

Mots-clés

Sentiment de sécurité, groupe-classe, buts scolaires, relations socio-affectives.

Introduction

Dans le cadre de notre thèse de doctorat, nous nous intéressons aux aspects socio-affectifs dans le milieu scolaire. Notre attention porte plus particulièrement sur la manière dont les élèves interprètent le comportement de leurs camarades et de leur enseignant tout en déterminant leur manière de s'engager à l'école. Ainsi, à partir de la littérature issue du milieu organisationnel qui s'intéresse au fonctionnement des groupes sociaux (e.g. Edmondson, 1999, 2003), nous retenons que la perception de sécurité se présente comme étant un élément décisif de la façon d'(inter-)agir des élèves au sein de leur classe.

La particularité d'étudier le fonctionnement du groupe-classe à partir du sentiment de sécurité psychologique réside dans l'attention accordée au risque qu'un élève perçoit de voir son image rabaissée suite à des actions qu'il a commises en classe. De fait, nous considérons le sentiment de sécurité comme étant une interprétation que les élèves ont vis-à-vis des possibles réactions de leurs pairs et de leur enseignant et qui sont susceptibles de plus ou moins menacer leur propre image. Par conséquent, nous considérons que la manière dont un élève fonctionne au sein de sa classe résulte du sentiment de sécurité développé.

Sur la base de recherches exploratoires, nous avons défini un modèle pour étudier les conditions de classe et les comportements des élèves censés distinguer un climat de classe perçu comme sécurisant. Plus particulièrement, nous avons retenu cinq conditions garanties

par les pairs (aide, admissibilité de l'erreur, liberté d'expression, risque d'être victime, être témoin de violence parmi les camarades ; les deux dernières mesurant la non-sécurité), cinq conditions de classe garanties par l'enseignant (soutien dans les tâches scolaires, tolérance vis-à-vis de l'erreur, liberté d'expression, personne de confiance pour les victimes, intervention en cas de violence entre élèves) et cinq comportements (demander de l'aide, admettre ses erreurs, s'exprimer librement, être victime, être acteur de violence ; les deux dernières jouant contre le sentiment de sécurité). En référence à la littérature issue du milieu organisationnel étudiant le sentiment de sécurité, les comportements déployés en référence à un tel ressenti sont dits apprenants, car censés contribuer au développement de l'individu. Notre modèle inclut également la présence d'autres variables attendues jouer un certain rôle au niveau de la mise en place des comportements des élèves indépendamment du sentiment de sécurité, comme par exemple les buts scolaires (de maîtrise, de performance et d'évitement du jugement d'autrui) que nous considérons dans le cadre de ce travail.

La présente contribution cible une partie des données récoltées jusqu'à présent dans le cadre de notre thèse. Plus précisément, ce travail vise à présenter et analyser certains résultats issus d'un questionnaire quantitatif soumis à deux reprises (avril et juin) aux élèves des trois classes composant notre échantillon. En particulier, nous avons choisi de nous concentrer sur les données concernant le sentiment de sécurité et les buts scolaires (le même questionnaire soumis à deux reprises comprend également des mesures touchant aux buts sociaux et à la sociométrie), tout en poursuivant deux objectifs principaux. Premièrement, nous envisageons saisir des éventuels liens entre les dimensions du sentiment de sécurité et les buts scolaires, ce qui est censé ouvrir des pistes de réflexion autour de l'engagement scolaire des élèves. Deuxièmement, nous visons à analyser la manière dont les différentes dimensions retenues dans le modèle du sentiment de sécurité se transforment au fil de deux périodes différentes de l'année scolaire, ce qui est susceptible d'ouvrir la réflexion autour du vécu scolaire des élèves d'un point de vue socio-affectif.

Pour atteindre nos objectifs, un premier chapitre présente le thème, tout en définissant les termes mobilisés et justifiant l'intérêt de s'intéresser au sentiment de sécurité en milieu scolaire. Un deuxième chapitre présente et discute brièvement les résultats issus des calculs de corrélation mettant en lien le sentiment de sécurité et les buts scolaires. Puis, un troisième chapitre porte sur l'évolution du sentiment de sécurité relevé au sein des trois classes composant notre échantillon. Enfin, une conclusion enrichie avec des réflexions et des ouvertures finales termine cette contribution.

1. Le rôle de la socio-affectivité dans les dynamiques interactionnelles à l'école

Le rôle joué par des éléments affectifs sur la manière d'être et d'agir des individus a été mis en avant par plusieurs recherches (Kotsou, 2014; Lockwood, Seara-Cardoso, & Viding, 2014; Mikolajczak & Bausseron, 2013; Siemsen, Roth, Balasubramanian, & Anand, 2009; Wanless, 2016). À ce propos, Frijda (2003) affirme que « les émotions, de façon générale, sont des états motivationnels. [...] Elles poussent l'individu à modifier sa relation avec un objet, un état du monde, ou un état de soi, ou à maintenir une relation existante malgré des obstacles ou des interférences » (p. 16). De fait, les émotions ont un impact sur la manière dont la personne se situe dans l'interaction avec son environnement physique et social (Wagener, 2015). Afin de

faciliter la lecture de ce texte, nous proposons ici d'élargir un tel constat sur les émotions comme étant généralisable aux aspects affectifs au sens large, sans vouloir donc entrer dans des explicitations plus fines distinguant les différents termes employés dans la littérature sur les émotions, ce qui fait l'objet d'autres travaux.

En nous intéressant au contexte scolaire, nous retenons que « l'école représente un lieu à forte potentialité émotionnelle » (Cuisinier & Pons, 2011, π 1). En effet, l'élève est confronté à des interactions multiples – en relation tant à autrui qu'à l'apprentissage – qui comportent inévitablement l'émergence de ressentis spécifiques aux facteurs environnementaux et personnels. Nous retenons ainsi que toute interaction qui a lieu à l'école (sociale ou scolaire) est connotée affectivement (Orlova, Ebner, & Genoud, 2015). De fait, les élèves sont constamment appelés à faire des interprétations des situations vécues à l'école sur la base de leurs ressentis, ce qui les porte à se forger une certaine posture caractéristique de leur manière de se positionner vis-à-vis des autres et des apprentissages. À titre d'exemple, la façon dont l'individu entre en relation avec autrui est déterminée par sa représentation de l'environnement social l'entourant (Pekrun, 2006). Nous relevons donc la présence de relations entre les affects, les interprétations personnelles et l'agir de l'individu.

Bien que les enjeux affectifs puissent caractériser différents aspects de la vie scolaire d'un élève, notre attention se focalise sur ceux qui concernent les interactions sociales. Ces dernières sont à considérer comme des *déclencheurs d'émotions* (Gross & John, 2003) et, par conséquent, comme des précurseurs des interprétations que le sujet se construit sur son environnement. Or, l'école étant un lieu où l'interaction sociale est constamment présente (Cuisinier & Pons, 2011), il émerge l'intérêt de considérer en quoi celle-ci intervient dans les représentations que les élèves ont vis-à-vis des autres et, par conséquent, dans leur manière d'être et d'agir dans le contexte scolaire. Sur la base de ces constats, nous parlons de « socio-affectivité » en référence à la fois à l'aspect interactionnel et affectif de notre objet de recherche. Plus en détail, le sentiment qui a attiré notre attention et qui fait l'objet de nos études est celui de sécurité. Le sous-chapitre suivant explicite la manière dont nous saisissons le sentiment de sécurité ainsi que l'utilité de mener des recherches dans le milieu scolaire autour d'un tel concept.

1.1. Le sentiment de sécurité en milieu scolaire

Notre désir d'investiguer la manière dont les sentiments des élèves se trouvent en lien avec leur engagement scolaire et social en classe trouve ses origines dans la notion de sécurité psychologique (*psychological safety* dans la littérature anglophone) avancée dans le milieu organisationnel pour étudier le fonctionnement des groupes de travail (e.g. Edmondson, 1999, 2003). Les recherches sur un tel concept ont relevé que la perception qu'ont les personnes de leurs collègues de travail a un impact sur leur engagement professionnel. Plus précisément, la sécurité psychologique fait appel à l'interprétation qui se fait un individu par rapport aux réactions possibles de son environnement social suite à la mise en place de comportements visant à améliorer ses connaissances ou ses compétences (Edmondson, 1999, 2003; Edmondson & Lei, 2014; Wanless, 2016). La recherche d'aide, l'explicitation de ses erreurs, la volonté de discuter de ses résultats, etc. caractérisent de tels comportements dit apprenants car censés contribuer au développement de la personne, tout en impliquant une certaine prise de risque pour l'image personnelle. En effet, le fait de revenir sur les points où l'individu souhaite se développer, voire s'améliorer, comporte une certaine exposition au regard d'autrui. Or, le sujet choisira de se mettre en jeu ou pas sur la base de la perception qu'il a des

possibles réactions de la part de son environnement social, tout en évitant de déployer des actions susceptibles de nuire à son image.

À partir de ces considérations, nous sommes amenée à considérer le sentiment de sécurité comme issu d'une interprétation personnelle qui amène le sujet à saisir son environnement social comme étant bienveillant ou, au contraire, sanctionnant. Lorsque la personne anticipe un risque trop grand pour son image, ses comportements apprenants sont inhibés. C'est ainsi qu'un faible sentiment de sécurité est considéré comme un facteur jouant contre l'épanouissement personnel, car limitant la participation de l'individu au sein de son environnement (Wanless, 2016). À ce propos, Edmondson (2008) affirme que pour que les personnes puissent atteindre des meilleures performances, il est indispensable qu'elles se trouvent dans un climat de sécurité psychologique, notamment dans un environnement de respect qui se distingue par l'interdépendance, l'ouverture et la flexibilité. Ces éléments encouragent en effet le partage d'idées et les questions, voire tout comportement qui permet aux individus d'apprendre et d'évoluer.

Ce bref survol concernant la notion de sécurité psychologique introduite dans le milieu organisationnel soulève l'intérêt d'analyser la manière dont celui-ci se manifeste dans le contexte scolaire. En particulier, nous estimons que le fait d'apporter un regard particulier sur le sentiment de sécurité à l'école offre des informations socio-affectives qui s'avèrent centrales pour l'explication de l'engagement scolaire des élèves au sein d'un groupe-classe. Toutefois, il n'y a pas d'études qui se sont concentrées spécifiquement sur la sécurité psychologique en milieu scolaire. C'est ainsi qu'en nous basant sur les propos mis en avant par la littérature issue du champ organisationnel, nous avons mené des premières recherches exploratoires pour définir les dimensions nous permettant d'appliquer et analyser le sentiment de sécurité au sein de groupes-classes (Albisetti, 2017; Albisetti & Genoud, 2017a, 2017b). Les résultats et les analyses de ces études nous ont ainsi permis de distinguer les dimensions d'un tel sentiment ainsi que de relever la distinction entre les interprétations des élèves, leur comportement et d'autres éléments censés avoir un rôle dans le fonctionnement des dynamiques de classe, comme par exemple les buts scolaires. Les sous-chapitres apportent des explications nécessaires à l'explication de ces éléments.

1.2. Un concept multidimensionnel pour saisir le sentiment de sécurité des élèves

Le modèle de la sécurité psychologique en milieu organisationnel pose des liens entre les conditions présentes dans l'environnement (support des collègues, respect, climat de travail mis en avant par le *leader*, par ex.) et les comportements apprenants déployés par les individus, tout en portant l'accent sur la perception de l'ambiance de travail et les éventuels risques de dévalorisation l'image personnelle (Edmondson, 1999, 2003). À partir de la littérature scientifique issue d'un tel champ, nous avons identifié les éléments qui se retrouvent en milieu scolaire et qui peuvent ainsi constituer des indices pour l'analyse du sentiment de sécurité des élèves.

Des premières recherches exploratoires basées sur des accords inter-juges et des passations quantitatives (Albisetti, 2017; Albisetti & Genoud, 2017a, 2017b) nous ont portée à considérer cinq indices pour l'analyse du sentiment de sécurité à l'école, trois desquelles se réfèrent au cadre de classe instauré par le fonctionnement entre élèves (l'aide, l'admissibilité de l'erreur et la liberté d'expression promues par les pairs) alors que les deux autres concernent plus spécifiquement la violence (le risque d'être victime et l'être témoin de violence entre camarades). Ces derniers portent sur des conditions jouant contre une

interprétation bienveillante des possibles réactions d'autrui, ce qui explique par le fait que la violence est génératrice d'insécurité (Poulin, Beaumont, Blaya, & Frenette, 2015).

Les cinq conditions garanties par les pairs peuvent également d'appliquer au cadre instauré par l'enseignant. Ainsi, nous retrouvons d'une part le soutien aux élèves au niveau des tâches scolaires, la tolérance à l'erreur pour apprendre, l'espace consacré à la liberté expression des élèves et, d'autre part, le soutien aux victimes et l'intervention en cas de violence. D'une manière générale, l'enseignant exerce un certain impact sur la perception que les élèves se construisent de leur classe (Ryan & Patrick, 2001). Un tel constat justifie l'intérêt d'inclure la manière dont les élèves saisissent les comportements de leur enseignant dans l'analyse du sentiment de sécurité à l'école.

De plus, nous avons identifié un comportement apprenant pour chacune des conditions retenues : rechercher de l'aide, parler de ses erreurs et partager ses idées en classe sont les comportements relatifs aux trois premières conditions retenues, alors que l'être victime ou l'être acteur de violence sont à considérer comme des comportements non-apprenants (le premier des deux étant subi). L'ensemble des conditions et des comportements que nous venons de présenter se retrouvent dans le modèle que nous avons retenu pour l'analyse du sentiment de sécurité en milieu scolaire (Figure 1).

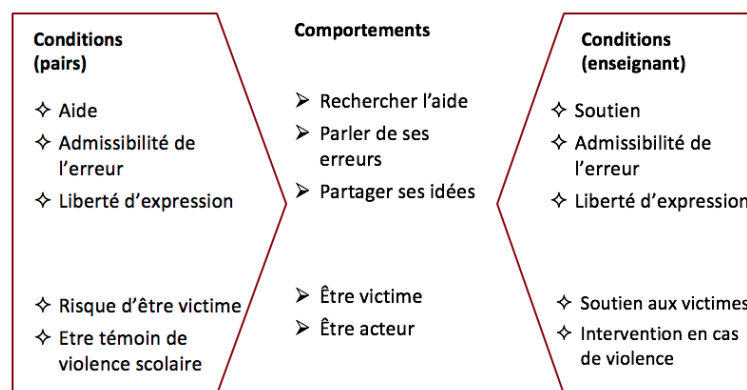


Figure 1 : Modèle retenu pour l'analyse du sentiment de sécurité au sein d'un groupe-classe (adapté de Albisetti et Genoud, 2017b)

La figure ci-dessus relève l'aspect multidimensionnel du sentiment de sécurité ainsi que l'aspect multiniveau qui tient compte à la fois des conditions contextuelles – garanties d'une part par les pairs et, d'autre part, par l'enseignant – et des comportements des individus. Le sentiment de sécurité résulterait ainsi d'une interprétation de l'environnement social et se manifesterait à travers les comportements (mis en place ou subis) des individus.

Nous considérons toutefois que les conditions retenues en tant qu'éléments contextuels déterminants de la sécurité perçue sont nécessaires mais pas suffisantes pour susciter ou expliquer le passage aux comportements apprenants. À ce propos, nous soulevons l'intérêt de d'intégrer dans nos recherches d'autres variables susceptibles d'intervenir dans les liens entre les conditions et les comportements retenus. Ainsi, en nous intéressant au domaine socio-affectif en milieu scolaire, nous avons choisi d'inclure dans nos recherches les buts sociaux et les buts scolaires. Dans le cadre de ce travail, nous considérons uniquement les deuxièmes, ceux que la recherche a montré être influencés par la perception qu'ont les personnes vis-à-vis de leur environnement (Wilson, Zheng, Lemoine, Martin, & Tang, 2016).

Or, il émerge l'intérêt de comprendre comment les buts scolaires sont impactés par le sentiment de sécurité et comment ils interviennent dans l'engagement scolaire des élèves. Dans le cadre de nos recherches, nous avons retenus trois buts scolaires : premièrement, le but de maîtrise qui fait référence à la volonté d'apprendre, notamment à l'objectif de vouloir améliorer ses propres. Deuxièmement, le but de performance, lequel fait appel à la volonté des individus de se montrer comme ayant des compétences supérieures à autrui. Troisièmement, le but d'évitement du jugement d'autrui qui porte sur la volonté de ne pas paraître incompétent ou de ne pas être jugé par autrui (Tanaka, 2002).

Suite à ce survol général présentant brièvement l'objet de nos recherches, nous revenons sur notre volonté de comprendre comment le sentiment de sécurité se manifeste au sein d'un groupe-classe. Plus particulièrement, notre premier questionnaire vise à appréhender les liens entre le sentiment de sécurité des élèves et les buts scolaires poursuivis par ces derniers. Ensuite, notre deuxième questionnaire vise à saisir si le ressenti en question se manifeste de façon significativement différente selon la passation d'avril et de juin. Or, pour tester la complexité des facteurs entrant en jeu dans la conception multidimensionnelle du sentiment de sécurité, il s'est avéré nécessaire de penser à une méthodologie permettant d'appréhender non seulement comment les différents éléments retenus dans notre modèle interagissent entre eux mais aussi comment ils évoluent au sein d'un groupe-classe. Le chapitre suivant explicite la méthodologie adoptée pour répondre à nos questionnements.

2. Méthodologie

Ce travail porte la première moitié d'une récolte de données plus large, notamment sur les passations qui ont eu lieu entre avril et juin 2018 (la deuxième partie aura lieu au cours des mois de septembre et de décembre de la même année). Les sous-chapitres qui suivent explicitent la méthodologie employée pendant ces périodes, tout en se concentrant uniquement sur les données récoltées auprès des élèves (les enseignants titulaires et les enseignants de soutien pédagogique ont également été inclus dans la recherche).

2.1. Échantillon

Notre échantillon compte 58 élèves de trois classes du secondaire I (l'une du premier degré et les deux autres du deuxième degré) issues d'une même école de la Suisse italienne¹ (Tableau 1). Le petit nombre des classes considérées se justifie par notre volonté d'analyser l'évolution du sentiment de sécurité de manière à chaque classe, voire à chaque élève inscrit dans un groupe social donné. En effet, la généralisation des résultats reste problématique pour des études concernant un phénomène qui ne peut être saisi que par rapport à un contexte social spécifique (Edmondson & Lei, 2014). Puis, en retenant que l'école secondaire se distingue par une pluralité de climats de classe en fonction de la discipline et des enseignants (Janosz, Georges, & Parent, 1998), nous avons voulu étudier des environnements sociaux précis, ce qui nous a portée à cibler l'ambiance de classe présente dans les leçons données par l'enseignant titulaire.

¹ Dans cette région de la Suisse, le niveau secondaire I concerne les quatre dernières années de la scolarité obligatoire. Les élèves sont normalement âgés entre 11 et 14 ans.

Tableau 1 : Répartition des élèves inclus dans l'échantillon

	Nombre d'élèves		Âge
Classe A 1 ^{er} degré	19	9 filles	M = 11.4 ; SD = 0.6
		10 garçons	
Classe B 2 ^{ème} degré	20	8 filles	M = 12.3 ; SD = 0.6
		12 garçons	
Classe C 2 ^{ème} degré	19	8 filles	M = 12.0 ; SD = 0.5
		11 garçons	

2.2. Instruments de mesure et questions de recherche

Pour mesurer le sentiment de sécurité des élèves sur une durée prolongée ainsi que pour mettre en lien un tel construit socio-affectif avec d'autres variables supposées jouer un rôle dans le fonctionnement des dynamiques de classe (dont nous retenons ici les buts scolaires), nous avons utilisé des instruments de mesure divers. Dans le cadre de ce travail nous nous sommes concentrés sur deux questionnaires papier-crayon qui ont été soumis aux élèves à deux reprises (en avril et en juin 2018) : l'un touchant au sentiment de sécurité et l'autre aux buts scolaires.

Le premier fait référence à un questionnaire inédit créé à partir de nos recherches exploratoires (Albisetti, 2017; Albisetti & Genoud, 2017a, 2017b). Pour chaque item, les élèves ont été appelés à exprimer leur avis sur une échelle de Likert à cinq positions (de « Pas du tout » à « Totalement vrai »). Les valeurs de consistance interne (mesurées à l'aide de l'alpha de Cronbach) ont été calculées en englobant les réponses à la fois d'avril et de juin : sauf pour deux dimensions (l'intervention en cas de violence de la part de l'enseignant et l'action d'admettre ses erreurs en classe) elles sont satisfaisantes (>.70) à bonnes (>.80) (Tableau 2).

Tableau 2 : Variables, dimensions et sous-dimensions considérées pour tester le sentiment de sécurité

		Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Exemple d'item ²
Conditions garanties par les pairs	Aide	5	.82	<i>En classe il y a toujours quelqu'un qui m'aide, même lorsque je ne comprends pas quelque chose.</i>
	Admissibilité de l'erreur	5	.70	<i>Je peux me tromper sans craindre la réaction de mes camarades.</i>
	Liberté d'expression	5	.87	<i>Mes camarades respectent toujours mes idées.</i>
	Risque d'être victime	5	.81	<i>Il se peut que mes camarades m'insultent.</i>
	Être témoin	5	.91	<i>Je constate parfois que certains camarades sont la cible des autres.</i>
Conditions garanties par l'enseignant	Aide	5	.87	<i>Mon enseignant m'encourage et me soutient dans mes apprentissages.</i>
	Admissibilité de l'erreur	5	.74	<i>Mon enseignant soutient que les erreurs servent pour apprendre.</i>
	Liberté d'expression	5	.86	<i>Mon enseignant exige que les idées de tout le monde soient respectées.</i>
	Personne de confiance	5	.88	<i>Mon enseignant est une personne avec laquelle je parlerais dans le cas où je me sentirais mal à l'aise avec mes camarades.</i>
	Intervention en cas de violence	5	.64	<i>Mon enseignant a toujours des solutions efficaces pour calmer les disputes entre camarades.</i>

² Items que nous avons traduits de l'italien.

Comportements apprenants	Demander de l'aide	5	.72	<i>Si j'ai des doutes ou si je n'ai pas compris quelque chose, je pose des questions en classe.</i>
	Admettre ses erreurs	5	.59	<i>En classe, j'essaie toujours à trouver des explications à mes erreurs.</i>
	S'exprimer librement	5	.88	<i>Je partage souvent mon opinion en classe.</i>
	Être victime	5	.90	<i>Je suis parfois menacé.e par des camarades.</i>
	Être acteur	5	.75	<i>Je me moque parfois de certains camarades.</i>

Le deuxième questionnaire a été adapté à notre contexte particulier de recherche à partir d'autres travaux (Ames, 1992; Elliot & Church, 1997; Tanaka, 2002). À nouveau, les élèves ont été invités à exprimer leur avis sur une échelle de Likert à cinq positions (de « Pas du tout » à « Totalement vrai »). Les dimensions présentent une homogénéité interne englobant les résultats d'avril et de juin qui est de satisfaisante à bonne (Tableau 3).

Tableau 3 : Variables considérées pour tester les buts scolaires

	Nombre d'items	Alpha de Cronbach	Exemple d'item
Maîtrise	5	.84	<i>Je m'engage dans la matière pour mieux comprendre son contenu.</i>
Performance	5	.79	<i>Je m'engage dans la matière pour être considéré comme le meilleur / la meilleure de la classe.</i>
Évitement du jugement	5	.83	<i>Je m'engage dans la matière pour éviter de paraître incapable.</i>

En raison, d'une part, des distributions qui s'éloignent de la normale pour les sous-dimensions du sentiment de sécurité (coefficient de voussure et d'asymétrie qui dépassant deux fois leurs erreurs-types respectives) et, d'autre part, de la petite taille de notre échantillon (chaque classe faisant l'objet d'analyses séparées en ce qui concerne le sentiment de sécurité), nous avons choisi d'utiliser des tests non paramétriques dont les résultats sont présentés et discutés dans le chapitre suivant.

3. Présentation et analyse des résultats

Cette partie du travail détaille et discute une partie des résultats obtenus à partir des deux premiers questionnaires soumis aux élèves, tout en se concentrant sur les analyses permettant de répondre aux questionnements que nous nous sommes posés dans le cadre de cette contribution : l'un portant sur les liens entre le sentiment de sécurité et les buts scolaires et l'autre sur l'évolution d'un tel ressenti entre avril et juin.

3.1. Liens entre le sentiment de sécurité et les buts scolaires

Afin de mettre en évidence d'éventuels liens entre les dimensions du sentiment de sécurité et les buts scolaires retenus, nous avons mené des corrélations de Spearman (Tableau 4). En particulier, nous avons considéré d'un côté chaque dimension de la sécurité dans sa singularité et, d'autre côté, nous avons regroupé les résultats des deux passations d'avril et de juin.

Tableau 4 : Corrélations de Spearman entre les dimensions du sentiment de sécurité et les buts scolaires

		Maîtrise	Performance	Évitement du jugement
Conditions garanties par les pairs	Aide	.07	-.07	-.05
	Admissibilité de l'erreur	-.04	-.22*	-.23*
	Liberté d'expression	.07	-.03	-.00
	Risque d'être victime	.02	.09	.23*
	Être témoin	-.00	-.10	.53
Conditions garanties par l'enseignant	Aide	.49**	-.03	.27**
	Admissibilité de l'erreur	.30**	-.15	.11
	Liberté d'expression	.42**	-.14	.13
	Personne de confiance	.49**	.11	.28*
	Intervention en cas de violence	.30**	.09	.24**
Comportements apprenants	Demander de l'aide	.40**	-.09	.22*
	Admettre ses erreurs	.34**	-.15	.01
	S'exprimer librement	.38**	-.07	.08
	Être victime	.01	.07	.20
	Être acteur	-.23*	.04	-.06

* $p < .05$

** $p < .01$

Le tableau montre qu'au niveau des conditions garanties par les pairs il y a trois corrélations significatives modérées. Deux concernent l'admissibilité de l'erreur qui se trouve dans un lien négatif avec le but de performance et celui d'évitement du jugement. De fait, plus un élève sent que ses camarades tolèrent l'erreur en classe, moins il envisage à tout coût de performer mieux que les autres et moins il évite de faire des efforts pour ne pas apparaître incompetent. Pour expliquer de tels résultats, nous proposons d'élargir des pistes d'analyses autour de la compétitivité qui, en faisant référence à la comparaison sociale (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006), est supposée influencer la perception et l'engagement des individus au sein d'un certain environnement social. Pour cela, nous supposons que la compétitivité peut jouer un rôle à la fois au niveau de la valeur accordée à l'erreur et des buts scolaires poursuivis par les élèves.

Au niveau des conditions garanties par les pairs, nous retrouvons une corrélation significative et positive entre le risque d'être victime et le but d'évitement du jugement d'autrui. Ainsi, plus un élève ressent la possibilité d'être la cible de ses camarades, plus il s'engagera en classe pour éviter de paraître incompetent. Un tel constat relève les efforts faits par les élèves qui sentent la possibilité d'être la cible de leurs camarades pour éviter d'offrir des éléments de victimisation. Dans ce sens, il s'avère intéressant d'investiguer davantage l'impact qu'a le fait de percevoir le risque de devenir victime sur l'engagement scolaire des élèves. Pour ce faire, il s'agit cependant de retenir que les victimes ne sont pas automatiquement des sujets qui présentent des faiblesses ou une certaine vulnérabilité (Molière, 2015). Par conséquent, il est intéressant de comprendre quelles sont les perceptions des élèves vis-à-vis des causes de la victimisation, tout en les mettant en lien non seulement avec leur sentiment de sécurité et les buts scolaires poursuivis mais aussi avec les réelles manifestations de victimisation.

Par rapport aux sentiments que les élèves ont vis-à-vis du comportement de leur enseignant, nous constatons des corrélations significatives modérées entre l'ensemble des conditions

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

retenues et le but de maîtrise. Ces résultats traduisent que plus les élèves perçoivent leur enseignant comme soutenant leur sentiment de sécurité – à la fois comme un support dans les tâches scolaires, comme quelqu'un qui tolère l'erreur pour apprendre, qui laisse les élèves s'exprimer, qui représente une figure de référence en cas de victimisation et qui intervient pour résoudre des situations de violence – plus ils envisagent la maîtrise de la matière. De telles corrélations suggèrent que la figure de l'enseignant se trouve en lien avec l'engagement scolaire de l'élève. Nous proposons ainsi d'approfondir de tels résultats en adoptant une perspective de prédiction, notamment en se rattachant à l'idée selon laquelle un enseignant exerce une influence significative sur la conception des tâches scolaires, voire sur la motivation et les buts scolaires des élèves (Wilson et al., 2016).

Ensuite, trois des conditions du sentiment de sécurité en classe garanties par l'enseignant (aide, personne de confiance, intervention en cas de violence) corrélaient positivement avec le but d'évitement du jugement d'autrui. La première de ces corrélations modérées relève que plus les élèves perçoivent une aide de la part de leur enseignant au niveau des tâches scolaires, plus ils veulent éviter d'apparaître comme incompetents. Un tel résultat pourrait s'expliquer par une plus forte attention portée au soutien de l'enseignant de la part des élèves qui veulent se conformer aux attentes scolaires, ce qui les porte à vouloir intégrer un nombre maximal de conseils reçus de la part de l'enseignant. Ces derniers sont en effet supposés limiter des performances moins pertinentes et par conséquent réduire les occasions de paraître incompetent. Puis, quant aux deux corrélations qui concernent le but d'évitement du jugement et la perception des comportements d'un enseignant en cas de violence, elles suggèrent que les élèves qui considèrent davantage un tel professionnel comme étant une personne de confiance et comme quelqu'un qui intervient pour interrompre les conflits sont ceux qui s'engagent davantage pour éviter de paraître incompetents. Il serait alors intéressant d'investiguer quel type d'élèves est concerné par de tels liens, en particulier en croisant les résultats avec le fait d'être victime ou de percevoir le risque de l'être. Nous savons en effet que les victimes n'osent souvent pas se confier à un adulte (Benoît Galand, Hospel, & Baudoin, 2012), ce qui nous porte à nous interroger sur une possible différence au niveau de la perception du comportement enseignant selon que l'élève soit impliqué directement ou pas dans des processus de victimisation.

Nous relevons aussi des corrélations significatives modérées et positives entre trois comportements apprenants (demander de l'aide, admettre ses erreurs, s'exprimer librement) et le but de maîtrise. De tels résultats confirment la nature même du but qui se caractérise par la mise en place de comportements favorisant l'apprentissage. C'est dans ce sens que les comportements apprenants s'avèrent des indices pour investiguer les buts scolaires des élèves. En particulier, « les buts de maîtrise sont clairement associés à un engagement soutenu dans la scolarité » (B. Galand, Philippot, & Frenay, 2006, p. 58).

Ensuite, le comportement non-apprenant d'être acteur se trouve, quant à lui, dans un lien de corrélation modérée négative avec le but de maîtrise. Un tel résultat nous semble faire appel au fait que les élèves qui sont auteurs de violences sont ceux qui ont une moindre motivation vis-à-vis de l'école (Benoît Galand et al., 2012), ce qui fait penser à une moindre implication dans les comportements favorisant l'apprentissage. Il s'avère alors intéressant de comprendre dans quelle mesure un enseignant qui prône un climat de classe centré sur le but de maîtrise contribue à la réduction de comportement violents entre élèves.

Enfin, seulement le fait de demander de l'aide en classe corrèle positivement avec un autre but scolaire que celui de maîtrise, notamment le but d'évitement du jugement d'autrui. Un tel constat relève l'intérêt de considérer le comportement apprenant en question sous deux angles différents : l'un faisant référence à la volonté de développement de ses apprentissages et l'autre à la volonté de renforcer positivement l'image de ses propres compétences transmise à autrui. Toutefois, ces résultats s'opposent à ceux mis en évidence par Tanaka (2002) et qui relèvent plutôt que la recherche d'aide est un comportement évité par les individus qui ne veulent pas se montrer faibles. Par conséquent, nous estimons nécessaire de distinguer les personnes vers lesquelles s'adresse un élève pour la demande de l'aide. Il s'avère en effet intéressant de comprendre si une telle divergence dans les résultats peut être expliquée par le fait qu'un tel comportement apprenant n'est pas mis en place devant tout type de camarade.

3.2. Évolution du sentiment de sécurité

En étant intéressée à appréhender comment le sentiment de sécurité des élèves évolue au sein des classes de notre échantillon, nous avons comparé les résultats d'avril et de juin afin de saisir des éventuelles différences selon la période de l'année scolaire. Pour ce faire, nous avons mené des tests non paramétriques pour chacune des classes. Les résultats significatifs obtenus sont reportés dans le tableau suivant (Tableau 5) :

Tableau 5 : Différences significatives (Wilcoxon) du sentiment de sécurité entre avril et juin

		Classe A	Classe B	Classe C
Conditions garanties par les pairs	Aide			
	Admissibilité de l'erreur			
	Liberté d'expression		$T = .03^*$	
	Risque d'être victime		$T = .03^*$	
	Être témoin		$T = .02^*$	
Conditions garanties par l'enseignant	Aide			$T = .01^*$
	Admissibilité de l'erreur			
	Liberté d'expression			$T = .01^*$
	Personne de confiance			$T = .01^*$
	Intervention en cas de violence			$T = .00^*$
Comportements apprenants	Demander de l'aide			
	Admettre ses erreurs			
	S'exprime librement		$T = .02^*$	
	Être victime			
	Être acteur		$T = .03^*$	

* $p < .05$

** $p < .01$

Les résultats mettent en évidence une situation singulière pour chaque classe : si pour la classe A il n'y a aucune évolution significative dans les dimensions du sentiment de sécurité entre avril et juin, pour la classe B il y en a au niveau des conditions garanties par les pairs et des comportements apprenants (Figure 2), alors que pour la classe C c'est au niveau des conditions garanties par l'enseignant qu'il y a des évolutions significatives (Figure 3).

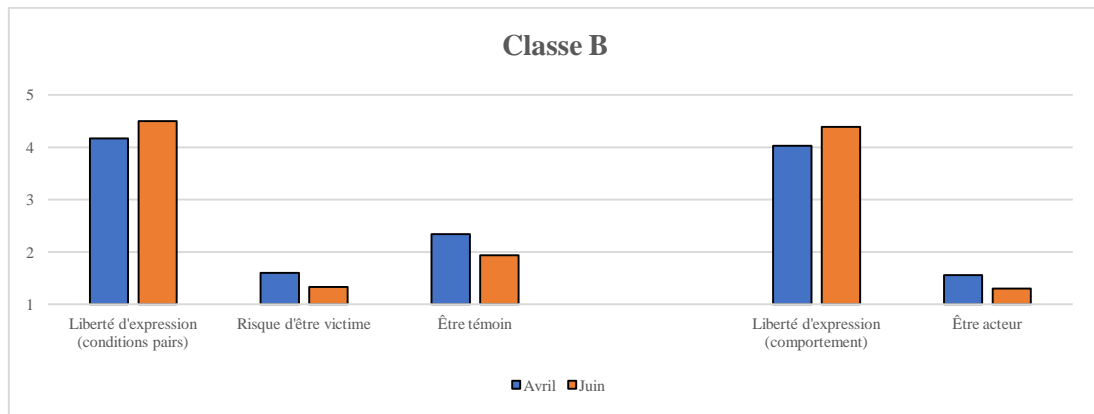


Figure 2 : Classe B - Évolutions significatives relevées au niveau du sentiment de sécurité

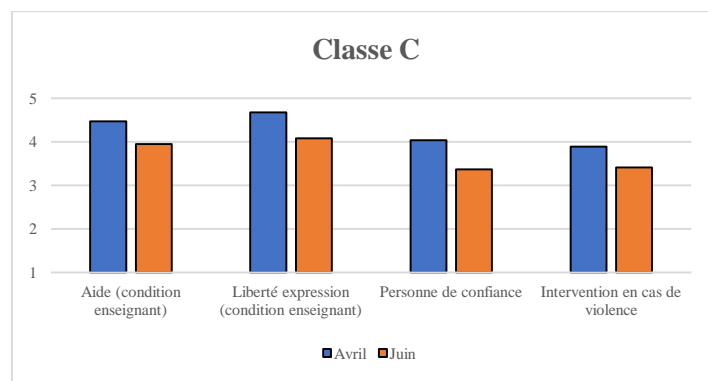


Figure 3 : Classe C - Évolutions significatives relevées au niveau du sentiment de sécurité

Pour la classe B, les évolutions significatives jouent en faveur d'un meilleur sentiment de sécurité, par exemple avec une diminution de certaines dimensions liées à la violence. Nous notons également que dans cette classe les aspects liés à la violence qui concernent les élèves sont systématiquement inférieurs que ceux des deux autres classes de notre échantillon (Figures 4 et 5).

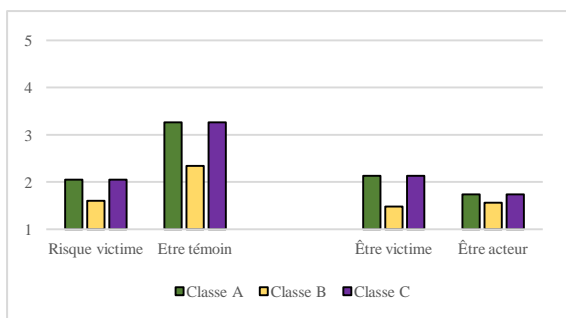


Figure 4 : Moyennes des conditions et des comportements liés à la violence concernant les élèves (avril)

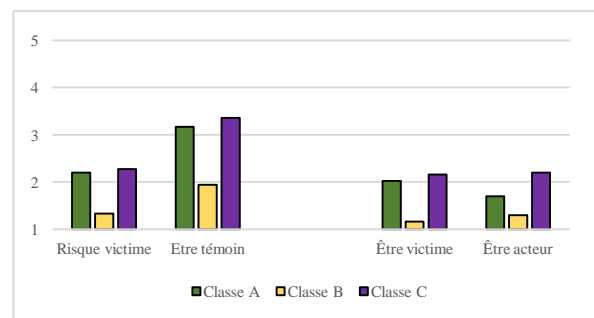


Figure 4 : Moyennes des conditions et des comportements liés à la violence concernant les élèves (juin)

Quant à la classe C, les résultats significatifs montrent une détérioration systématique des perceptions liées aux comportements de l'enseignant censées avoir un rôle dans le sentiment de sécurité. Ces résultats font penser soit à un changement d'attitude de l'enseignant, soit à un changement dans la perception que les élèves ont de leur enseignant (sans que celui-ci ait forcément changé). Il serait alors intéressant de comprendre quels sont les aspects du climat de classe qui ont porté à une telle variation négative. Grâce aux données obtenues à partir d'autres instruments de mesure inclus dans notre récolte de données, nous avons un élément de réponse : une situation de classe délicate (avec un conflit ouvert entre une élève et le reste de la classe) a nécessité une intervention de la part de l'enseignant et d'autres acteurs du monde scolaire (direction, enseignant de soutien pédagogique, par exemple), ce qui pourrait avoir influencé la perception des élèves vis-à-vis de leur enseignant.

4. Conclusion

Ce travail a permis de présenter une partie des résultats issus de la première phase de notre récolte de données. Plus particulièrement, il propose une application de mesure inédite touchant au sentiment de sécurité dans le domaine scolaire. La multidimensionnalité du concept en question se fonde sur une sélection d'éléments tirés du phénomène initialement étudié dans le milieu organisationnel et qui font notamment appel aux conditions et aux comportements en lien avec la sécurité perçue au sein d'un groupe social. Malgré la faible consistance interne de deux dimensions, nos résultats semblent cohérents et offrent des pistes de réflexion intéressantes pour saisir l'engagement scolaire des élèves à la fois d'un point de vue scolaire et socio-affectif. Nous avons ainsi pu apporter des premières considérations concernant le sentiment de sécurité, notamment son lien avec les buts scolaires et son évolution spécifique au sein de trois classes.

Les résultats ont relevé que l'ensemble des dimensions liées aux conditions garanties par l'enseignant et aux comportements apprenants (sauf l'être victime) corrèlent significativement avec le but de maîtrise. D'une part, de tels résultats ont soulevé l'intérêt d'approfondir les éléments qui expliquent le fait que la perception des élèves vis-à-vis des comportements de leur enseignant intervient dans leur volonté d'apprendre. D'autre part, ils ont souligné le lien positif entre la volonté de maîtriser la matière et le fait de mettre en place des comportements dits apprenants. De plus, les buts d'évitement du jugement d'autrui corrèlent significativement avec certaines des dimensions retenues pour le sentiment de sécurité, ce qui nous a portée à vouloir investiguer davantage le rapport entre un tel but et la manière dont un élève est impliqué dans des comportements de victimisation ou dont il agit pour réduire les chances d'être la cible de ses camarades.

Les corrélations entre les conditions du sentiment de sécurité et les buts scolaires soulèvent aussi l'intérêt d'investiguer le sens des liens. Il serait en effet intéressant de saisir dans quelle mesure la perception du comportement d'autrui (des pairs et de l'enseignant) intervient dans les buts que se préfixent les élèves. Inversement, il serait également intéressant d'investiguer dans quelle mesure les objectifs que les élèves poursuivent indépendamment de l'environnement de classe influencent leur perception des pairs et de l'enseignant.

Ensuite, les résultats ont relevé que les évolutions au niveau des éléments touchant au sentiment de sécurité sont spécifiques au groupe, ce qui justifie l'intérêt de mener des analyses séparées selon la classe, voire d'envisager des suivis individuels d'élèves pour monitorer l'évolution du sentiment de sécurité spécifique à des cas singuliers. L'ensemble de

ces analyses permet de mettre à disposition des enseignants des informations liées aux perceptions de leurs élèves – donc, de fournir à ces professionnels des éléments qui ne sont pas directement observables en classe. De plus, les évolutions relevées nous permettent d'affirmer que le sentiment de sécurité peut évoluer au fil d'une année scolaire et que notre questionnaire est sensible à des tels changements.

Enfin, nous estimons qu'il serait intéressant de comparer les résultats déjà obtenus avec ceux issus des prochaines passations (planifiées entre septembre et décembre 2018). De plus, nous retenons nécessaire d'approfondir ces premiers résultats à l'aide de mesures complémentaires : d'une part, celles testant d'autres variables (dont nous avons retenu les buts sociaux et la sociométrie dans le cadre de notre thèse) et, d'autre part, celles récoltant des données différentes pour appréhender le sentiment de sécurité. À ce propos, nous précisons que notre récolte de données comprend, en plus des questionnaires soumis en classe, des mini-questionnaires électroniques mixtes proposés hebdomadairement aux élèves, ainsi que des questionnaires mixtes et des entretiens semi-directifs sont proposés à des enseignants. Des contributions futures permettront d'approfondir nos analyses et d'explorer davantage notre objet de recherche.

Liste de références

- Albisetti, Z. I. (2017, November). *Psychological safety at school: A multidimensional concept to analyze the feeling of well-being in the classroom setting*. Communication presented at the International Conference on Well-being in Education Systems, Locarno, Switzerland.
- Albisetti, Z. I., & Genoud, P. A. (2017a, June). *Sécurité au sein du groupe-classe et relations socio-émotionnelles*. Poster presented at the Congrès annuel de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE), Fribourg, Suisse.
- Albisetti, Z. I., & Genoud, P. A. (2017b, October). *Saisir le mieux vivre-ensemble dans une classe par le biais du sentiment de sécurité des élèves*. Communication presented at the 4^{ème} Colloque international du LASALE, Bruxelles, Belgique.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Emotions et cognition en classe. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383.
- Edmondson, A. C. (2003). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. Kramer, *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (pp. 239–272). New York, NY: Russell Sage.
- Edmondson, A. C. (2008). The competitive imperative of learning. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://hbr.org/2008/07/the-competitive-imperative-of-learning>
- Edmondson, A. C., & Lei, Z. (2014). Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 23–43.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232.
- Frijda, N. H. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 15–32). Sprimont, Belgique: Mardaga.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 57–72.
- Galand, Benoît, Hospel, V., & Baudoin, N. (2012). L'influence du contexte de la classe sur le harcèlement entre élèves. In Benoît Galand, C. Carra, & M. Verhoeven, *Prévenir les violences à l'école* (pp. 123–136). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 286–306.
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nélis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89–117). Paris, France: Dunod.
- Lockwood, P. L., Seara-Cardoso, A., & Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS ONE*, 9(5), 1–6.
- Mikolajczak, M., & Bausseron, E. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'adulte. In O. Luminet, *Psychologie des émotions : nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé* (pp. 129–173). Bruxelles, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Molière, H. (2015). Les ravages du harcèlement : Julie lunettes. In *Harcelé-Harceleur* (JC Lattés, pp. 29–40). Paris.
- Orlova, K., Ebner, J., & Genoud, P. A. (2015). Emotions et apprentissages scolaires : Quand les représentations des enseignants permettent de mieux envisager des pistes de formation. *Recherche et Formation*, 79, 27–41.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 38(1), 2–23.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de*

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

pédagogie, 157, 147–177.

- Siemsen, E., Roth, A. V., Balasubramanian, S., & Anand, G. (2009). The influence of psychological safety and confidence in knowledge on employee knowledge sharing. *Manufacturing & Service Operations Management*, 11(3), 429–447.
- Tanaka, A., Murakami, Y. .. Okuno, T. & Yamauchi, H. (2002). Achievement goals, attitudes toward help seeking, and help-seeking behavior in the classroom. *Learning and Individual Differences*, 13, 23–35.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages ? *Voix Plurielles*, 12(1), 82–103.
- Wanless, S. B. (2016). The role of psychological safety in human development. *Research in Human Development*, 13(1), 6–14.
- Wilson, T. M., Zheng, C., Lemoine, K. A., Martin, C. P., & Tang, Y. (2016). Achievement goals during middle childhood: Individual differences in motivation and social adjustment. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 723–743.

« Dressage », « apprentissage », « acquisition »

Evolution des modèles de l'éducation de la « propreté » des jeunes enfants

Victoria CHANTSEVA
Université Paris 13, EXPERICE
vika.chantseva@gmail.com

Résumé

Relevant autrefois de dressage et d'une coercition explicite, la « propreté sphinctérienne » se doit d'être dorénavant une acquisition volontaire, arrivant en « son temps », sans forçage ; les parents sont conseillés d'appuyer leur éducation sur les méthodes que l'on pourrait appeler « douces », à savoir l'encouragement et l'explication, et non pas sur les méthodes directives. Quelle est la logique de ces changements ? Qu'est-ce que l'évolution des techniques de l'éducation de la propreté nous enseigne sur le changement de notre rapport au corps, mais aussi sur les transformations des rapports parents-enfants dans la société ? La communication propose de répondre à ces questions à partir d'une analyse des manuels de puériculture édités au cours du XX^{ème} – début du XXI^{ème} siècles.

Mots-clés

apprentissage ; corps ; hygiène ; petite enfance ; puériculture

Introduction

Depuis les travaux en histoire du corps et d'émotions (Corbin 1982 ; Elias 1973 ; Vigarello 1985), nous savons que le rapport au corps et ses fonctions n'a rien d'inné ou de naturel, mais constitue, pour chaque individu, l'objet d'un apprentissage qui devient, au fil des siècles, de plus en plus élaboré. Ceci concerne notamment la gestion des fonctions excrétrices par rapport auxquelles une rigueur hygiéniste s'installe (Guerrand 1985, Laporte 1978) articulée aux exigences de pudeur (Bologne 1986). Or, l'évolution de l'éducation à la « propreté sphinctérienne » au cours du XX^{ème} siècle fournit un exemple particulier de la transformation du rapport au corps qui demande un travail d'élucidation. En effet, comme Delaisi de Parseval & Lallemand (1980) l'ont montré dans leur étude sur l'évolution des recettes françaises de puériculture entre 1870 et 1970, l'âge recommandé pour débiter l'éducation de la « propreté » devient de plus en plus tardif. En prolongeant leur analyse sur les recommandations des puéricultrice.teur.s contemporain.e.s, on voit que cette tendance ne cesse pas de s'affirmer : si, au début du XX^{ème} siècle, il était recommandé de commencer l'apprentissage pendant les premiers mois de vie, voire « dès la naissance », au début du XXI^{ème}, il est question de 2,5-3 ans. Les méthodes elle-mêmes ont changé. Si auparavant il s'agissait des pratiques de coercition plus ou moins violentes (lavements imposés, stationnement sur le pot obligatoire, etc.), les parents d'aujourd'hui sont censés mettre en oeuvre l'encouragement et la stimulation d'intérêt en évitant le moindre exercice de force. Comment comprendre ces changements ? De quelles transformations (rapport au corps, rôle de mère, statut de l'enfant) témoignent-ils ? La présente communication se donne pour objectif de répondre à ces questions en s'appuyant sur la théorie de « l'informalisation » développée par C. Wouters (2007) en prolongement des

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

travaux de N. Elias sur le « processus de civilisation » (1973, 1975). Selon cette approche, au cours du XX^e siècle, l'éducation autoritaire et le contrôle disciplinaire du corps, caractéristique de la « formalisation des mœurs » analysée par Elias, cède la place à l'éducation moins coercitive et plus individualisée, qui vise à développer, chez l'enfant, un comportement plus souple et réflexif. Ce relâchement des codes de conduite ne signifie pourtant pas la diminution du contrôle de comportement ou la permissivité totale, il s'agit plutôt d'un « décontrôle contrôlé » (Wouters 2003). Comment se produit-il ?

Comme l'explique Elias dans la *Société des individus* (1991), les sociétés industrielles, marquées par la division du travail fort développée et donc par la différenciation et l'individualisation des trajectoires sociales, instaurent un niveau important d'interdépendance des groupes sociaux. C'est cette interdépendance qui implique, d'une part, un contrôle des pulsions très poussé et, d'autre part, une intégration des groupes sociaux subordonnés ou, autrement dit, une « démocratisation ». Au fur et à mesure que l'interdépendance s'accroît, la manifestation des sentiments de supériorité (racisme, sexisme, ethnocentrisme, etc.) devient de plus en plus tabou, les hiérarchies sociales assouplissent, les idéaux d'égalité se renforcent, la société devient plus tolérante en acceptant les styles de vie et des « manières » des groupes dominés, tandis que le naturel et l'aisance acquiert de plus en plus d'importance en tant que signe d'excellence de conduite (Wouters 2010).

Ce changement des régimes de mœurs modifie considérablement le rapport à l'éducation des enfants : l'informalisation implique la réduction de l'inégalité des rapports parents-enfants (Elias 2010). Ce qui se traduit en pratique par l'impératif d'autocontrôle à la fois pour les parents (et notamment à travers de l'interdiction de l'usage de la violence physique), mais aussi pour les enfants. Cette nécessité d'apprendre l'autocontrôle très tôt, articulée à la réduction de l'expression de la supériorité parentale, se répercute sur le message pédagogique même : « À l'intérieur des familles, ordonner à ses enfants et leur présenter des décisions toutes faites en est venu à paraître dangereux. L'acceptation de l'autorité péremptoire – “ fais cela parce que je l'ai dit ” – a été perçue comme un symptôme de soumission aveugle, éloignant les enfants de leurs propres sentiments. Les parents se sont investis plus intensément dans la vie affective de leurs enfants, et les liens familiaux ont gagné en confidentialité et en intimité. Les théories pédagogiques ont souligné l'importance du respect et de l'affection mutuels, et parents et enseignants ont cherché à faire en sorte que leurs enfants obéissent à leur propre conscience et à leur réflexion plutôt que simplement aux contraintes externes des adultes. » (Wouters 2003). Nous voyons ainsi pourquoi, alors que le statut social de l'enfant devient moins inférieur, comme le signale plusieurs recherches dans la sociologie de l'enfance (Garnier 1995 ; Gavarini 2001 ; Zeliser 1985), les rapports parents-enfants se veulent être plus égalitaires en évitant l'imposition péremptoire des règles de vie, qu'il s'agisse des règles de comportements ou celles d'hygiène.

Ainsi, il s'agit de saisir les changements dans la socialisation du corps à partir des données empiriques venant d'une recherche doctorale en cours sur l'apprentissage de la « propreté », qui étudie notamment l'évolution des normes relatives à cet apprentissage. Une soixantaine de livres de conseil pour les parents, publiés en France et en Russie à partir des années 1920 jusqu'à nos jours, et qui présentent les points de vue d'experts en pédiatrie et en puériculture, a été sélectionnée pour cette analyse. En effet, ces manuels de puériculture fournissent les prescriptions pour la mise en place de la « propreté » ainsi que les principes éducatifs généraux. L'analyse du changement dans ces prescriptions permet de dégager trois modèles de l'éducation qui se succèdent au cours du XX^e siècle.

Cependant, il est nécessaire de signaler qu'il s'agit ici d'une étude des prescriptions formelles et normatives pouvant se révéler (et qui se révèlent, en effet !) insuffisantes ou limitées une fois mises en pratique. L'intérêt de cette comparaison historique est de tracer les évolutions progressives dans la conception de l'apprentissage en question, et, au-delà, dans la conception de l'enfant lui-même. Car après *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* de Ph. Ariès, il n'est guère possible, en sciences humaines et sociales, d'aborder l'enfance comme une phase de l'existence aux contours évidents et naturels. Même si la thèse de l'absence de sentiment de l'enfance au Moyen Âge (Ariès 1973) est aujourd'hui contestée par des historiens (Alexandre-Bidon & Closson 1985 ; Becchi & Julia 1998), il existe un consensus concernant l'idée que l'enfance se construit socialement. Aussi, la place de l'enfant est-elle en lien avec le régime des mœurs. C'est pourquoi, à travers l'analyse qui va suivre, nous allons retrouver les éléments significatifs indiquant le passage à l'informalisation (impératif d'autocontrôle des parents, recherche du « naturel », valorisation de l'autonomie, etc.).

Premier modèle : « Dressage »

Au début du XX^e siècle, l'apprentissage de la propreté se présente d'abord sous la forme d'un dressage, très précoce, et qui s'inscrit dans l'organisation de la journée stricte et rythmée. L'enfant est supposé ne pas disposer d'intelligence, mais d'instinct et d'une « idéation embryonnaire » dont est possible de profiter afin de créer des réflexes utiles. Le principe éducatif repose sur la création des associations qui serviront à réguler le comportement futur :

« On constate que le nouveau-né urine presque chaque fois qu'on le déshabille, quelques instants après avoir senti le contact de l'air. Sachant qu'il va uriner, placez-le dans la position accroupie au-dessus d'un vase de nuit, sur lequel vous lui appuierez les fesses : la miction se produira dans cette posture. Au bout de quelques jours une association puissante se créera dans l'esprit du nouveau-né entre les deux sensations : écoulement de l'urine, contact du vase de nuit ; il prendra l'habitude de n'uriner (au moins en dehors du sommeil) que dans son vase et vous l'aurez, dès les premières semaines rendu propre » (Pouillot, *Hygiène de maman et de bébé*, 1921, p. 195)

En décrivant sa méthode, Pouillot insiste lui-même sur le mot dressage : « Peut-on utiliser cette idéation embryonnaire ? Oui, on peut parfaitement concourir à l'éducation du jeune enfant, j'aimerais mieux écrire à son dressage ». L'idée de l'éducation de la propreté, selon ce modèle, est donc de profiter des réflexes non-conditionnés du jeune enfant afin de le voir uriner dans un récipient et non pas ailleurs.

On retrouve un modèle du dressage encore plus poussé dans un manuel soviétique des années 60 où il s'agit de créer un réflexe conditionné en mettant l'enfant sur le pot aux heures fixes et en créant les associations entre le « signal » et la miction :

« A l'âge de 6 mois à 1 an, il convient d'accoutumer l'enfant à être mis sur le pot. A partir de 5 à 6 mois, quand il ne s'assoie pas encore, il faut le tenir au-dessus du pot, et c'est à partir de 8 mois, quand il s'assoie déjà, il faut le mettre sur le pot. Il convient de le faire au moment où on est sûr d'avoir un résultat, par exemple, après le sommeil, si l'enfant s'est réveillé sec. [...]. En adoptant une attitude attentive, vous pouvez parvenir à ce que les pantalons restent toujours secs. Il faut tâcher que le stationnement sur le pot ne procure pas de sensations désagréables pour l'enfant. Ceci arrive, par exemple,

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

quand le pot est trop grand et que l'enfant tombe dedans, où quand le pot est trop froid. Il ne faut pas laisser l'enfant seul sur le pot ; l'adulte doit le surveiller et l'enlever aussitôt que le besoin est passé. Afin de créer l'habitude en question, il est nécessaire de mettre l'enfant sur le pot à l'heure fixe, en observant scrupuleusement les signes d'envie. En le faisant, l'adulte doit énoncer le son convenu « ah-ah » ou « pi-pi-pi », que l'enfant va associer avec l'action et par la suite imiter en l'utilisant comme signal. » (Berkovits & Eïges, *Rebenok do goda [L'enfant avant un an]*, 1969, p. 52)

Ici, le corps de l'enfant est décrit sous l'angle passif, dépersonnalisé, en tant qu'objet de manipulation : il est à « tenir », « mettre », « enlever ». L'évitement des sensations désagréables pour lui est recherché, pas tant au nom du respect et de l'attention envers lui, que pour des raisons d'efficacité du dressage. Un autre aspect significatif : le but à atteindre ne se présente pas comme une compétence corporelle de gestion de son corps, ce que l'on cherche avant tout c'est « que les pantalons restent toujours secs ».

Le rôle de l'adulte – ou plus précisément de la mère – est d'abord d'être un observateur attentif et vigilant, mais aussi d'être activement impliqué en suivant infailliblement les mêmes règles : ceci afin que le réflexe soit renforcé et pour que la sensation de la propreté s'intériorise. Car c'est en créant la « propreté » par ces propres soins, que la mère rend l'enfant propre. L'apprentissage de la propreté se fait par l'incorporation de l'habitude d'être propre, qui provient de l'extérieur - d'où la nécessité de ne jamais laisser l'enfant « mouillé » :

« Lorsque l'enfant devient capable de satisfaire proprement de jour et de nuit à ses besoins naturels, c'est une grande simplification dans les soins à lui donner. [...] Ceux dont les muscles sont moins forts ou dont la vessie est petite sont beaucoup plus difficiles à dresser ; mais ce serait une lourde faute que de se résigner à les tenir moins propres que les autres : c'est en grande partie la propreté qui agira sur eux comme remède. » (Gay & Cousin, *Comment j'éleve mon enfant*, 1951 (1^{er} ed. 1927), p. 85-95)

Même si les puériculteurs admettent qu'il y a bien des enfants « plus difficiles à dresser que les autres », la réussite du dressage dépend, pour ainsi dire, entièrement de la mère, de sa persévérance, de sa ténacité, de son application et aussi de sa capacité à instaurer et à maintenir un rythme de la journée très stricte. Loin de régler uniquement la gestion des fonctions excrétrices, le *rythme* est le principe organisateur de l'ensemble de vie de l'enfant. C'est la condition même de sa santé physique et mentale, voire de son bonheur :

« L'enfant bien réglé est gai, sans caprices ; il ne pleure pas à l'état normal, parce qu'il a tout ce qu'il lui est nécessaire : il est heureux. Ainsi les habitudes régulières établissent chez cet enfant un état d'équilibre à la fois physique et moral. » (Bressan, *La puériculture en 10 leçons*, 1936, p. 42).

La discipline de la mère engendre donc la discipline du corps de l'enfant : résultat du dévouement maternel et de la diligence domestique. Cette « propreté » est de même ordre que la propreté de la maison. En effet, l'éducatrice est bien une femme au foyer, une mère ménagère. A suivre la logique des puériculteurs, elle n'aurait besoin que son enfant soit propre que pour pouvoir mieux vaquer à ses « devoirs de la maîtresse de maison ». (Pouillot, *op. cit.* p. 211).

Deuxième modèle : « Apprentissage »

A partir de la seconde moitié des années 50, un premier assouplissement du modèle éducatif advient. Les manuels de puériculture se mettent à critiquer le conditionnement précoce en mettant en avant l'importance, pour la gestion des fonctions excrétrices, des composantes physiologiques internes. L'action propre du corps de l'enfant constituant l'élément clé de la capacité d'utiliser le pot, les mères sont invitées à attendre la maturation physique, psychique et affective de leur progéniture avant de commencer l'apprentissage en question :

« L'éducation de la propreté ne se réduit pas à l'acquisition, par l'enfant, d'un réflexe conditionné : dans le dressage trop précoce, c'est la mère qui se conditionne et non l'enfant. [...]. Pour qu'un enfant soit propre, il faut que l'équipement organique indispensable, support de la fonction, soit prêt, c'est-à-dire que les structures anatomiques (nerveuses et musculaires) aient atteint un degré suffisant de maturité : il y a là un préalable physique. Il faut que l'acte soit devenu conscient, que l'enfant sache avertir (même si c'est après !), qu'il ait des moyens d'expression ; qu'il se rende compte de ce qu'autrui veut de lui. [...] Bref, demander tout cela, c'est demander qu'il comprenne ; c'est le préalable intellectuel. Il faut que l'enfant – ayant compris ce qu'on lui demande et pouvant le faire – ait acquis (et conservé) le désir de le faire, donc n'ait pas secondairement élaboré (même dans son inconscient) une attitude de refus : c'est le préalable affectif.» (Lelong, *La puériculture*, 1957, p. 75-77)

Nous voyons dans ce nouveau modèle de l'éducation de la « propreté » que le volontarisme de la mère se trouve d'emblée limité. La « propreté » n'est pas une simple question d'organisation de la journée ou d'application de l'éducatrice. Tout ne dépend pas de la mère, elle n'a pas à se conditionner pour assurer la « propreté » de son enfant. Au contraire, c'est à l'enfant de devenir propre grâce à ses aptitudes qui n'attendent que mûrir suffisamment. Cet impératif de l'attente de maturation traduit le déplacement de l'origine de la « propreté » de la mère vers l'enfant : c'est son corps qui doit agir, fonctionner par le moyen de ses « équipements » organiques, psychiques et affectifs : « se rendre compte », « comprendre », « avertir », « désirer ». La métaphore de la pâte mole, matière passive que l'on plie ou déplace (les manipulations du corps de l'enfant dans le paradigme de dressage, évoquées plus haut), cède la place à la métaphore du mécanisme actif. Ce mécanisme a cependant une qualité d'immanence : il est organique et intrinsèque, la source de sa maturation se trouve en son sein, il n'a besoin que du temps pour se construire, se développer et se consolider.

Du temps, oui, mais aussi de l'entourage favorable ; le rôle de la mère se réduit ainsi à l'accompagnement et la stimulation, mais sa participation est toujours de conséquence :

« Habituez votre enfant dès son plus jeune âge à être au sec, en le changeant souvent. Ainsi quand il sera mouillé, il sera mal à l'aise, cela stimulera ses efforts vers la propreté [...] ôtez-lui peu à peu ses couches ; l'enfant qui mouille sa culotte est plus inconfortable que lorsqu'il mouille des couches qui retiennent une humidité tiède. Cela peut donc l'inciter à vous alerter à temps par crainte d'être mal à l'aise. [...] La culotte est pour l'enfant une promotion dont il est fier (« tu n'est plus un Bébé ») et il se rend vite compte du rôle qu'il peut jouer lui-même pour rester sec.» (Pernoud, *J'élève mon enfant*, 1965, p. 50)

Contrairement à ce qui était proposé dans le modèle précédant où c'était plutôt la « propreté » qui agissait sur l'enfant en le rendant « propre », nous voyons ici un renversement : c'est en se sentant mouillé, que l'enfant cherchera la « propreté ». La cause de la « propreté » est ainsi dans l'enfant, le tenir au sec sert à mieux lui faire sentir en quoi consiste l'état à éviter : une fois mouillé, « mal à l'aise », l'enfant aura le stimulus pour apprendre à aller sur le pot. Le but n'est donc pas d'avoir les pantalons secs à tout prix, mais de faire agir l'enfant lui-même pour que ses pantalons restent secs. Il s'agit, dans cet approche, d'une éducation où l'éduqué et l'éducatrice ont des « rôles » importants à jouer. L'enfant n'est pas un autodidacte pur et dur ; il apprend et on le fait apprendre. Car la « propreté » demande certes ses « efforts », mais cela réclame également l'adresse de la mère qui sait s'y prendre pour le stimuler tout en étant patiente et compréhensive.

En effet cette compréhensibilité est essentielle, car une autre nouveauté de cette période consiste en la souplesse éducative qui prend en compte le contexte particulier de l'apprentissage. Des « retards » peuvent survenir suite à l'arrivée de la petite sœur ou du petit frère, un déménagement, etc. Cela ne doit pas être perçu comme un échec éducatif, et c'est ici un autre indice de l'allègement de la responsabilité de la mère. En effet, plusieurs autres facteurs – et plutôt de l'ordre psychologique, soulignons-le – peuvent être imputés au retard éventuel de l'apprentissage, et non pas seulement la défaillance parentale ou la faiblesse musculaire de l'enfant, comme c'était le cas dans le cadre du modèle de dressage. En vu de ces facteurs, les manuels insistent de plus en plus sur la nécessité, pour la mère, d'être patiente, calme, savoir « ne pas attacher trop d'importance » à ce processus et de lâcher la prise même.

Dans l'éducation, la manipulation physique du corps de l'enfant cède alors la place à une manipulation indirecte, psychologique. Il est attendu de la mère qu'elle sache motiver l'enfant en invoquant sa fierté, en lui faisant sentir qu'il devient « grand », « promotionné » - autant de manières de le *pousser* vers le but. Cela devient possible grâce à l'inscription de plus en plus nette de l'éducation de la « propreté » dans le processus du « grandissement » : l'enfant « progresse », « monte en grade ».

Or, cette élévation symbolique n'est autre chose que l'accession à l'autocontrôle : en apprenant la propreté, l'enfant apprend à « se dominer », « se dépasser » et à découvrir les « limites ». La contrainte sociale devient une auto-contrainte :

« Au total, l'acquisition de la propreté est pour l'enfant l'acceptation de la première contrainte sociale. Ce sacrifice est d'autant moins difficile qu'il est plus librement consenti. [...] Il gagne sa propre estime par le sentiment de s'élever que s'il est fier de sa nouvelle performance (comme il est fier de se tenir debout, de marcher, d'imiter les adultes). » (Lelong M., *La puériculture*, 1957, p. 85-86).

Ainsi, l'apprentissage de la propreté s'apparente à l'initiation symbolique dans la sociétés des adultes. Elle demande des « sacrifices », certes, mais le jeu en vaut la chandelle. Le bonheur de l'enfant prend désormais les contours nouveaux : ce n'est pas tant être « réglé » qu'il lui faut, mais « grandir ».

Troisième modèle : « Acquisition »

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Enfin, à partir des années 80, le discours des manuels de puériculture commence à affirmer que la propreté n'est pas vraiment une technique à apprendre ; il faut, en revanche, que l'enfant l'acquière de lui-même en arrivant à la compréhension du fonctionnement de son corps, ainsi que du sens social de l'utilisation des toilettes.

Notons d'abord le renforcement des tendances amorcées avec l'apparition du modèle « apprentissage ». La « propreté » s'impose comme résultat du développement global de l'enfant (langage, motricité, cognition, etc.). Liée aux autres apprentissages, elle s'acquière, notamment, par le truchement des jeux qui, au premier regard, peuvent sembler ne rien avoir avec le fait d'« aller sur le pot » : les jeux de transvasement, par exemple. En évoquant ce jeu, Françoise Dolto explique, au cours de l'émission radiophonique célèbre, *Lorsque l'enfant paraît* (1976-1977), que cela aide l'enfant à comprendre que son corps est un « contenant », et qu'en allant sur le pot, il ne perd pas une partie de soi, mais « se vide » juste ; l'angoisse de perte d'une partie de soi sera ainsi surmontée.

Les aspects psychiques et surtout affectifs se trouvent en plus grand nombre dans l'explication des difficultés que l'enfant peut rencontrer au long de l'acquisition de la « propreté » : la neutralisation de la « phase d'opposition » ou « la période du “non” » – elle coïncide malencontreusement avec la période d'apprentissage de la propreté – demande des parents la vraie diplomatie dans leurs démarches pour la « propreté » ; ou bien la séparation avec la couche « rassurante », qui jusqu'alors jouait le rôle de la deuxième peau pour l'enfant, est présentée comme un vrai défi de grandissement (l'enfant doit « accepter » la séparation avec la couche « si confortable »)... Tous ces éléments ne font que souligner la composante psychologique de l'éducation.

Un autre prolongement des tendances précédentes, les manuels poursuivent vigoureusement la critique du dressage, dénoncé comme chronophage et – somme toute – inutile :

« Ce réflex conditionnel, ce n'est pas ce qu'il nous faut [...] c'est un processus physiologique (remplissage de la vessie) qui doit jouer le rôle du motif incitateur d'utilisation du pot, et non pas une irritation sonore (« pi-pi ») [...] Quelque soit les « réussites étonnantes » que vous obteniez, avant 1 an et demi ces réussites seront temporaires, tandis que les accidents seront fréquents » (Komarovskiy, *Doroga k gorchkou*, [Chemin vers le pot], 2008, p.149)

Or, si les manuels de puériculture savaient déjà démontrer l'inefficacité du dressage, pendant cette nouvelle période, le conditionnement – pratique aliénante – est désapprouvé au nom de l'humanité de l'enfant (l'enfant n'est pas un animal !) :

« Il est, certes, possible de donner l'apparence de la propreté à un enfant plus jeune : il fait dans son pot au moment où on le pose. Mais il s'agit soit d'une coïncidence – on a observé à quel moment le besoin survenait –, soit d'un conditionnement, mais en aucun cas d'un apprentissage. On n'enseigne pas la propreté comme on dresse un animal » (Bacus, *Votre enfant de 1 à 3 ans*, 2016, p. 63)

Il est désormais hors de question de mettre l'enfant sur le pot avant 18 mois : la maîtrise des sphincters n'étant pas encore possible, toute « réussite » éventuelle ne serait qu'apparente et accidentelle. Nous voyons ici que la « propreté » devient clairement une expression de la maîtrise du corps, et non pas le simple fait d'avoir des pantalons secs ou de « remplir le vase » au moment voulu. Attendre la « maturité » devient donc impératif.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Or, la critique du dirigisme parental va jusqu'à remettre en cause l'initiative même de la mère dans l'amorçage de la « propreté ». Ceci est un point distinctif du modèle d'acquisition : l'initiative doit venir de l'enfant. La mère ne peut « qu'aider » :

« Laissez à l'enfant le temps de se développer à son rythme. Il n'y a rien à faire pour accélérer le processus. Vous ne pouvez que lui apporter votre aide. Laissez-le décider d'aller sur le pot. Conseillez-lui de le faire, mais sans l'y obliger. » (Stoppard, *J'élève mon bébé*, 1983, p. 143)

« Les parents ont simplement à proposer un pot, à montrer comment s'en servir et à attendre que le petit ait envie de l'utiliser. Il ne faut jamais se fâcher à ce propos, ni humilier l'enfant, ni lui donner une fessée. La méthode à suivre est simple : laissez votre enfant évoluer à son rythme, sans être obnubilé par cet apprentissage. En effet, la plupart des enfants refusent un jour les couches la journée en demandant tout naturellement le pot ou les toilettes, puis deviennent propres la nuit. [...] Chaque enfant ayant son rythme propre, je ne vous donne ici que quelques repères qui vous permettront de savoir ce que vous pouvez proposer (et non imposer) à votre enfant selon son âge » (Antier, *Élever mon enfant aujourd'hui*, 1997, p. 133-134)

Toute une dialectique de l'œuf et de la poule se retrouve ici : l'éducation de la propreté contemporaine doit produire une *spontanéité* d'envie d'être propre. L'enfant doit être à l'initiative de l'apprentissage, mais cela ne désengage en rien la mère d'être à ces côtés en l'encourageant, en le soutenant, en stimulant son intérêt, mais aussi en proposant de se servir du pot, en demandant de le faire, en conseillant, bref, en faisant en sorte que l'enfant, qu'il le veuille ou non, soit au courant de l'existence du pot et de l'attente de l'utiliser qui pèse sur lui. Au fond, en ce qui concerne les toilettes, l'enfant n'a pas de choix, tôt ou tard : il doit se mettre à les utiliser. Mais – espèrent les experts – il le choisit quand même librement, puisque en toute conscience de cause (on lui a expliqué pourquoi et comment) et puisque le temps lui a été laissé de se saisir volontairement.

Enfin, l'évocation du « rythme » de l'enfant est d'une récurrence impressionnante. Tout comme en début du XX^{ème} siècle, suivre le rythme fait le bonheur de l'enfant. Mais contrairement à l'époque du dressage, le rythme maintenant ne vient pas de l'extérieur, il est une qualité intrinsèque de l'enfant, sa montre intérieure, à laquelle les parents se doivent d'être à l'écoute ; d'où l'importance « ne pas mettre la pression », « ne pas forcer », ne pas casser la cadence. Pour pouvoir suivre ce rythme, la mère doit savoir contrôler ses propres ambitions, ne pas se montrer déçue ou fâchée, tout en étant capable, enfin, à résister à la pression de ces proches qui lui suggèrent, peut-être, que son enfant soit en retard sur le point de la propreté, ou bien à la pression de l'entrée à l'école maternelle :

« Je pense que vous connaissez déjà l'une des causes de difficultés dans le domaine de la propreté : extérieure qui s'exerce sur les parents pour qu'ils mettent leur enfant tôt sur le pot. L'objectif est que bébé soit capable d'apprendre par lui-même, il n'y a donc aucune raison pour commencer maintenant [à neuf mois] » (Brazelton, *Points forts*, p. 185)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« La date fatidique d'entrée à la maternelle rend souvent impatients des parents jusque-là très détendus quant à l'éducation de la propreté » (Antier, *Élever mon enfant aujourd'hui*, 1997, p. 136)

A la fin du compte, le rôle de la mère devient assez flou. On peut toujours la tenir pour responsable de l'échec (un début de l'apprentissage trop précoce, trop d'insistance ou, au contraire, pas assez de fermeté), mais si l'enfant réussit, c'est son mérite. Plusieurs auteurs critiquent l'idée de proposer les récompenses aux enfants (cadeaux, bonbons, etc.). Tout interventionnisme ou les manipulations psychologiques sont déconseillé. Et si dans les années 60 les manuels disent explicitement qu'en devenant propre, l'enfant se décide à faire plaisir à sa mère, après les années 80, ce n'est plus de guise. L'enfant devient propre par lui-même et, avant tout, pour lui-même.

Conclusion

Au cours de l'évolution des modèles de l'éducation de la propreté, un glissement du sujet de l'action s'opère : au début, c'est l'adulte qui agit en disciplinant l'enfant dont le corps est l'objet de manipulation et de dressage. Or, progressivement, l'éducation implique de plus en plus la puissance d'agir de l'enfant, son *agency* (James, 2009), pour arriver enfin au modèle de l'acquisition avec l'enfant au centre de l'apprentissage. On peut établir ici un parallèle avec l'évolution de l'apprentissage de la station droite, analysée par Vigarello dans le *Corps redressé* (1978) : la contrainte à la rectitude, au départ extérieure (main de l'adulte d'abord, ensuite le corset), s'intériorisent progressivement (corset musculaire).

L'appréhension même de la propreté se transforme. Aujourd'hui, c'est moins la capacité « d'aller sur le pot » qui est préconisée, encore moins le fait d'avoir des pantalons secs, mais plutôt l'appropriation de son corps. L'enfant « a le droit de se salir » (Bacus, op. cit, p. 100), aussi bien qu'il a le droit de prendre son temps. C'est moins le résultat qui, selon les auteurs, doit préoccuper les parents (l'enfant sera propre un jour...), mais le fait que le processus s'origine en lui.

Bibliographie

- Alexandre-Bidon, D. et Closson, M. (1985). *L'enfant à l'ombre des cathédrales*. Lyon, Paris, France : Presses universitaires de Lyon, Editions de CNRS.
- Ariès, Ph. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris, France : Plon.
- Becchi, E. et Julia, D. (dir.). (1998). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris, France : Seuil.
- Bologne, J.-C. (1986). *Histoire de la pudeur*. Paris, France : Hachette.
- Corbin, A. (1982). *Le miasme et la jonquille. L'odorat et l'imaginaire social, XVIIIe-XIXe siècles*. Paris, France : Aubier-Montaigne.
- Delaisi de Parseval, G. et Lallemand, S. (1980). *L'Art d'accommoder les bébés. 100 ans de recettes françaises de puériculture*. Paris, France : Seuil.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1975). *La dynamique de l'Occident*. Paris, France : Calmann-Lévy.
- Elias, N. (1991). *La Civilisation des mœurs*. Paris, France : Fayard.
- Elias, N. (2010). La civilisation des parents. Dans *Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse* (p. 81-112). Paris, France : La Découverte.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Garnier, P. (1995). *Ce dont les enfants sont capables. Marcher, travailler, nager, XVIIIe, XIXe, XXe siècles*. Paris, France : Métailié.
- Gavarini, L. (2001). *La passion de l'enfance. Filiation, procréation et éducation à l'aube du XXIème siècle*. Paris, France : Denoël Médiations.
- James, Al. (2009). Agency. Dans J. Qvortrup, W.A. Corsaro et M.S. Honig (dir.) *Handbook of Childhood Studies* (p. 34-45). London, Grande Bretagne : Palgrave and Mac Millan.
- Laporte, D. (1978). *Histoire de La Merde. Prologue*. Paris, France : Bourgois.
- Neyrand, G. (2000). *L'enfant, la mère et la question du père. Un bilan critique de l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vigarelo, G. (1978). *Le corps redressé*. Paris, France : Delarge.
- Vigarelo, G. (1985). *Le propre et le sale*. Paris, France : Seuil.
- Wouters, C. (2003). La civilisation des mœurs et des émotions : de la formalisation à l'informalisation. Dans Y. Bonny, J.-M. de Queiroz et E. Neveu (dir), *Norbert Élias et la théorie de la civilisation. Lecture et critiques* (p. 147-168). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Wouters, C. (2007). *Informalization. Manners and Emotions since 1890*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore : Sage.
- Wouters, C. (2010). Comment les processus de civilisation se sont-ils prolongés ? De la « seconde nature » à la « troisième nature ». *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2(106), 161-175.
- Zelizer, V.A. (1985). *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, États-Unis : Basic Books.

Les déterminants du climat social de la classe : Comprendre autrement les différences du rendement scolaire chez les lycéens

Mohamed ALI ELMI

Université de Bourgogne-Franche-Comté et IREDU

Mohamed.ali-elmi@u-bourgogne.fr

Résumé

La recherche sur le climat social de la classe porte sur les aspects psychologiques, sociologiques et physiques de la salle de classe ainsi que les interactions qui ont lieu. Ce concept renvoie « aux aspects socio-psychologiques de la vie en classe » (Wang, Haertel, & Walberg, 1993) et indique « la personnalité singulière de l'environnement » (Moos & Moos, 1994). Ainsi, depuis plusieurs décennies les chercheurs n'ont pas cessé de s'interroger sur les déterminants du climat social de la classe et leurs impacts sur la scolarité des élèves. Ils ont alors révélé que le climat social de la classe détermine la réussite scolaire (Bennacer, 2005; Taylor & Fraser, 2013), ainsi que bien d'autres questions liées à l'éducation etc. Mais aucune étude française n'a abordé cette problématique dans le cadre du lycée, d'où l'intérêt de s'y intéresser. Pour ce faire, cette étude se concentre sur les élèves du lycée, et tente de connaître leur perception par rapport à l'environnement psychosociale de la classe et d'autre part leur motivation dans les apprentissages.

Introduction

L'importance du contexte dans lequel se déroule l'enseignement, notamment pour l'apprentissage des élèves est largement reconnue dans les sciences de l'éducation. La recherche dans le domaine du climat social de la classe en est un des travaux sur cette question. Les recherches sur le climat social de la classe sont menées depuis plus de quatre décennies et sont à l'origine d'une série de contributions sur des problématiques éducatives. Elle remonte aux idées de Lewin (1936) et Murray (1938) dans des contextes non éducatifs, qui ont été étendus aux contextes de classe par Moos et Trickett (1974) et Walberg (1968). Depuis lors, ce domaine de recherche a connu une croissance importante, car il est étudié dans de nombreux pays du monde, et a été facilité par la disponibilité de nombreux questionnaires largement validés pour évaluer les environnements de classe (Barry J. Fraser, 2012; Barry J Fraser, 2014).

Dans bon nombre d'études, les dimensions du climat social de la classe ont été incluses comme critères d'efficacité dans l'évaluation des programmes éducatifs (Koh & Fraser, 2014; Martin-Dunlop & Fraser, 2008; Spinner & Fraser, 2005; Wolf & Fraser, 2008; Zaragoza & Fraser, 2017), de l'auto-efficacité (Alzubaidi, Aldridge, & Khine, 2016; Chionh & Fraser, 2009; J. P. Dorman, 2001) et des travaux sur les relations entre le milieu scolaire et les résultats scolaires des élèves (Chionh & Fraser, 2009; Barry J. Fraser & Butts, 1982; Barry J. Fraser & Kahle, 2007; Campbell J. McRobbie & Fraser, 1993; Wolf & Fraser, 2008). D'autres chercheurs ont utilisé les dimensions du climat social de la classe afin d'examiner les différences entre le milieu d'apprentissage réel et le milieu préféré des élèves (Byrne, Hattie, & Fraser, 1986; Barry J. Fraser & Fisher, 1983b). Sans omettre que le domaine du climat social de la classe a apporté une contribution importante à la recherche-action des enseignants

(Aldridge, Fraser, Bell, & Dorman, 2012). En effet, les enseignants ont utilisé les feed-back des élèves par le biais de divers instruments pour améliorer leurs environnements d'apprentissage (B. J. Fraser & Aldridge, 2017; Sinclair & Fraser, 2002).

C'est particulièrement, la recherche sur les liens entre climat social de la classe et performance scolaire qui fournit des preuves probantes pour suggérer que les perceptions des élèves à l'égard du climat social de la classe sont de solides prédicteurs de la variance de leurs résultats scolaires (Halim Bennacer, Darracq, & Pomelec, 2006; Barry J. Fraser, 2012; Barry J. Fraser & Kahle, 2007).

Ce bref rappel montre que la recherche sur les environnements d'apprentissage est dorénavant connue et étudiée dans plusieurs pays et dans plusieurs niveaux d'enseignement (élémentaire, secondaire...). Toutefois, parmi ces études, aucune n'a été menée dans les lycées français, peut-être en raison du manque d'instruments¹ valides et fiables à la disposition des chercheurs pour une utilisation à ce niveau d'étude. Ce manque d'études disponibles a donné l'élan à cette étude. La présente étude vise donc à combler cette lacune de la recherche en élaborant un questionnaire valide et fiable sur l'environnement d'apprentissage et qui pourrait être utilisé au niveau du lycée.

Notre deuxième objectif est de rendre compte de la première étude réalisée en France sur l'évaluation, les déterminants et les effets du climat social de la classe en cours de français et de mathématiques. Plus précisément, cette recherche vise à :

- ❖ Adapter et valider des questionnaires (L.E.I, C.E.S...) d'évaluation du climat social de la classe pour le contexte français et notamment auprès des lycéens.
- ❖ Étudier les déterminants du climat social de la classe, à savoir les caractéristiques personnelles des élèves (sexe, âge, CSP des parents...) et environnementales (niveau d'étude, filière, type d'établissement...).
- ❖ Étudier les liens et effets entre le climat social de la classe et le rendement ainsi que la motivation des élèves du lycée.

Contexte théorique

Les premiers travaux sur l'environnement de la classe datent des années 60 – 70. Elles étaient majoritairement américaines, mais depuis ces quarante dernières années, les recherches sur la question se sont internationalisées et indéniablement diversifiées. Deux des premières et importantes études sur le climat social de la classe sont, les programmes d'études menés par Walberg (1969, 1976) et Moos (1974, 1975). Le projet d'étude de Walberg s'inscrivait dans les recherches sur l'évaluation du projet « Harvard Project Physics » (Anderson & Walberg, 1974). Quant au projet de Moos, il s'inscrivait dans le cadre de ces travaux de recherche sur les divers environnements humains : tels que les hôpitaux psychiatriques, les institutions d'adoption (Moos, 1974, 1975).

Plusieurs modèles ont contribué à l'assise théorique du concept. À titre d'exemple, Fraser et Fisher (1986) rapportent que Lewin (1936) est l'un pionnier ayant influencé la recherche sur le climat social de la classe. En effet, Lewin a mis en œuvre une théorie stipulant que les comportements humains sont déterminants par l'interaction entre l'environnement et les caractéristiques personnelles des individus. Aussi, la théorie de Murray (1938) occupe

¹ A notre connaissance, aucun questionnaire en français et validé dans le contexte français n'est disponible jusqu'à présent.

également une place prépondérante dans les travaux sur le concept, car elle sert d'assise théorique à leur grande majorité. D'après la théorie de Murray (1938), les comportements humains résultent de l'interaction entre l'environnement et les besoins individuels. Cette théorie de la personne conçoit l'individu comme un ensemble de besoins et l'environnement par une série de pressions : ainsi le milieu n'aurait pas le même effet sur différentes personnes. Somme toute, la personne réagit en fonction du milieu et des interactions qu'il a avec les membres de cet environnement.

Selon Moos (1974), les dimensions de la relation entre individu-environnement peuvent être classées selon trois catégories : relations, développement personnel et maintien du système et changement du système (voir Fisher & Fraser, 1990). Son cadre théorique est basé sur la théorie des champs de Lewin (1936) qui porte sur la relation et l'interaction entre l'individu et son environnement. Elle s'est également appuyée sur le modèle « Needs-Press » de Murray (1938) dans lequel, il est suggéré que les variables situationnelles de l'environnement expliquent une certaine variance des comportements ((Aldridge, Laugksch, & Fraser, 2006). D'après Dorman (2002), le concept de Moos est une avancée importante et durable dans le domaine du climat social de la classe qui a influencé l'élaboration de divers questionnaires, à commencer par l'échelle « classroom environment scale » (Moos & Trickett, 1974).

Soulignons également que les recherches sur le climat social de la classe sont essentiellement menées dans le but de répondre à deux objectifs. L'objectif premier est de déterminer les environnements, ou climats sociaux de la classe qui seraient avantageux aux élèves (Halim Bennacer, 2000; Gyanani & Agarwal, 1998; Myint Swe Khine, 2001; Majeed, Fraser, & Aldridge, 2002). Et le second objectif consiste à identifier les principaux facteurs physico-environnementaux de la classe qui sont fondateurs du climat social : dans l'espoir de contrôler, d'agir sur ces facteurs du moins certains afin d'améliorer le climat de classe (H. Bennacer, 1998; Barry J. Fraser, 1994; M. S. Khine & Fisher, 2002).

Aussi, certaines terminologies qui reviennent régulièrement dans les écrits scientifiques pour désigner le « climat social de la classe ». Du concept de (Walberg & In M. J. Dunkio (dir.), 1987) « environnement psychosocial » jusqu'à celles utilisées par d'autres auteurs « climat social » (Moos & Trickett, 1974, 1987; Saldern, 1986; Von Saldern, 1992), « climat de la classe » (Fraser, 1986) en passant par les termes tels que « climat » tout court, ou « atmosphère » - que nous pouvons également croiser dans certains articles scientifiques renvoie au même concept. Mais comment définit-on ce concept ?

Définition du concept

L'environnement d'apprentissage englobe les contextes sociaux, psychologiques et pédagogiques dans lesquels l'apprentissage a lieu et qui ont une influence sur la performance et les attitudes des élèves (Fraser 2012).

Par ailleurs, définir le climat social revient à distinguer les « private beta press » des « consensual beta press » de l'environnement (C. J. McRobbie, Fisher, & Wong, 1998). Murray (1938) est le premier à introduire les termes « alpha press » et « beta press » dans l'étude du climat social de la classe. À l'instar de Murray, les « alpha press » impliquent une observation directe de l'environnement de la classe. Alors que les « beta press » évaluent la perception des individus de l'environnement de la classe (enseignant et élèves). Cela a engendré à l'essor de deux approches opposées, mais complémentaires dans les recherches sur le climat social de la classe : approche subjective et une approche objective (Barry J. Fraser, 2002; Barry J. Fraser & Walberg, 1991). La première approche qui concerne les « alpha press » conçoit le climat comme une entité objective mesurable au moyen des observations directes. Tandis que la deuxième approche sur les « beta press » nécessite les perceptions psychologiques, c'est-à-

dire tel qu'il est perçu et vécu par les acteurs de la classe par le biais d'un questionnaire ; et en ce sens le climat est conçu comme une réalité subjective.

Toutefois, les études ont opté pour une approche subjective dans l'analyse du climat social de la classe au détriment de l'approche descriptive relative aux « alpha press » de Murray (Halim Bennacer, 2003; Genoud, 2004; Janosz, Georges, & Parent, 1998; Johnson & McClure, 2004; M. S. Khine & Fisher, 2002; Kim, Fisher, & Fraser, 2000; Majeed et al., 2002; Margianti, Fraser, & Aldridge, 2001; Nix, 2003). Les raisons de ce choix sont multiples, car il semblerait qu'elle a plus d'avantages. Mise à part sa dimension économique favorisée par la méthode du questionnaire (qui facilite le recueil des perceptions de tous les élèves de la classe dans plusieurs cours), elle a un pouvoir discriminant au moyen des parts de variance considérables dans l'explication de la réussite des élèves ainsi que leur comportement et attitude scolaire (Barry J. Fraser & Walberg, 1991).

Un concept au multiple corrélat

À l'instar de beaucoup de chercheurs, les mesures de l'environnement de la classe peuvent être utilisées efficacement comme critères ou variables dans un large éventail de recherches (Barry J. Fraser & Fisher, 1986). Dans l'abondante recherche sur le présent concept, de même que ses nombreux domaines d'application, il se dessine deux grands champs de recherches.

Le premier axe considère les dimensions du climat social de la classe comme des variables dépendantes des caractéristiques physiques et environnementales. Concrètement, les réponses des élèves aux questionnaires sur l'environnement de la classe sont utilisées comme étant des mesures dépendantes des variables telles que la taille des classes (Walberg, 1969), le type d'établissement scolaire (B. J. Fraser, 1991; Fresko, Carmeli, & Ben-Chaim, 1989; Waxman, 1991), etc. Plus antérieurement, les perceptions du climat social de la classe ont également été utilisées comme mesures dépendantes dans l'évaluation du curriculum (Barry J. Fraser, Williamson, & Tobin, 1987; Haertel & Walberg, 1988).

Tandis que dans le second axe, les dimensions du climat social de la classe sont des variables indépendantes permettant de déterminer les comportements scolaires des élèves. En ce sens, ces recherches ont mis en lumière que le climat social de la classe a des effets sur bon nombre de thématiques relatives aux élèves. Par exemple, certaines de ces études avaient utilisé les dimensions de l'environnement d'apprentissage comme critères d'efficacité dans l'évaluation des programmes éducatifs (par exemple, Koh et Fraser, 2014). D'autres recherches ont porté sur les relations entre l'environnement de la classe et les rendements scolaires des élèves (Barry J. Fraser & Butts, 1982; Barry J. Fraser & Kahle, 2007; Campbell J. McRobbie & Fraser, 1993). Un certain nombre de chercheurs ont, également mobilisé ce concept pour étudier les différences entre les environnements réels et préférés des élèves (Byrne et al., 1986; Fisher & Fraser, 1983), etc.

Plusieurs constats peuvent être énoncés, tels que l'amélioration du rendement scolaire et la baisse des problèmes affectifs quand les climats de classe sont perçus positivement par les élèves (Barry J. Fraser & Fisher, 1983a; Goh, Young, & Fraser, 1995; Kuperminc, Leadbeater, & Blatt, 2001; Walberg, 1976). À l'inverse, quand le climat social de la classe est perçu comme négatif et nuisible, cela est lié à une augmentation des problématiques du harcèlement, de l'agressivité et de l'inadaptation sociale et émotionnelle (Leff et al., 2010).

Donc vous avez compris que dans ce qui suit nous présenterons dans un premier temps l'axe des recherches considérant les dimensions du climat social de la classe tels des facteurs dépendants des caractéristiques physiques, environnementaux, etc. S'en suivra un exposé sur

l'axe des travaux montrant le caractère indépendant du climat social de la classe et de ses effets sur plusieurs éléments.

Méthodologie de l'enquête

Elaborer par Moos (1974, 1979) et permettant de mesurer les perceptions des élèves, trois grands axes composent le climat social de la classe à savoir : dimensions relationnelles, de dimensions du développement personnel et de dimensions de maintien et de changement du système de la classe.

- **Dimensions relationnelles** : Ce premier domaine se rapporte à la nature et au degré des relations interpersonnelles au sein de la classe. Elles évaluent, plus précisément, le niveau de participation des élèves. Elles renvoient à plusieurs dimensions qui sont liées à l'engagement dans l'environnement social de la classe, l'entraide réciproque, leurs perceptions des interactions avec le corps enseignant (Jeffrey, Barry, & Campbell, 1997; Moos, 1974). Il s'agit par exemple de savoir combien les enseignants soutiennent les élèves (l'intérêt, la confiance et l'aide qu'a de l'enseignant pour ses élèves). D'implication des élèves dans la classe, leur intérêt et leur degré d'engagement en classe. Cette composante s'intéresse également, à la cohésion et à l'affiliation présente dans les relations entre les pairs : le fait qu'ils se connaissent entre eux, l'existence des liens amicaux, l'entraide, le soutien, leur capacité à travailler en groupe. Les interactions entre élèves et enseignants sont considérées : il s'agit de savoir si l'enseignant se soucie de l'aisance et du développement social de l'élève. Et enfin, à la perception de l'élève quant à la matière enseignée en classe (l'aptitude de l'élève à reconnaître l'utilité de la matière en dehors de l'école, dans son quotidien...) (Moos, 1974, 1978, 1979; Dorman et al. 1997; Dorman, 2001). Elle évalue par également le sentiment de liberté que ressentent les élèves à s'exprimer en classe (Moss, 1979).
- **Dimensions du développement personnel** : Cette seconde composante fait référence aux dimensions développées en classe qui favorisent ou limitent le développement personnel des élèves. Elles prennent en considération le niveau d'orientation de l'enseignant vers la tâche : elle résulte de la perception de l'élève et tente de savoir dans quelle mesure l'enseignant est centré sur la tâche scolaire et à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ou encore le degré de coopération et de compétition entre les élèves (Moos, 1974, 1978, 1979; Dorman et al. 1997; Dorman, 2001). La possibilité qu'ont les élèves de s'exprimer sur le fonctionnement de la classe, le choix des activités... (Dorman, 2001). Goupil, Michaud, et Comeau (1988) parlent « organisation pédagogique » dans la mesure où cette organisation favoriser le développement personnel et la réalisation des tâches éducatives. Grosso modo, cette composante mesure s'il existe de l'organisation et de la cohérence dans la classe.
- **Dimensions de maintien et de changement du système** : Cette dernière composante réunit les normes et les exigences qui permettent le bon fonctionnement de la classe. Par exemple, elle implique l'ordre et l'organisation de la classe. Tente de comprendre si les règles en classe sont précises, cohérentes et connues des élèves (Ma & Klinger, 2000; Moos, 1979). À cela s'ajoute le contrôle de l'enseignant quant au respect du règlement intérieur et de l'existence des punitions en cas de non-respect (Moos, 1978 ; Dorman et al., 1997). Sans omettre la prise en compte de l'esprit d'ouverture à la négociation, aux prises de décision en classe — que peut faire preuve l'enseignant : cela revient à savoir dans quelle mesure peuvent expliquer et justifier leurs idées aux autres élèves (Dorman, 2001). Mais également, cette composante évalue la capacité de

l'enseignant à s'adapter aux intérêts divers des élèves et à la vitesse d'exécution des élèves aux activités, à la participation des élèves à la prise des décisions... (Dorman et al., 1997).

Ce modèle élaboré par Moss (1979) sert de base aux études sur le climat social de la classe. Les instruments de mesure (majoritairement composé de questionnaire) s'articulent autour de ces trois grands axes. Toutefois, au fil du temps, les études sur le climat social de la classe ont peaufiné ce modèle en intégrant plus ou moins des dimensions dans chacun des axes qui le composé. C'est pourquoi, il est intéressant de montrer quelques outils de mesure du climat social de la classe afin de mettre en lumière comment les études intègrent les trois axes et comment les abordent-elles.

TABLEAU 1. — Quelques instruments de mesure du climat social.

Instrument	Population cible	Domaines		
		Relations interpersonnelles	Maintien ou changement du système	Orientation aux buts / Développement personnel
MCI My Class Inventory	Primaire / Secondaire I	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Friction ▪ Satisfaction 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Difficulté ▪ Compétitivité
QTI Questionnaire on Teacher Interaction	Primaire / Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Soutien de l'enseignant ▪ Empathie ▪ Insatisfaction ▪ Réprimande 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Directivité ▪ Responsabilisation ▪ Incertitude ▪ Sévérité 	
CES Classroom Environment Scale	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Implication et participation ▪ Cohésion dans la classe ▪ Soutien de l'enseignant 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ordre et organisation ▪ Clarté des règles ▪ Sévérité de l'enseignant ▪ Innovation et responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation vers la tâche ▪ Compétition
LEI Learning Environment Inventory	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Friction ▪ Favoritisme ▪ Sous-groupes (esprit de clan) ▪ Satisfaction ▪ Apathie 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversité des intérêts ▪ Application stricte des règles ▪ Disponibilité du matériel ▪ Clarté des objectifs ▪ Désorganisation ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vitesse ▪ Difficulté ▪ Compétitivité

ICEQ Individualized Classroom Environment Questionnaire	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualisation ▪ Implication et participation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche (curiosité) ▪ Différenciation des activités
WIHC What Is Happening In this Classroom	Secondaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe ▪ Soutien de l'enseignant ▪ Implication et participation ▪ Équité 		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recherche (curiosité) ▪ Orientation vers la tâche ▪ Coopération
SLEI Science Laboratory Environment Inventory	Secondaire II / Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohésion dans la classe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouverture, innovation ▪ Clarté des règles ▪ Adéquation du matériel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdisciplinarité
CUCEI College and University Classroom Environment Inventory	Tertiaire	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individualisation ▪ Implication et participation ▪ Cohésion dans la classe ▪ Satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Innovation ▪ Responsabilisation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientation vers la tâche

(suite)

Outils méthodologiques

Après avoir abordé quelques échelles utilisées pour recueillir les perceptions des élèves du climat social de la classe (voir tableau 1)², pour notre travail nous avons choisi une approche subjective. Pour évaluer les environnements de classe, les échelles L.E.I (*Learning Environment Inventory*, Walberg, 1969), C.E.S (*Classroom Environment Scale*, Moos, 1974) qui sont les questionnaires sur l'environnement d'apprentissage les plus fréquemment utilisés dans le monde aujourd'hui (Chionh & Fraser, 2009) ainsi que le E.E.C (*Échelle de l'environnement social de la classe*, Bennacer, 1991) ont été choisis pour la présente étude. En effet, leurs dimensions ont été jugées pertinentes pour un public de lycéens. L'échelle « L.E.I » n'étant pas traduite en français par rapport aux autres échelles, nous avons dans un premier temps traduit cette échelle en français en ajoutant des items dans chacune des dimensions pour mieux affiner le questionnaire. Les quinze dimensions de l'échelle originelle L.E.I (Cohésion, Friction, Favoritisme, esprit de groupe, Satisfaction, Apathie, Diversité des intérêts, règles, Disponibilité du matériel, Clarté des objectifs, Désorganisation, Responsabilisation, rapidité, Difficulté, Compétitivité) ont été conservées comme étant appropriées pour mesurer les perceptions des élèves de l'environnement des classes de lycée. La version anglaise du questionnaire du L.E.I a été donc traduite en français par nos soins. La version en française a ensuite été soumise à deux personnes bilingues (anglais-français), dont une professeur d'anglais au lycée, afin que le processus de traduction ne fasse pas perdre le sens initial des items. La traduction a été ainsi vérifiée. Un essai a été mené auprès d'une classe de lycéen et des entretiens ont été organisés avec 10 élèves afin de déterminer s'ils avaient interprété les items autrement que la façon dont nous avons prévues. Les informations obtenues lors des entretiens ont été examinées et incorporées dans la dernière version. Le processus a donc nécessité ces différentes étapes et à donner lieu à une version finale du questionnaire. Par ailleurs, pour le questionnaire « C.E.S » nous avons emprunté la traduction présente dans la thèse de Bennacer, (1989). Aussi et afin de faciliter l'étude des effets du climat social de la classe sur les attitudes motivationnelles des élèves, nous avons également inclus dans le questionnaire *l'échelle multidimensionnelle de motivation pour les apprentissages scolaires*, (Ntamakiliro, Monnard, & Gurtner, 2000). Ainsi, toutes les échelles qui seront administrées aux élèves sont en français.

Conclusion

Cette recherche prend appui sur des travaux antérieurs qui utilisaient le concept de climat social de la classe et des instruments d'attitude pour étudier le lien entre l'environnement de la classe et le rendement scolaire, ainsi que la motivation des élèves, en particulier en cours de mathématique et de français. Cette étude contribue au domaine des milieux d'apprentissage en ce sens qu'il n'y a pas eu d'études antérieures sur le climat social de la classe au lycée, de même son effet sur la motivation des lycéens dans le contexte français. Notre recherche compte également apporter une contribution méthodologique en validant une version modifiée des échelles sur climat social de la classe (L.E.I, C.E.S, E.E.C et EMMAS) – qui se sont déjà révélées valides dans de nombreux contextes géographiques - dans les lycées français. Et en rendant ainsi ces instruments plus accessibles aux futurs chercheurs et enseignants. Dans le but, par exemple de pouvoir reproduire des recherches précédentes sur d'autres matières, type d'établissement, etc.

² Tableau récapitulatif mis en place par Genoud (2004).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDÉF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les avantages pratiques de cette étude sont que le corps enseignant pourrait éventuellement mieux connaître et comprendre le climat social de la classe et les attitudes (tel que leur état émotionnel...) des élèves au lycée et mettre en œuvre des stratégies pour atténuer éventuellement les effets négatifs. D'un point de vue pratique, les enseignants pourraient utiliser notre questionnaire pour tenter d'améliorer leur propre environnement d'apprentissage en classe.

Nous sommes aussi des limites possibles de notre étude, comme le fait que nous n'avons pas inclus des méthodes qualitatives. À l'instar de (Tobin & Fraser, 1998), la combinaison de deux méthodologies (quantitative et qualitative) est recommandée dans les travaux portant sur le climat social de la classe. Cela permet de fournir un travail « complet » de part les apports des deux approches méthodologiques. Mais aussi d'avoir des conclusions riches, fines et probantes. Par exemple, l'étude de Fraser, 1999) rapporte que d'autres recherches ont utilisé des observations, des journaux intimes d'élèves, des enregistrements vidéo ainsi que des entretiens avec des enseignants, des élèves, des parents et des administrateurs. Aldridge, Fraser, et Huang (1999) ont aussi utilisé des récits, des observations et des interviews. De ce fait, il est souhaitable de combiner des méthodes quantitatives et qualitatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Bell, L., & Dorman, J. (2012). Using a New Learning Environment Questionnaire for Reflection in Teacher Action Research. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 259-290. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9268-1>
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Huang, T.-C. I. (1999). Investigating classroom environments in Taiwan and Australia with multiple research methods. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 48–62.
- Aldridge, J. M., Laugksch, R. C., & Fraser, B. J. (2006). School-level environment and outcomes-based education in South Africa. *Learning Environments Research*, 9(2), 123–147.
- 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.
- Bennacer, H. (1989). Caractéristiques personnelles et environnementales, climat social de la classe et performance scolaire. Université de Nancy 2.
- Bennacer, H. (1991). Echelle de l'environnement social de la classe (EEC). *Psychologie et psychométrie*, 12(3), 59–75.
- 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. Communication présentée au colloque de conjoncture: Apprendre à l'école, Société Française de Psychologie.
- Bennacer, H. (2000). How the socioecological characteristics of the classroom affect academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 173–189.
- Bennacer, H. (2003). Prédiction de la performance scolaire: Étude de l'interaction entre l'élève et l'environnement social de la classe. *European Review of Applied Psychology/Revue Européenne de Psychologie Appliquée*.
- Bennacer, H., 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.
- Byrne, D. B., Hattie, J. A., & Fraser, B. J. (1986). Student perceptions of preferred classroom learning environment. *The Journal of Educational Research*, 80(1), 10–18.
- Chionh, Y. H., & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/10382040802591530>
- Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112–140.
- Dorman, J. P. (2001). Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4(3), 243–257.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by science teachers and students. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(1), 55–61.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). Validity and Use of the School-Level Environment Questionnaire.
- Fraser, B. J. (1991). *Two decades of classroom environment research. En BJ Fraser i HJ Walberg (Eds.), Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences (pp. 3-27)*. Oxford: Pergamon Press.
- Fraser, B. J. (1994). *Context: Classroom and school climate*. Curtin University of Technology.
- FRASER, B. J. (1999). "Grain sizes" in learning environment research: Combining qualitative and quantitative methods. In *New directions for teaching practice and research* (p. 285- 296). Berkeley, CA: McCutchan: H. C. Waxman & H. J. Walberg.
- 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 (Éd.), *Second International Handbook of Science Education* (p. 1191- 1239). Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7_79
- Fraser, B. J. (2014). Classroom learning environments: Historical and contemporary perspectives. In *Handbook of research on science education* (Vol. II, p. 104- 117). New York: N. G. Lederman & S. K. Abell.
- Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2017). Improving classrooms through assessment of learning environment. *classrooms, 1*, 91–107.
- Fraser, B. J., & Butts, W. L. (1982). Relationship between perceived levels of classroom individualization and science-related attitudes. *Journal of research in Science Teaching, 19*(2), 143–154.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983a). *Assessment of Classroom Psychosocial Environment. Workshop Manual*. ERIC.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983b). Development and validation of short forms of some instruments measuring student perceptions of actual and preferred classroom learning environment. *Science Education, 67*(1), 115–131.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1986). Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching, 23*(5), 387–413.
- Fraser, B. J., & Kahle, J. B. (2007). Classroom, home and peer environment influences on student outcomes in science and mathematics: An analysis of systemic reform data. *International Journal of Science Education, 29*(15), 1891–1909.
- Fraser, B. J., & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Pergamon Press.
- 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.
- Fresko, B., Carmeli, M., & Ben-Chaim, D. (1989). Teacher credentials and other variables as predictors of the mathematics classroom learning environment. *The Journal of Educational Research, 83*(1), 40–45.
- Genoud, P. A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves* (PhD Thesis). Université de Fribourg.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Goh, S. C., Young, D. J., & Fraser, B. J. (1995). Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *The Journal of Experimental Education*, 64(1), 29–40.
- Goupil, G., Michaud, P., & Comeau, M. (1988). Étude des perceptions du climat de la classe chez les garçons et les filles. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 379. <https://doi.org/10.7202/900608ar>
- 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.
- Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1988). Assessing social-psychological classroom environments in program evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1988(40), 45–61.
- Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285–306.
- Jeffrey, P. D., Barry, J. F., & Campbell, J. M. (1997). Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 74–91.
- Johnson, B., & McClure, R. (2004). Validity and Reliability of a Shortened, Revised Version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7(1), 65–80. <https://doi.org/10.1023/B:LERI.0000022279.89075.9f>
- Khine, M. S. (2001). *Associations between teacher interpersonal behaviour and aspects of classroom environment in an Asian context*. Curtin University of Technology.
- Khine, M. S., & Fisher, D. L. (2002). Analysing interpersonal behaviour in science classrooms: Associations between students' perceptions and teachers' cultural background. In *annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, LA*.
- Kim, H.-B., Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (2000). Classroom Environment and Teacher Interpersonal Behaviour in Secondary Science Classes in Korea. *Evaluation & Research in Education*, 14(1), 3–22. <https://doi.org/10.1080/09500790008666958>
- 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.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141–159.
- Leff, S. S., Waasdorp, T. E., Paskewich, B., Gullan, R. L., Jawad, A. F., MacEvoy, J. P., ... Power, T. J. (2010). The preventing relational aggression in schools everyday program: A preliminary evaluation of acceptability and impact. *School psychology review*, 39(4), 569.
- 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>
- Ma, X., & Klinger, D. A. (2000). Hierarchical linear modelling of student and school effects on academic achievement. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 41–55.
- Majeed, A., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2002). Learning Environment and its Association with Student Satisfaction Among Mathematics Students in Brunei Darussalam.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Learning Environments Research*, 5(2), 203-226.
<https://doi.org/10.1023/A:1020382914724>
- Margianti, E. S., Fraser, B. J., & Aldridge, J. M. (2001). Classroom environment and students' outcomes among university computing students in Indonesia. In *annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA*.
- Martin-Dunlop, C., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment and attitudes associated with an innovative science course designed for prospective elementary teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6(1), 163–190.
- McRobbie, C. J., Fisher, D. L., & Wong, A. F. L. (1998). Personal and class forms of classroom environment instruments. *International handbook of science education, 1*, 581–594.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J. (1993). Associations between student outcomes and psychosocial science environment. *The Journal of Educational Research*, 87(2), 78–85.
- 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. (1979). *Evaluating educational environments*. Jossey-Bass Inc Pub.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1974). *Classroom environment scale*. Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual: a social climate scale*. Palo Alto Calif.: Consulting Psychologists Press.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations In Personality*. Oxford University Press. Consulté à l'adresse <http://archive.org/details/explorationsinpe031973mbp>
- Nix, R. K. (2003). *Virtual field trips: Using information technology to create an integrated science learning environment* (PhD Thesis). Curtin University.
- 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.
- Saldern, M. V. (1986). Multilevel perspectives on social emotional climate." The Study of Learning Environments." Edited by BJ Fraser. *Salem, OR. Assessment Research*, 69–75.
- Sinclair, B. B., & Fraser, B. J. (2002). Changing classroom environments in urban middle schools. *Learning Environments Research*, 5(3), 301–328.
- Spinner, H., & Fraser, B. J. (2005). Evaluation of an innovative mathematics program in terms of classroom environment, student attitudes, and conceptual development. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3(2), 267–293.
- Tobin, K., & Fraser, B. J. (1998). Qualitative and quantitative landscapes of classroom learning environments. *International handbook of science education, 1*, 623–640.
- Von Saldern, M. (1992). *Social climate in the classroom: theoretical and methodological aspects*. Waxmann.
- Walberg, H. J. (1968). *A Model for Research on Instruction*. Consulté à l'adresse <https://eric.ed.gov/?id=ED028518>
- 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>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Walberg, H. J., & In M. J. Dunkio (dir.). (1987). Psychological environments. In *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (1st ed, p. 553-558). Oxford [Oxfordshire] ; New York: Pergamon Press.
- Waxman, H. C. (1991). Investigating classroom and school learning environments: A review of recent research and developments in the field. *The Journal of Classroom Interaction*, 26(2), 1-4.
- Wolf, S. J., & Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in science education*, 38(3), 321-341.
- Zaragoza, J. M., & Fraser, B. J. (2017). Field-study science classrooms as positive and enjoyable learning environments. *Learning Environments Research*, 20(1), 1-20.

Des savoirs informels médiatiques à leur décryptage par le public comme instruments psychologiques du choix électoral présidentiel

Marie Sophie MADIBA
Université Lumière Lyon 2, Laboratoire ICAR
ms.madiba@univ-lyon2.fr

Résumé

Cette communication vise à examiner la place des médias dans le processus de choix du président de la République. Elle propose ainsi d'analyser et d'interpréter les discours d'un public d'étudiants en formation universitaire (licence 2 et 3 en Sciences de l'Éducation) sur leurs représentations des messages médiatiques liés aux démarches du choix électoral présidentiel en particulier pour la campagne présidentielle de 2017 en France. Il s'agit de décrypter dans quelle mesure (au travers du discours des acteurs) les médias constituent des instruments de formation de la décision électorale ? Pour ce faire, nous utiliserons les notions d'instruments techniques et d'instruments psychologiques de Vygotski (1985) afin d'évaluer les visées éducatives et pragmatiques des médias pour le public interrogé. A la différence de l'instrument technique qui constitue un moyen de l'activité, l'instrument psychologique a une capacité à « exercer une influence sur le psychisme propre (ou celui des autres) ou sur le comportement (Vergnaud, 2000, p. 35)».

Mots-clés : *éducation aux médias, représentations, processus, choix électoral présidentiel, instrument psychologique*

L'enjeu de cet article est d'analyser et de comprendre en quoi des savoirs informels « qui résultent de l'écoute de la radio, la télévision, la lecture de la presse » (Mialaret, 2012, p. 105) peuvent-ils jouer un rôle sur les modes de pensée et d'agir de jeunes adultes en situation de formation dans des situations (campagnes présidentielles) impliquant les processus démocratiques. Quatre angles thématiques structureront nos écrits, d'abord le cadrage conceptuel et méthodologique, ensuite les résultats et enfin une discussion et une conclusion.

1. Cadre conceptuel et méthodologique

Dans la perspective de comprendre et d'expliquer la démarche de formation de la pensée politique des acteurs interrogés visant un choix présidentiel, dans le cadre des campagnes présidentielles de 2017, nous nous appuyés d'abord sur la notion d'instruments psychologiques de Vygotski (1985). Les instruments psychologiques désigne « une élaboration artificielle [...] destinée au contrôle des processus du comportement propre ou celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature (Vergnaud, 2000, p. 32) ». Ils s'entendent ici comme la propriété potentielle des savoirs médiatiques à avoir une influence sur la pensée et ou les modes d'agir des individus. Cependant, l'instrument technique est un moyen de réalisation de l'activité ; un « élément intermédiaire entre l'action du sujet et l'objet [représenté] (Vergnaud, 2000, p. 33) ». Ensuite, afin d'appréhender la nature des représentations des acteurs à propos de leurs modes de construction de pensée et de choix au sujet des campagnes présidentielles de 2017, nous sommes outillés de quelques approches d'étude des médias à l'instar de la théorie des Cultural Studies. Cette dernière « permet de s'interroger sur la manière dont les publics peuvent

s'approprier un discours médiatique et dont ils vont le resignifier en le détournant, proposant ainsi une étude éminemment politique –de la construction sociale du sens (Bourse et Yücel, 2015, p. 260) ». Elle repose sur le postulat que la culture peut être appréhendée comme une forme de transmission de croyances et d'idéologies propres à différents groupes.

Dans le même temps, nous avons intégré au cadre théorique l'approche de l'agenda setting de McCombs et Shaws (1972) afin de questionner la place des messages médiatiques dans la prise de décision et la démarche réflexive des acteurs au sujet des campagnes présidentielles françaises de 2017. En effet, selon l'approche de l'agenda setting « non seulement ils[les médias] sélectionnent les thèmes de discussion, mais ils établissent également l'ordre des priorités (Voir Balle dans McCombs and Shaw, 1972 in The Agenda Setting Function of Mass Media) ». Nous avons mobilisé aussi l'approche culturelle car celle-ci s'intéresse à la dimension idéologique et symbolique des messages médiatiques. L'approche culturelle inclut l'idée que « la culture médiatique constitue avant tout une manifestation symbolique des rapports qui s'établissent entre les individus, les groupes et les classes sociales dans un contexte politique particulier (Piette, 1996, p. 51) ». De plus, nos analyses et interprétations tiendront compte de la possibilité de retrouver dans les récits des acteurs des lectures critiques marxistes et celles issues de l'école de Francfort. Les tenants de cette école allemande « pensent la culture de masse comme système et comme expression d'une formation économique, sociale et culturelle (Bourse et Yücel, 2015, p. 211) ». L'école de Francfort envisage la culture véhiculée par les médias comme une légitimation et un maintien d'idéologies, de classes tandis que la perspective critique de Marx présuppose que la diffusion de pensées et de valeurs issus des médias concourt à la reproduction d'inégalités de groupes ou de classes. « Selon cette perspective [critique], l'éducation aux médias doit principalement être centrée sur l'analyse du rôle et de l'influence des médias dans la reproduction des inégalités sociales, par le biais de l'étude des dimensions économiques et politiques des médias. L'objectif principal est d'amener le jeune à réaliser que les médias véhiculent des idées et des valeurs qui servent avant tout les intérêts de certains groupes particuliers, soit ceux qui possèdent et contrôlent les médias (Piette, 1996, p. 49) ».

Notre démarche méthodologique repose sur une analyse qualitative des récits de 15 étudiants inscrits en Licence 2 et 3 en Sciences de l'éducation. Par le biais d'un guide d'entretien semi-directif, nous avons recueilli les discours de 3 individus de sexe masculin et 12 individus de sexe féminin pour interroger d'une part la contribution des savoirs médiatiques non formels à leur prise de décision. D'autre part, nous avons questionné les différents acteurs du corpus d'étude sur la place d'autres variables ou organisations formelles et informelles pouvant participer à la formation de leur pensée politique pour le vote inhérent à la campagne présidentielle française de 2017. L'analyse et l'interprétation des entretiens reposent sur une méthodologie d'analyse de discours de Maingueneau (2014) afin de dégager le sens et les significations du discours des acteurs au plan linguistique mais également symbolique. La démarche qualitative d'analyse des entretiens s'est effectuée via la structuration des dits acteurs puis par épisode, c'est-à-dire à l'aune d'un « pré[lèvement] [d]es éléments significatifs de la perception de l'enquête » (Lejeune, 2014, p. 48) ».

2. Une représentation contrastée de la contribution éducative des médias en fonction du type de support

La représentation des enquêtés sur le rôle des savoirs médiatiques informels dans leur processus de choix présidentiel concerne d'abord une évaluation de leur contribution à

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'explication des enjeux, programmes ou projets de société des candidats. Et leur perception varie singulièrement en fonction du type de médias. Ainsi, une majorité d'entre eux s'accorde pour dire que les médias télévisés notamment les chaînes nationales publiques (France 2) et privées (TF1, BFM TV et M6), participent à la diffusion d'une culture populaire (sujet 5, 4, 14, 15). Cette dernière est entendue comme une forme de savoir diffusé par les médias invitant à une forme de passivité et d'acceptation du message. Pour illustrer cette idée, l'enquêté 4 affirme : « quand on regarde le débat, comment ça s'appelle déjà : des paroles et des actes, c'est ça ? Sur France 2 ? C'est populo, je veux dire hein c'est, c'est bas un peu. [...] Ils véhiculent de la doxa. C'est très populo ». Ce propos met en évidence premièrement une conception de la culture comme une forme de capital de savoirs, de valeurs et d'attitudes d'un groupe opposé à celui d'un autre groupe. En outre, l'évocation du terme « populo » désignant populaire fait écho à deux approches de la notion de culture. La première approche de la culture l'envisage comme un capital d'attitudes propres à un groupe dans une perspective relativiste alors que la seconde approche analyse la culture de masse télévisuelle comme celle d'une distinction de culture de classe. « Ainsi, tandis que les chercheurs des Cultural Studies considèrent que les cultures populaires sont dotées d'un système de valeur et façonnent leur propre univers de sens, les théories de la légitimité culturelle que Bourdieu formalise dans *La Distinction* en 1979 les caractérisent par le manque et la privation (Pasquier, 2005, p. 62) ». Lorsque l'enquêté 4 évoque le concept de doxa, il indique implicitement que la culture médiatique favorise la circulation d'idées toutes faites, non vérifiables ou objectives afin de souligner l'insuffisance de la portée critique de certains discours médiatiques. De manière analogue, le sujet 12 va décrier la capacité des médias télévisés à fournir des explications aux lecteurs pour construire un raisonnement lié aux questions publiques. Elle fait remarquer à cet effet que « bah voilà, moi mon avis c'est que euh, les médias populaires aujourd'hui c'est des médias qui sont dangereux parce que en général, ils sont orientés parce que ben ils proposent jamais d'analyse ; parce que ben finalement ils réduisent presque la politique à un fait divers alors que c'en est pas un ». Toutefois, les représentations des acteurs interrogés sur la contribution des médias à l'éclairage de leur choix électoral sont différentes particulièrement pour les médias de presse écrite et radiotélévisés.

Aussi, certains sujets d'étude préfèrent s'informer via des médias d'opinion (sujets 1 et 6) qui se distinguent pour eux des médias dits « dominants » ou recommandés dans le paysage médiatique français, lorsque d'autres individus privilégient les publications diffusées par leurs contacts via les plateformes collaboratives à l'exemple de Facebook afin d'obtenir des informations sur certains candidats à l'élection (sujets 2, 4, 11). Pour trois enquêtés, ce sont les journaux d'information politique nationale, les journaux satiriques (« Fakir ») et indépendants qui leur apportent des informations sur l'histoire des candidats et participent pour ce faire à une meilleure connaissance de ceux-ci bien qu'ils reconnaissent et disent avoir conscience de leur dimension « orientée ». Ce terme signifie pour les sujets interviewés que chaque média véhicule une vision du monde. Bien que l'enquêté 12 suggère de comparer les médias télévisés et ceux de la presse écrite, pour avoir une perspective plurielle de pensée, elle soutient que « des exemples de médias pour approfondir [sont] *Le Canard Enchaîné*, *Médiapart*, approfondi, euh approfondi pour comparer aussi parce qu'il y a des médias comme *Le Monde* et *Le Figaro* qui vont approfondir un petit peu en fait qui vont bien expliquer. Et des fois, quand même quand c'est juste explicatif, on voit qu'il y a des divergences. Donc, juste déjà ça, ça nous permet de voir que bah euh même dans expliquer un fait, on a déjà des, des façons de, fin des personnes qui l'expliquent différemment ». Sa

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

perception de l'apport de certains médias de presse écrite dans l'évaluation de la pensée politique liée au choix présidentiel se rapproche aussi de celles d'autres enquêtés (5, 7, 8, et 14) pendant que le sujet 15 affirme davantage s'appuyer sur des informations des médias radiotélévisés. Elle soutient alors : « bah euh, moi euh, le JT (journal télévisé) de TF1 par exemple je le regarde plus, voilà parce que ils mettent l'accent sur des trucs que je trouve vraiment pas utiles. Et euh, j'ai l'impression qu'ils appuient plus d'autres que euh voilà. Moi je fais confiance à France info pour le moment et après. C'est vrai que la télé euh, donc M6 c'est encore pire. Voilà ! »

Quoique d'aucuns (sujets 2, 4, 7, 12, 14) disent obtenir des informations liées aux thèmes ou projets de société de campagne dans la presse imprimée, ils pensent néanmoins que les médias télévisés n'ont « pas une démarche pédagogique » (sujet 7) ou encore pluraliste (sujet 2), lorsque le sujet 12 argue que « pour ces médias mais qui sont quand même des médias un peu à part [(de presse écrite)] et qui sont pas des médias très populaires, je trouve que c'est vraiment un regard assez critique ». En revanche, le même sujet affirme qu'il est difficile de comprendre les informations relatives notamment à l'économie et à certaines entités impliquées dans la gestion des États comme l'Union européenne en déclarant : « on n'a jamais expliqué en quoi par exemple, euh comment fonctionnait l'union européenne. C'est très important déjà pour comprendre le débat qui se passe aujourd'hui pour la présidentielle. Je trouve que c'est pas quelque chose qu'on fait, il y a pas énormément de reportages dessus très éclairants etc, fin, vraiment qui ont été relayés par les médias etc. [...] Donc que, donc voilà, je pense qu'il y a voilà vraiment une dichotomie entre les médias de masse qui font aucun effort pour cette éducation aux institutions et à la compréhension de tout ça. Et euh des médias où là, il faut faire la démarche mais là il y a quelque chose qui est fait dans le fond quoi ! ». La portée explicative des médias est alors pour certains inhérente aux médias de presse écrite essentiellement.

Pour certains individus interrogés (sujets, 1, 2, 5, 7, 8, 14,15), ce sont davantage les émissions de débat ou radio- télévisées qui leur permettent d'avoir des éclairages sur les candidats et les projets de société des candidats. Ils affirment qu'ils ont appris des informations via les débats télévisés sur les primaires¹ de certaines tendances politiques (droite et gauche) et qu'en l'absence de débat, les nouvelles sont pour eux « moins intéressantes » (sujets 2, 5, 8, 14). Ce qui démontre encore un intérêt des sujets pour les informations faisant appel à une confrontation d'une diversité d'idées politiques. Néanmoins, le sujet 6 fait remarquer qu'il est impossible pour lui d'éclairer les citoyens via les débats en raison du fait qu'il y ait une possibilité que les discours de certains candidats prédominent sur ceux d'autres au regard de leur nombre. Les dits de quelques enquêtés comportent une lecture critique des médias non seulement au sujet de la dimension pluraliste de ceux-ci mais également du point de vue de leur portée éducative. Pourtant, les sujets d'étude soulignent également l'insuffisance de la dimension cognitive des contenus médiatiques au sujet des programmes des candidats et de la problématisation des enjeux et thèmes sociétaux de campagne. Pour eux les médias n'aborderaient pas les « vrais enjeux [de l'élection présidentielle] de qu'est-ce qu'ils (les candidats) promettent de mettre en place » (sujet 9) ou encore les « vrais problèmes » (sujet 2) en lien avec les préoccupations des citoyens dans le contexte des élections. Les dits des enquêtés au sujet de la dimension cognitive insuffisante des médias témoignent d'un besoin commun pour certains de rechercher les informations. Deux enquêtés (sujet 12 et 14) diront

¹ Élections internes au sein d'un même parti politique pour la désignation d'un candidat à l'élection présidentielle

d'ailleurs que pour elles ce sont les individus curieux qui iront lire plusieurs médias et qui auront « une démarche pro-active » mais que « beaucoup ne le font pas ». Nous relevons aussi les propos de l'enquête 11 (« il faut aller chercher très loin dans internet les informations ») qui dit vouloir trouver des informations via les médias, mais ne pas les obtenir pour se tourner par conséquent vers les plateformes collaboratives. Ce qui montre d'une part que l'éducation au vote via les médias n'est pas envisagée comme une source de savoir exclusive ou d'éclairage potentiel. Plusieurs sujets, choisissent et évaluent dans une perspective constructiviste les sources formelles et informelles à consulter, ou encore avec qui ils peuvent collaborer pour leur besoin d'éducation politique (connaissance des informations liées au domaine de l'administration d'un état ou d'une société).

2.1 Le rôle d'instrument technique et psychologique des médias

Pour les étudiants interrogés, les médias jouent le rôle d'instrument technique et psychologique au travers de la visibilité quantitative attribuée par chacun d'eux à tout candidat. Pour eux les candidats « ne sont pas du tout traités à égalité » (sujets 2 et 6). En conséquence, ils relèvent le rôle des médias dans la perception du futur candidat président de la République. Le sujet 10 déclare que ceux sont les médias qui « choisissent limite le président ! » mettant en évidence leur portée persuasive et performative. Selon l'enquête 12, le fait de ne « pas interroger les candidats sur leurs projets » peut jouer un rôle dans la valorisation de l'image de certains candidats au détriment d'autres. D'autres sujets interrogés pensent également que les médias jouent un rôle dans l'image des candidats susceptibles d'avoir des capacités, images ou des ethos de chef (voir Charaudeau, 2005). Ils postulent que la description des faits et des gestes des acteurs politiques contribue à la crédibilisation et la décrédibilisation de quelques candidats (sujet 6). Par ailleurs, trois sujets d'étude (5, 7, 12) arguent que la posture des médias envers certains candidats peut également participer à la dénégation ou à la sous-valorisation de ces candidats et de leurs idéaux défendus. Ils prennent notamment le cas des candidats dits de tendance de gauche et d'extrême gauche. Ainsi pour le sujet 8, on parle de ces candidats pour s'en moquer « rigoler » ou alors certains journalistes vont adopter une « posture offensive » (sujets 6 et 12) envers ces derniers. Ces dits des acteurs traduisent une lecture proche de l'école de Francfort car les sujets d'étude tentent de démontrer que les médias participent à la classification et la légitimation des différentes tendances ou cultures politiques. Les penseurs de l'École de Francfort : « accréditaient l'idée selon laquelle les inégalités sociales sont légitimes, non contestables ; simultanément, ils favoriseraient la survie et l'enracinement de « l'idéologie dominante », celle au nom de laquelle se perpétue, sous le drapeau de la justice, la domination des puissants sur la multitude des exploités (Balle, 2017, p. 806-807) ».

Toujours à propos du rôle des médias dans le choix du futur président de la République, les individus interrogés avancent qu'ils jouent un rôle dans la remise en question et la disqualification de certains d'entre eux. Ils vont notamment prendre en guise d'exemple la répétition par les médias des informations concernant un candidat ayant été impliqué dans des « affaires d'emplois parlementaires fictifs » lors de la campagne présidentielle de 2017. Les enquêtés vont pour ce faire souligner le fait que certains événements soient répétés, surmédiatisés ou moins médiatisés ; favorisant alors une mise à jour ce qui semble important pour les médias à valoriser comme le démontre la théorie de l'agenda setting de McCombs et Shaws (1972). A ce titre, ils mettent en évidence la place des médias dans la surmédiatisation ou la sous-médiatisation, voire l'insuffisance de la mise en visibilité de certains sujets. Ils expriment aussi pour certains leur lassitude de la répétition de quelques informations.

Pour certains enquêtés, la représentation des messages médiatiques est inhérente à la diffusion d'une double culture à savoir la culture politique inhérente à celles des candidats via leur mise en visibilité par les médias et la culture médiatique comprise comme l'ensemble des idées véhiculées par ceux-ci. Pour ces sujets, la diffusion des messages d'un candidat ou le traitement à l'égard de celui-ci peut sous-entendre une forme de valorisation de la transmission de leurs idéaux inhérents à leurs catégories socioprofessionnelles ou leur classe sociale. Leur interprétation fait écho à la théorie critique de Marx liant la diffusion de la culture à un rapport de reproductions de classes. Lorsque certains enquêtés utilisent les termes « culture dominé » « dominante », « pluraliste », « égalité » en référence aux rapports entre la culture médiatique et des tendances politiques, leur vision des médias et des personnages politiques sous-entend des rapports de lutte de classe culturelle au sens de Marx.

3. La construction de la décision électorale : un processus de formation collectif et individuel au-delà des savoirs médiatiques

Pour plusieurs enquêtés, la construction de la décision électorale est plutôt un processus constitué de plusieurs variables qui vont jouer ensemble un rôle dans la formation de leur choix politique que ce dernier se maintienne ou non. C'est le cas du sujet 6 qui affirme que pour qu'un individu construise sa pensée ou son choix politique « il faut absolument, fin il faut absolument ! [...] aussi euh toutes les rencontres qui va avoir autour de lui. C'est, il va avoir premièrement l'influence de sa famille, de ses amis, mais pas seulement. Je[il] pense que s'il n'a pas vécu dans un environnement euh qui lui permettrait de développer une pensée politique, il va rester comme euh, on en voit avec certains jeunes complètement a-politisés ». Par ce propos, ce sujet pointe le rôle du groupe ou encore de la socialisation d'abord dans l'intérêt porté aux campagnes présidentielles) et ensuite dans la construction d'une « pensée ou opinion politique ». Ce qui fait écho à la portée de la dimension sociale dans le développement de la pensée de l'individu soulignée par Vygotski (1985) et Leontiev (1972). De la même manière un autre sujet d'étude(14) défend l'idée que la structuration de la décision électorale n'est pas un processus individuel isolé lorsqu'elle argue : « moi je pense que c'est pas un processus fait tout seul dans son coin. Je pense que oui le débat avec la famille, avec les amis euh, je pense que le cercle d'amis aussi. Or, je sais pas si on choisit son cercle d'amis en fonction de euh, de nos, fin, de notre catégorie socioprofessionnelle ou aussi de nos idées politiques. Ou si c'est notre cercle d'amis qui peut influencer aussi sur nos idées. Je dis, je pense que c'est les deux en fait. Et euh, non mais je pense que ça joue ». A ce titre, un autre sujet relève la difficulté de faire fi de son environnement social dans la construction de sa décision électorale. Elle rapporte ci-après : « bah, hmm, les amis bah comme je vous disais sur les réseaux sociaux, euh je pense que ça influence beaucoup ; les amis, sur eux... Moi je vois des images de, on apprend tous les jours hein, je sais pas si ce qu'il y a avec X² mais, voilà en fait tous les jours, j'ai une image de X qui est postée ; qui est tout le temps positive parce qu'il est pro-X, ce sera toujours positif. Or, ça me, ça m'amène à me questionner sur les, je vais regarder son programme, euh est-ce que je vais faire le bon choix si je le prends pas, un peu tout ça » (sujet 11). Ce qui témoigne du rôle indirect des contacts personnels et des liens sociaux dans la prise de décision.

3.1 Le débat dans la formation de la décision électorale

² Acronyme de personnage politique anonymé pour des raisons de confidentialité

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Afin de renforcer leurs potentielles décisions électorales certains enquêtés font le choix de restreindre leurs discussions aux personnes partageant les opinions communes (sujet 7) à ceux-ci, quand d'autres préfèrent une interaction indépendamment de la nature du positionnement politique des individus (sujets 9 et 10 e 14). De ce fait, le sujet 14 illustre la place des débats autour des campagnes présidentielles dans l'éclairage de sa décision électorale en déclarant que : « ça fait avancer euh souvent les choses euh bah par exemple d'avoir les gens qui sont pas d'accord avec nous. On va pas devenir d'accord avec eux, pas obligatoirement mais peut-être ils vont peut-être voir les choses sous un autre angle ou on va peut-être euh découvrir des points de campagne que nous on n'avait pas auxquels on n'avait pas finalement pensé. Donc, on va y penser ». De ces dits, nous pouvons souligner la prise en compte par cet enquêté de la portée cognitive de l'interaction avec des groupes de référence et d'appartenance bien que son opinion politique soit opposée à celle des individus avec lesquels celle-ci est en interaction. L'expérience du sujet 10 démontre en quoi les discussions l'ont mené à reconsidérer son choix. Elle révèle : « j'apprends beaucoup plus comme ça en parlant en communiquant que euh en intégrant l'information telle quelle en fait. Je trouve que ça amène à une certaine critique et on se fait notre opinion comme ça en confrontant les idées. Moi j'ai d'ailleurs changé d'avis ». Néanmoins, elle relève que les médias tout autant que le cercle des amis sont une source d'influence potentielle des pensées et des attitudes en affirmant ci-après : « moi je trouve que fin voilà après bon, c'est sûr qu'il y a, il y a les infos influencent des côtés aussi, fin je veux dire euh avec les gens qui nous entourent, ils sont influencés aussi ».

3.1.1 La famille

« L'éducation informelle implique des acteurs non issus de l'institution scolaire comme la famille, ou un groupe de socialisation (Bordes, 2012, p. 9). En effet, plusieurs enquêtés démontrent l'apport primordial de la famille plus que d'autres sources d'apprentissages dans le choix des types de médias consultés mais aussi la construction de la décision électorale. C'est le cas du sujet 9 qui soutient que sa famille plus que les autres variables ont une place de choix par l'utilisation d'un superlatif (« énormément ») dans la construction de sa pensée électorale : « moi je pense qu'il faut tout parce que euh, mais après euh, moi ma famille c'est énormément important parce que euhh ils sont déjà très très renseignés et euh c'est grâce à eux que je suis euh on va dire euh à l'écoute de ça ! Euh après les amis, moi je trouve que c'est enfin, ouais c'est tout. Pour moi c'est tout important parce que même les médias ouais parce que les médias, ça me permet de savoir les dernières actualités euh, de oui. Oui je trouve c'est important aussi ». Dans le même sens, le sujet 5 va montrer le rôle de sa famille dans le choix des médias, sa posture et la représentation de ceux-ci en énonçant que « parce que après j'ai une question d'éducation des parents qui sont plutôt de X (tendance politique) et tout ça, même de Y, et ils m'ont toujours dit ff bah ouais, nous on n'aime pas regarder ce média là parce qu'il véhicule des idées de Z. Ou on n'aime pas regarder ce média là parce qu'il n'est pas, il n'est pas, il n'est assez critique ». Le sujet 6 montrera en revanche que c'est la combinaison des variables ci-après : famille, expérience de militant politique, sa formation universitaire qui rendent compte aujourd'hui de son raisonnement à propos du vote présidentiel. De la sorte, « cet effet conjugué de l'école, de la famille, des amis, des professionnels de l'éducation permet aux enfants, aux jeunes et aux adultes de se construire dans la rencontre, l'échange, l'apprentissage, l'accompagnement et l'ouverture au monde, le tout émaillé d'échecs et de réussites (Bordes, 2015, p. 110) ».

3.1.2 Les valeurs

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les valeurs constituent un socle fondamental de la construction de la décision électorale pour plusieurs des enquêtés. Dans ce sens, le sujet 15 signale que « bah, ça sera peut-être plus sur les valeurs que euh je crois que je construirai mon opinion politique sur que euh sur les slogans, les choses comme ça parce que c'est un peu du flan pour moi tout ça ! ». De même, pour deux enquêtés notamment, leurs décisions électorales reposent sur le rapport entre les valeurs auxquelles ils sont attachés et certaines valeurs défendues par les candidats et ou les groupes politiques auxquelles ils appartiennent.

Deux types de valeurs se dégagent ainsi des dits de ces enquêtés à savoir les valeurs individuelles et les valeurs revendiquées par les candidats et les partis politiques dont ceux-ci sont également membres. Aussi, le sujet 12 affirme alors que sa décision électorale se forge « donc ouais, peut-être plus sur les valeurs qu'il [que les candidats] prônent, qu'[elle] voi[t] à travers leurs discours et à travers les choses qu'[elle a] pu lire, pu entendre, les discussions etc ». Dans la même perspective, un autre enquêté argue que les projets de société des candidats et leurs valeurs joueront un rôle dans la formation de son choix présidentiel. Cet individu soutient ci-après : « oui beh le programme, après c'est plus la, les idées, fin, comment va dire les valeurs qui sont transcrites dans un programme. C'est pas tant euh pour telle euh réforme économique je trouve ça bien, bon beh du coup je vais voter pour lui. Moi c'est plus pour un projet de société je pense qu'il est important de saisir, [...] c'est-à-dire, les réformes sociétales qui vont être mises en place etc, c'est plus important que l'économie etc. Fin, moi c'est ce qui me tient le plus à cœur. Et c'est en fonction de ça que je vais voter » (sujet 7). Néanmoins, le contraste entre les modes de conception de la société par les candidats et ceux de quelques individus interrogés les conduit à conforter leurs choix et à émettre des réserves quant aux conceptions qui se distinguent des valeurs auxquelles ils disent être attachés (sujet 5). D'autres sujets parlent d'un attachement à des valeurs individuelles (2, 11) qui leur soient propres et non pas partagées par des groupes d'appartenance ou de référence. Ainsi l'enquêté 11 soutiendra que « de toute façon il faut juger que par soi, par euh par nos valeurs et essayer de faire abstraction de euh [en référence à la famille, aux amis et aux médias] ». En outre, le sujet 14 démontre notamment l'importance de distinguer pour la formation de la décision électorale les valeurs liées aux groupes de celles liées aux seuls candidats membres d'un groupe ; convoquant également une préférence de ses valeurs personnelles. Cet enquêté argue ainsi que « fin, moi je trouve que les valeurs, fin, c'est important surtout parce que surtout qu'on a un peu de euh pas envie de perdre des valeurs. Mais on a des valeurs qui sont en déclin dans notre société. Donc je pense que c'est important. Après je vais plus m'attacher aux valeurs que me véhicule un candidat qu'un parti. C'est vrai que je trouve que maintenant euh, c'est difficile de dire euh, euh je trouve les valeurs de droite par exemple, j'adhère aux valeurs de droite ou j'adhère aux valeurs de gauche. Fin, je trouve que les candidats qui présentent euh, fin, certains candidats qui vont se présenter à gauche euh, il y en a plusieurs. Et ils vont pas tous avoir euh le même discours concernant les valeurs. Pareil pour des candidats de droite, ils vont pas tenir le même discours euh concernant les valeurs. Et c'est pour ça, j'adhère plus à un candidat qu'à un parti et c'est fin, je vais opposer mon vote plutôt par rapport à ça ». Ce qui met implicitement en évidence le caractère globalisant des valeurs de groupe (partis) ou de société et des valeurs individuelles (candidats), voire personnelles (citoyens).

Nous retrouvons aussi l'attachement des sujets d'étude aux valeurs nationales lorsque le sujet 9 affirme : « mais vraiment, vraiment euh, beh je pense que je sais pas. Il faut fin, il faut pas oublier hein pour ceux qui se disent français, français et défendant la France bah liberté,

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

égalité, fraternité ça faut pas le dénier, voilà c'est tout! ». Cette prise en compte des valeurs témoigne d'une perspective éthique dans les discours de certains acteurs dans la mesure où les individus vont confronter le système de valeurs transmis via les messages médiatiques et ceux de la société ; les cultures personnelle, familiale et médiatique sont alors confrontées.

4. Discussion

Au travers des différents dits et expériences des sujets interrogés sur le rôle des médias en tant qu'instruments psychologiques pour leur décision électorale à propos des campagnes présidentielles de 2017, nous pouvons dégager une première perspective d'ordre déterministe. Elle se rattache à l'approche de Durkheim incluant le primat du collectif dans la manière de penser et d'agir de l'individu. « La société "est alors en état de lui imposer les manières d'agir et de penser qu'elle a consacrées de son autorité" (Durkheim cité par Corcuff, 1981) ». Bien que cette lecture des modes de comportement et de perception des individus sous-entende une place mineure de l'acteur dans ses décisions et modes d'agir, elle permet de constater que la construction du raisonnement des individus tire son origine de ses contacts avec la société et ses groupes de référence et d'appartenance (Voir Sainsaulieu : 1977, 1988). Ce qui se vérifie d'une part chez les individus qui affirment que la famille, leurs amis ou encore les débats collectifs participent à la formation de leur décision électorale. Aussi, les médias ne constituent pas à seuls des instruments psychologiques susceptibles d'expliquer les représentations et les conduites des individus. La portée de différentes variables dans la construction de la décision des enquêtés nous incite à conforter la position de Leontiev selon laquelle « il faut considérer la conscience (le psychisme) dans son changement et son développement, dans sa dépendance essentielle du mode de vie, qui est déterminé par les rapports sociaux existants et par la place qu'occupe l'individu considéré dans ces rapports (Leontiev, 1972, p. 81) ». Lorsque certains enquêtés déclarent que la consultation des messages médiatiques ainsi que des différentes instances formelles et informelles font partie intégrante du processus de construction de leurs choix, nous pouvons alors confirmer avec Vygotski (1985) l'idée d'une « genèse sociale » de la conscience. Nous retrouvons à cet effet au moins deux enquêtés qui vont corroborer l'idée que les médias contribuent à développer le processus de la construction de leur pensée. En outre, la plupart des individus interrogés ne disent pas explicitement avoir changé leur décision au regard des savoirs médiatiques, mais plutôt avoir appris davantage sur les propositions, l'histoire des candidats, quelques enjeux de campagne, à avoir intégré et comparé les lectures explicatives différentes selon les types de médias consultés. Néanmoins une deuxième perspective individuelle se dégage des dits des enquêtés. Certains sujets affirment vouloir s'appuyer essentiellement sur leurs choix individuels que ceux-ci soient en interaction ou non avec la collectivité ou leurs proches. Ce qui témoigne du fait que les individus ont certes une conscience collective mais ils ont également une conscience individuelle qu'ils souhaitent faire valoir afin de garder leur personnalité ou leur identité. Ainsi les acteurs interrogés évoquent alors la rationalité de leur choix. Ce qui induit de ce fait une perspective individualiste au sens de Weber. Pourtant, au regard des différents paramètres et des différentes étapes de formation de la décision électorale déduits des représentations des enquêtés, il est difficile d'affirmer que la construction de leur décision électorale repose davantage sur une approche collective ou individualiste d'autant que plusieurs d'entre eux arguent que la démarche de construction de leurs choix repose sur une interaction entre un ensemble de paramètres à la fois collectifs (débats, famille, amis, réseaux sociaux, école) et individuels (valeurs, besoins cognitifs, préférences). Ce qui amène à postuler qu'une troisième perspective plutôt socio-interactionniste structure la construction de la pensée et du comportement des acteurs. Ainsi nous corroborons avec Vergnaud et Plaisance (2012, p. 107) l'idée que la pensée des individus se construit aussi via des « processus d'interaction, voire de renégociation »

intégrant l'identité (Dubar, 1991) collective et individuelle des acteurs dans des situations d'apprentissages.

5. Conclusion

Eu égard aux représentations et expériences des enquêtés, les savoirs médiatiques ont davantage un rôle d'instrument technique (« d'orientation de leur activité ») qu'un rôle d'instrument psychologique. Néanmoins, nous avons pu constater que certains individus choisissent les médias et les programmes à consulter d'une part pour des besoins cognitifs afin d'avoir plus d'éclairage sur les enjeux et candidats des campagnes présidentielles et, d'autre part afin de conforter leurs choix. En ce sens, les savoirs médiatiques participent à la formation des connaissances liées aux campagnes présidentielles. Quoique une partie des enquêtés soutienne que les médias sont exempts d'une dimension pluraliste, d'autres sujets affirment en outre la diversité des perspectives proposées par chaque support médiatique. Les médias sont toutefois intégrés pour certains dans le processus de formation de la décision électorale des sujets d'étude. Dans le même sens, quelques sujets d'étude ont soutenu que la presse écrite plus que les autres formes de supports apportent davantage une dimension critique des thèmes de campagne et des actions et discours des personnages politiques. Les discours des enquêtés démontrent que les médias constituent des instruments techniques d'abord par le choix des sujets à traiter, par la visibilité quantitative de ces derniers et des candidats et, ensuite par les actions de recommandations et de transmission de la culture médiatique et de celle des idéologies, valeurs et cultures des Hommes politiques. Les enquêtés ont surtout une lecture critique et culturelle de la contribution des messages médiatiques à la formation de leur pensée politique. L'accent mis par les individus sur les valeurs et la culture diffusées par les médias nous permet aussi de souligner les possibles relations de leurs représentations avec celles la culture scolaire. Bien que les sujets d'étude soulignent l'insuffisance de pédagogie inhérente aux savoirs médiatiques, ils établissent pour quelques-uns la contribution des médias au pluralisme d'idées et pour certains à un esprit critique. En effet, l'éducation aux médias désigne : « une éducation critique à la lecture des médias, quel que soit le support (écrit, radio, télévisé). L'objectif est de faciliter une distanciation par la prise de conscience des fonctionnements des médias, de leurs contenus comme de la mise en perspective des systèmes dans lesquels ils évoluent (Gonnet, 1999, p.15) ». En cela la culture médiatique (non formelle) et la culture scolaire (formelle) se rejoignent dans une certaine mesure au sens où elles participent toutes les deux à la formation de la pensée, du comportement et au pluralisme démocratique. Bien que les situations d'apprentissages d'éducation formelle et non formelle (éducation via et par les médias) n'aient pas des finalités similaires elles comportent toutes deux des procédés, visées et contenus (Voir Altet, 1994) visant à forger le psychisme et le comportement de l'individu. Ce qui incite à la réflexion sur d'autres voix permettant d'interroger les rapports entre savoirs et pratiques d'éducation formelles et informelles. En effet, « la réflexion sur l'éducation aux médias se confond insensiblement avec la formation permanente souhaitable pour tout citoyen adulte. C'est à ce moment charnière que les débats sur la vie publique, sur la connaissance des institutions politiques et sur leur fonctionnement, sur la représentation qu'en donnent les médias devient une exigence de la vie démocratique » (Gonnet, 1999, p.48-49).

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Balle, F. (2016). *Médias et sociétés: édition, presse, cinéma, radio, télévision, internet* (17^e édition). Issy-les-Moulineaux: LGDJ-Lextenso éditions.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourse, M., & Yücel, H. (2015). *Les cultural studies : essai*. Paris: L'Harmattan.
- Bordes, V. (2012). L'éducation non formelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (28), 7- 11. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01495743>
- Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation Interactions Education*. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Bronckart, J.-P., & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, p. 39-65.
- Corcuff, P., & Singly, F. de. (2011). *Les nouvelles sociologies: entre le collectif et l'individuel* (3^e édition actualisée). Paris: A. Colin.
- Durkheim, E. (1895/1981). *Les Règles de la méthode sociologique* (1^{ière} édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris: Vuibert.
- Dubar, C. (1991). *Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Gonnet, J. (1999). *Éducation et médias* (2^e éd. corrigée). Paris: Presses universitaires de France.
- Hall, S., Cervulle, M., & Jaquet, C. (2007). *Identités et cultures: politiques des cultural studies*. Paris: Éd. Amsterdam.
- Hoggart, R. (1957). *La Culture du pauvre: étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre* : Les Éditions de minuit.
- Hoggart, R. (1971). *La culture du pauvre*, trad. Françoise et Jean-Claude Passeron, Paris : Les Éditions de minuit.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative: analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Leont'ev, A. N. (1976). *Le Développement du psychisme: problèmes*. Paris: Éd. sociales.
- McCombs, M. et Shaws, D. (1972). The Agenda-Setting Function of Mass Media. *The Public Opinion Quarterly*, 36 (2). 176-187.
- Mialaret, G. (2012). *Pour l'éducation: recueil de quelques textes significatifs sur des aspects actuels et souvent méconnus de l'éducation*. Paris: l'Harmattan.
- Pasquier, D. (2005). La « culture populaire » à l'épreuve des débats sociologiques, *Sociology and "Popular Culture"*. *Hermès, La Revue*, (42), 60- 69. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-2-page-60.htm>.
- Piette, J., & Giroux, L. (1996). *Éducation aux médias et fonction critique*. L'Harmattan, Paris Montréal.
- Plaisance, É., & Vergnaud, G. (2012). *Les sciences de l'éducation* (5^e édition entièrement révisée et mise à jour). Paris: La Découverte.
- Sainsaulieu, R. (1977/1988). *Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

fondation nationale des sciences politiques.

Schneuwly, B. (1985). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In B. Schneuwly & J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel Paris : Delachaux et Niestlé, p. 169-201.

Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski: pédagogue et penseur de notre temps*. Paris: Hachette éducation.

Études sur la reconnaissance des émotions à partir d'émoticônes pour une implémentation sur une webradio.

Anthony CHERBONNIER
Université Rennes 2, LP3C
anthony.cherbonnier@univ-rennes2.fr

Nicolas MICHINOV
Université Rennes 2, LP3C
nicolas.michinov@univ-rennes2.fr

Résumé

L'objectif de ce travail est d'implémenter un outil de feedback émotionnel sur une webradio à partir d'émoticônes, i.e. représentations graphiques d'émotions. Peu d'études ont cherché à implémenter des émoticônes créées à partir des recherches en psychologie sociale sur les expressions faciales émotionnelles, ainsi que sur la reconnaissance des émotions exprimées par les émoticônes présentes sur les médias sociaux. Notre objectif va, dans un premier temps, consister à implémenter sur une webradio des émoticônes censées traduire les émotions primaires (joie, peur, tristesse, colère, surprise, dégoût, mépris) pour, dans un second temps, examiner les effets sur les comportements et la motivation des élèves. Pour cela, trois pré-tests ont été réalisés auprès de 251 collégiens (11-14 ans ; pré-test 1 n = 97 ; pré-test 2 n = 100 ; pré-test 3 n = 54). Ils avaient pour consigne d'indiquer quelle était l'émotion exprimée par les émoticônes, soit parmi une liste de 16 émotions (pré-tests 1 et 3), soit librement (pré-test 2). Nos résultats ont permis de sélectionner les sept émoticônes.

Mots-clés

Émoticônes, expressions faciales émotionnelles, numérique, pédagogie

1. Introduction

Le travail présenté ici s'inscrit dans une thèse¹ qui vise à examiner les comportements et la motivation des élèves après qu'ils aient reçu un feedback émotionnel suite à une émission réalisée en groupe et diffusée sur un média interactif : la Wikiradio[®], une webradio développée par une EdTech (Saooti). Dans ce cadre, les élèves seront réunis en équipe pour réaliser et diffuser sur la webradio une émission composée de courts épisodes en lien avec le « Parcours Avenir² ». Une fois les épisodes diffusés, les élèves-auditeurs pourront exprimer leur satisfaction à partir de « Likes » (👍) ainsi que leur ressenti émotionnel, fournissant un feedback émotionnel à l'équipe qui les a produits. Dans ce contexte, l'un des objectifs de la thèse, non traité ici, sera d'examiner dans quelle mesure ce feedback émotionnel peut servir de levier pour engager les jeunes à prendre activement en charge leur orientation et développer leur esprit d'initiative dans la découverte du monde professionnel. En amont de

¹ « Opération soutenue par l'État dans le cadre du volet e-FRAN du Programme d'investissement d'avenir, opéré par la Caisse des Dépôts »

² <http://eduscol.education.fr/cid46878/le-parcours-avenir.html>

cet objectif, il est important d'implémenter un outil de feedback émotionnel sur la Wikiradio[®]. Pour cela, nous avons décidé qu'en plus des « Likes », le feedback serait composé d'émoticônes, i.e. représentations graphiques d'émotions, élaborées à partir des recherches sur les expressions faciales émotionnelles en psychologie sociale (Ekman, Sorenson, & Friesen, 1969; Ekman, 1992). Les émoticônes étant créée spécifiquement pour le projet, il apparait primordial de s'assurer de la reconnaissance des émotions qu'elles véhiculent avant de les implémenter sur la Wikiradio[®].

2. Contexte de l'étude.

Les environnements numériques offrent de nouvelles possibilités de communiquer entraînant l'usage d'émoticônes pour compenser l'absence d'indices non verbaux présents dans les communications en face-à-face. Les émoticônes sont à l'origine typographique, car produit à partir des combinaisons de symboles du clavier dont la lecture de côté suggèrent une émotion à travers un visage [:-)] (Rezabeck & Cochenour, 1995). Au cours des années, elles ont évolué en une représentation graphique semblable à un visage (☺). Le champ d'études relatifs aux émoticônes s'est accru ces dernières années où elles ont généralement été étudiées dans le contexte de la communication en ligne révélant qu'elles ont des fonctions similaires aux indices non verbaux que l'on trouve dans les communications en face-à-face (Derks, Bos, & Grumbkow, 2007; Duan, Xia, & Van Swol, 2018; Walther & D'Addario, 2001). Aujourd'hui, elles sont abondamment utilisées dans les réseaux sociaux et apparaissent comme des modes de communication privilégiés chez les jeunes (et moins jeunes !) pour faire part de réactions émotionnelles et lever l'ambiguïté d'un message. L'étude d'Oleszkiewicz et al., (2017b) sur l'utilisation des émoticônes de 86 702 utilisateurs de Facebook a révélé qu'environ 24 % des statuts contenaient au moins une émoticône. De plus, les femmes utilisent plus d'émoticônes que les hommes, et les jeunes plus que les utilisateurs âgés (Oleszkiewicz, et al., 2017b). Concernant l'utilisation des messages instantanés (SMS) sur une période de 6 mois, il apparaît que 4,24% des messages contiennent au moins une émoticône (Tossell et al., 2012). Il a également été montré que bien que les hommes et les femmes disposent d'un nombre de contacts similaires, les femmes envoient et reçoivent deux fois plus d'émoticônes que les hommes, mais les hommes utilisent un éventail plus large d'émoticônes. Par ailleurs, les femmes ont un ratio émoticônes par message (et par mot) significativement plus élevé que les hommes (Tossell et al., 2012). Les études qui se sont intéressées aux effets des émoticônes ont montré qu'elles avaient un impact sur différents comportements. Les étudiants vont prendre davantage en considération un conseil contenant une émoticône, et plus particulièrement lors d'un faible niveau d'implication et d'un faible besoin de cognition (Duan et al., 2018). L'utilisation des émoticônes par les étudiants, pour répondre à un chat, est influencée par le contexte social, avec une fréquence d'utilisation plus importante dans un contexte socio-émotionnel que dans un contexte orienté vers la réalisation d'une tâche (Derks et al., 2007). Une étude récente a également montré que la présence d'une émoticône véhiculant la joie [:-)] ou l'ironie [;-)] dans un courrier électronique exprimant une critique permettait aux destinataires d'avoir une opinion plus positive de l'expéditeur (Ernst & Huschens, 2018).





















En psychologie sociale, la reconnaissance des émotions a principalement été étudiée à travers les expressions faciales mettant en avant l'existence d'émotions qualifiées de primaires à

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

caractère universel, pouvant aller de 7 à 9 selon les auteurs (Ekman, 1992; Tomkins, 1980). Ici nous avons choisi de prendre comme référence les travaux de Paul Ekman, qui définit six émotions primaires comme la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la peur, et la surprise (Ekman et al., 1969), auxquelles s'ajoute le mépris (Ekman & Heider, 1988). A ce jour, peu d'études se sont intéressées à la reconnaissance des émotions véhiculées par les émoticônes. Récemment, Oleszkiewicz, Frackowiak, Sorokowska, & Sorokowski (2017a) ont montré que des enfants âgés de 4 à 8 ans reconnaissent aussi bien les six émotions primaires (joie, tristesse, colère, dégoût, peur, et surprise) à partir des photos d'expression faciale, qu'à partir d'émoticônes tirées de Facebook.

Tableau 1. Émoticônes créées par Saooti.

Emotions	Emoticônes	Photos	Emotions	Emoticônes	Photos
Joie			Peur		
Tristesse			Colère		
Surprise			Neutre		
Dégoût V1			Mépris V1		
Dégoût V2			Mépris V2		

A notre connaissance, aucune étude n'a cherché à créer des émoticônes à partir des recherches réalisées en psychologie sociale sur la reconnaissance des émotions (Ekman, et al., 1969; Ekman, 1992). Celles-ci sont généralement choisies parmi celles qui se trouvent sur les principaux réseaux sociaux (Facebook, Twitter) ou dans les applications permettant une communication en ligne (SMS, Whatsapp). Pour cela, un designer de chez Saooti a construit dix émoticônes à partir de sept photos d'expressions faciales extraites des travaux de Ekman sur la reconnaissance des émotions (Tableau 1). Chacune d'elles exprime une des sept émotions primaires, incluant le mépris, ainsi qu'une émoticône sans expression émotionnelle extraite des travaux de Langner et collaborateurs (2010) (Tableau 1). La création de l'émoticône dégoût V1 a suscité une interrogation sur l'homogénéité graphique des émoticônes car elle est la seule à avoir une caractéristique distinctive, une langue de couleur rouge, susceptible d'attirer l'attention plus que les autres émoticônes. Une deuxième version de cette émoticône a donc été élaborée (dégoût V2). Face à la difficulté à convertir

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'expression faciale du mépris, deux émoticônes pouvant exprimer cette émotion ont été construits.

Les études préalables avaient pour objectif d'implémenter un outil de feedback émotionnel sur la webradio à partir d'émoticônes censées traduire des émotions primaires facilement reconnaissables par les utilisateurs. Les deux premiers pré-tests ont été réalisés simultanément afin d'obtenir des données à la fois quantitatives et qualitatives. Un troisième pré-test a permis d'affiner les résultats des deux pré-tests précédents sur le choix de certaines émoticônes.

3. Pré-test 1

3.1. Participants

Les participants ($N = 97$, 44 garçons et 55 filles) étaient des collégiens de 3^{ème}, âgés de 13 à 16 ans ($M = 14$, $SD = 0.4$). Les élèves ont été recrutés dans un collège de l'académie de Rennes participant au projet de recherche.

3.2. Procédure

En début de cours, l'enseignant distribuait à chaque élève un livret ou chaque page comportait une des émoticônes (3,7 x 3,7 cm) créées par Saooti (Tableau 1) avec une liste de 16 émotions. Dans cette liste se trouvaient les 7 émotions primaires (peur, tristesse, colère, surprise, dégoût, joie, mépris), 8 émotions secondaires (déception, culpabilité, fierté, curiosité, embarras, honte, haine, envie) et l'absence d'émotion. Les élèves avaient comme consigne écrite d'indiquer quelle émotion correspondait la mieux à l'expression de l'émoticône présentée sur chaque page du livret. L'enseignant rappelait oralement la consigne écrite en précisant qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses et qu'une seule émotion devait être cochée. Si les élèves hésitaient entre plusieurs émotions, ils devaient choisir celle qui selon eux était la plus forte.

Pour chaque émoticône, les réponses ont été codées en indiquant la valeur 1 si la bonne émotion était reconnue et la valeur 0 dans le cas contraire.

L'analyse statistique a été réalisée avec le logiciel IBM SPSS v.25 et avec un niveau de significativité alpha de .05. En premier lieu, une analyse descriptive a été faite afin d'obtenir un taux de reconnaissance de chaque émoticône en pourcentage. De plus, avec un one sample *t*-test, nous avons comparé les moyennes de reconnaissance obtenues pour chaque émoticône avec le niveau de chance attendu. Afin d'observer un potentiel effet du genre sur la reconnaissance, un *t*-test (garçons vs. filles) a été réalisé sur la reconnaissance moyenne de l'ensemble des émoticônes ainsi que pour chaque émoticône.

3.3. Résultats

Les émoticônes exprimant la surprise (93%), la joie (87%), la tristesse (85%) ont été très bien identifiées. La colère (63%) et l'absence d'émotion (67%) ont été convenablement identifiées contrairement à la peur (21%) ou au mépris (V1 : 13% et V2 : 35%) qui ont été faiblement reconnues par les élèves. Concernant le dégoût, l'émoticône V1 est mieux reconnue (84%)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

que l'émoticône V2 (38%). L'analyse statistique (one-sample *t*-test) a révélé que les émoticônes étaient mieux reconnues par les élèves comparativement au hasard (.062), cf. Tableau 2. De plus, il n'y avait pas d'effet du sexe sur la reconnaissance des émotions à partir des émoticônes, $t(95) = 1.18$, $p = .24$, ni sur chaque émoticônes traitées séparément (Tableau 3).

Tableau 2. Moyenne des scores de reconnaissance des émotions pour chaque émoticône et différences de reconnaissance comparativement au hasard (.062) pour le pré-test 1.

Emoticônes	M	SD	t(96)
Joie	.85	.36	21.23***
Tristesse	.80	.39	18.32***
Surprise	.92	.27	30.47***
Colère	.61	.49	10.96***
Neutre	.66	.47	12.36***
Peur	.21	.36	3.49***
Mépris V1	.13	.34	2.07***
Mépris V2	.34	.47	5.75***
Dégoût V1	.84	.37	20.40***
Dégoût V2	.37	.48	6.27***

Note. Vx = numéros des versions de l'émoticônes. *** $p < .001$.

Tableau 3. Moyenne des scores obtenus en fonction du sexe et différences entre les deux groupes pour le pré-test 1.

Emoticônes	Filles (n = 55)		Garçons (n = 44)		t(95)
	M	SD	M	SD	
Joie	.87	.34	.82	.39	-.67
Tristesse	.83	.38	.77	.42	-.70
Surprise	.96	.19	.86	.35	-1.77
Colère	.53	.50	.70	.46	1.78
Neutre	.62	.49	.70	.46	.84
Peur	.15	.36	.27	.45	1.48
Mépris V1	.15	.36	.11	.32	-.53
Mépris V2	.28	.45	.41	.50	1.30
Dégoût V1	.85	.36	.82	.39	-.40
Dégoût V2	.32	.47	.43	.50	1.123

Note. Vx = numéros des versions de l'émoticônes

4. Pré-test 2

4.1. Participants

Les participants ($N = 100$, 58 filles et 42 garçons) étaient des collégiens de trois niveaux scolaires différents, 5^{ème} ($n = 34$, 20 filles et 14 garçons), 4^{ème} ($n = 33$, 21 filles et 12 garçons) et 3^{ème} ($n = 33$, 17 filles et 16 garçons), âgés de 12 à 15 ans ($M = 13.22$, $SD = 0.93$). Les élèves ont été recrutés dans deux collèges de l'académie de Rennes participants au projet de recherche et n'avaient pas participé au premier pré-test.

4.2. Procédure

L'enseignant donnait à chaque élève deux feuilles qui présentaient les dix émoticônes (3,8 x 3,8 cm) du pré-test 1. Ils avaient comme consigne écrite d'indiquer en un mot l'émotion exprimée par chacune des émoticônes dans le champ en pointillé. L'enseignant rappelait la consigne écrite en précisant qu'il n'y avait ni bonnes, ni mauvaises réponses.

Au total, 209 mots différents ont été utilisés par les élèves pour exprimer l'émotion que suscitait chacune des émoticônes. Afin de regrouper les termes par synonymie, quatre codeurs indépendants ont affecté chaque mot émis par les élèves à l'une des catégories suivantes : colère, dégoût, joie, peur, sans émotion, surprise, tristesse, mépris et autres. L'accord inter-codeurs calculé à partir du coefficient de Fleiss est modéré, $\kappa = 0,419$. Pour chacune des catégories nous avons uniquement retenu les mots affectés par les quatre codeurs dans une même catégorie, par exemple pour la colère nous avons les termes : bouder, énerver, enrager, fâcher, furieux et mécontent. Une fois chaque mot remplacé par l'étiquette de la catégorie (ici colère), les réponses ont été codées en indiquant la valeur 1 si la bonne émotion était reconnue et la valeur 0 dans le cas contraire.

L'analyse statistique a été réalisée avec le logiciel IBM SPSS v.25 et avec un niveau de significativité alpha de .05. En premier lieu, une analyse descriptive a été faite afin d'obtenir un taux de reconnaissance de chaque émoticône en pourcentage. Une ANOVA à 1 facteur avec le niveau scolaire a été réalisée ainsi qu'un *t*-test pour évaluer les éventuelles différences entre les garçons et les filles sur la reconnaissance des émoticônes dans leur ensemble ainsi que pour chaque émoticône considérée séparément.

4.3. Résultats

Les émotions surprise (92%), joie (98%), tristesse (95%), colère (96%) et dégoût V1 (87%) ont été très bien identifiées à partir des émoticônes, tandis que la peur (32%) et l'émoticône sans émotion (23%) ont été moyennement identifiées. Les émoticônes qui traduisent le mépris (V1 : 10% ; V2 : 5%) et le dégoût V2 (23%) ont été très peu reconnues.

L'analyse statistique ne révèle aucune différence significative en fonction du niveau scolaire des élèves, $F(2,97) = .39$, $p = 0.68$. De plus, il n'y avait pas d'effet du genre sur la reconnaissance des émotions à partir des émoticônes, $t(98) = -.23$, $p = .82$, ni sur chaque émoticône traitées séparément (Tableau 4).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 4. Moyenne des scores obtenus en fonction du sexe et différences entre les deux groupes pour le pré-test 2.

Émoticônes	Filles (n = 58)		Garçons (n = 42)		t(98)
	M	SD	M	SD	
Joie	.98	.13	.98	.15	-.23
Tristesse	.95	.22	.95	.22	.09
Surprise	.91	.28	.93	.26	.27
Colère	.98	.18	.93	.44	-1.36
Neutre	.24	.43	.21	.41	-.31
Peur	.34	.48	.36	.48	.13
Mépris V1	.09	.28	.12	.33	.54
Mépris V2	.03	.18	.07	.26	.83
Dégoût V1	.88	.33	.76	.43	-1.55
Dégoût V2	.02	.13	.07	.26	1.36

Note. VX = Numéros des versions de l'émoticône. *** p < .001.











5. Conclusion des deux premiers pré-tests

Le taux moyen de reconnaissance obtenu à l'issue des deux pré-tests ont conduit à retenir les émoticônes exprimant la joie, la tristesse et la surprise (Tableau 5). Malgré une bonne reconnaissance de l'émotion véhiculée par l'émoticône représentant le dégoût V1, nous avons décidé de supprimer cette dernière à cause de la langue de couleur rouge. En effet, si l'on compare cette émoticône aux autres, celle-ci est beaucoup trop distinctive. Suite à un taux de reconnaissance faible des émoticônes exprimant la peur et le dégoût (V2), elles ont été retravaillées par un designer de l'entreprise Saooti afin d'être de nouveau testées dans un troisième pré-test. A partir de ces deux prétests, on trouve des résultats similaires à ceux obtenus récemment par Oleszkiewicz, et collaborateurs (2017a) où les émotions de peur [😱] et de dégoût [🤢] étaient difficilement reconnues par les enfants de 4 à 8 ans à partir des émoticônes extraites de Facebook. Concernant l'émoticône exprimant le mépris, nous avons décidé de la supprimer pour les collégiens pour trois raisons : (1) du point de vue élèves, l'émotion mépris n'est pas « reconnue », seulement deux élèves ont écrit « mépris » dans le deuxième pré-test ; (2) sur le plan scientifique, cette émotion fait l'objet d'un débat qui ne permet pas de la considérer systématiquement comme une émotion primaire, la plupart des études prenant uniquement en compte six émotions, écartant le mépris. Par ailleurs, une analyse des besoins menée parallèlement à ce prétest auprès d'enseignants a révélé une forte réticence quant à la présence de cette émoticône sur la webradio. Certains enseignants ont considéré que cette émotion était trop forte pour des collégiens et potentiellement néfaste pouvant entraîner une certaine méfiance de l'élève à poursuivre et à s'impliquer dans le projet.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 5. Pourcentage du taux de reconnaissances des émotions exprimées par les émoticônes lors des pré-tests 1 et 2.

Emotions	Emoticônes	Taux de reconnaissance (en %)		
		Pré-test 1 (N = 97)	Pré-test 2 (N = 100)	M
Joie		87	98	92.5
Tristesse		85	95	90.0
Surprise		93	92	92.5
Colère		63	96	79.5
Neutre		67	23	45.0
Peur		21	32	26.5
Mépris V1		13	10	11.5
Mépris V2		35	5	20.0
Dégoût V1		84	83	83.5
Dégoût V2		38	23	30.5

Note. Vx = numéro de la version de l'émoticône. Les émoticônes avec un fond vert sont celles qui seront implémentées dans la wikiradio et en rouge celles qui ne le seront pas.

6. Pré-test 3

6.1. Participants et procédure

Les participants ($N = 54$, 25 garçons et 29 filles) étaient des collégiens de 4^{ème} âgés de 12 à 15 ans ($M = 13.46$, $SD = .64$). Les élèves ont été recrutés à l'aide d'une enseignante de mathématique de l'académie de Bordeaux ne faisant pas partie des établissements partenaires du projet.

6.2. Procédure

Nous avons utilisé la même procédure que celle réalisée dans le premier pré-test, mais six émoticônes ont été présentées aux élèves (Tableau 6), dont deux versions de la peur et du

dégoût, ainsi que celles exprimant la colère et l'absence d'émotion des deux précédents pré-tests.







Nous avons également réalisé le même codage des réponses que dans le pré-test 1 et les mêmes analyses statistiques avec le logiciel IBM SPSS v.25.

6.3. Résultats

On observe un taux élevé de reconnaissance pour la colère, l'émoticône neutre et pour l'une des deux versions du dégoût (V3). Concernant la peur l'une des deux versions est mieux reconnue (V3), sans toutefois atteindre un score comparable aux autres émoticônes (Tableau 6).

L'analyse statistique (one-sample *t*-test) a révélé qu'à l'exception de l'émoticône représentant la peur V2 (Tableau 6), les autres émoticônes ont été mieux reconnues par les élèves comparativement au hasard (0.062). De plus, il n'y a pas de d'effet du sexe sur la reconnaissance des émotions à partir des émoticônes, $t(52) = -.76, p = .45$ (Tableau 7).

Tableau 6. Moyenne des scores et taux de reconnaissance des émotions pour chaque émoticône et différences de reconnaissance comparativement au hasard (.062) pour le pré-test 3

Emotions	Emoticônes	Taux de reconnaissance (en %)	M	SD	t(53)
Peur V2		15	.81	.39	1.76
Peur V3		57	.78	.42	7.54***
Dégoût V3		96	.15	.36	34.73***
Dégoût V4		19	.57	.50	2.31*
Colère		81	.96	.19	14.11***
Neutre		78	.19	.39	12.53***

Note. Vx = numéro de la version de l'émoticône. * $p < .05$. *** $p < .001$

Tableau 7. Moyenne des scores obtenus en fonction du sexe et différences entre les deux groupes pour le pré-test 3.

Émoticônes	Filles (n = 29)		Garçons (n = 25)		t(52)
	M	SD	M	SD	
Colère	.86	.35	.76	.44	-.95
Neutre	.72	.45	.84	.37	1.01
Peur V2	.10	.31	.20	.41	.98
Peur V3	.66	.48	.48	.51	-1.30
Dégoût V3	1.00	0.00	.92	.28	-1.56
Dégoût V4	.21	.41	.16	.37	-.43

Note. Vx = numéro de la version de l'émoticône

7. Conclusion

Les résultats de ces études ont permis de sélectionner les sept émoticônes qui seront implémentées sur la webradio (Tableau 8) et qui serviront aux recherches qui seront réalisées dans le cadre de la thèse. Nous avons choisi pour chaque émotion, l'émoticône avec le taux moyen de reconnaissance de l'ensemble des pré-test le plus élevé avec une limite inférieure de 55%. Du fait que trois émoticônes sur six ont un taux moyen de reconnaissance de l'émotion inférieur à 90%, nous avons décidé qu'une étiquette précisant le nom de l'émotion sera présente sur l'interface de la Wikiradio® afin de lever toute ambiguïté. Cette étiquette apparaîtra uniquement lorsque l'élève positionnera le pointeur de la souris sur l'émoticône (ordinateur) lorsqu'il s'agira de le choisir pour donner son ressenti à l'écoute d'un épisode écouté sur la webradio (Figure 1).















Figure 1. Système de vote sur la Wikiradio®



4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 8. Pourcentage du taux moyen de reconnaissance lors des 3 pré-tests.

Emotions	Emoticônes	Taux de reconnaissance
Joie		92.5
Tristesse		90.0
Surprise		92.5
Colère		80.0
Neutre		56.0
Peur V1		26.5
Peur V2		15.0
Peur V3		57.0
Dégoût V1		83.5
Dégoût V2		30.5
Dégoût V3		96.0
Dégoût V4		19.0
Mépris V1		11.5
Mépris V2		20.0

Note. Vx = numéro de la version de l'émoticône. Les émoticônes avec un fond vert sont celles qui seront implémentées dans la Wikiradio® et en rouge celles qui ne seront pas implémentées.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Derks, D., Bos, A. E. R., & Grumbkow, J. von. (2007). Emoticons and social interaction on the Internet: the importance of social context. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 842-849. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.11.013>
- Duan, J., Xia, X., & Van Swol, L. M. (2018). Emoticons' influence on advice taking. *Computers in Human Behavior*, 79(Supplement C), 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.030>
- Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in facial displays of emotion. *Science (New York, N.Y.)*, 164(3875), 86-88.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200. <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Ekman, P., & Heider, K. G. (1988). The universality of a contempt expression: A replication. *Motivation and Emotion*, 12(3), 303-308. <https://doi.org/10.1007/BF00993116>
- Ernst, C. P., & Huschens, M. (2018). The effects of different emoticons on the perception of emails in the workplace. In *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*.
- Langner, O., Dotsch, R., Bijlstra, G., Wigboldus, D. H. J., Hawk, S. T., & van Knippenberg, A. (2010). Presentation and validation of the Radboud Faces Database. *Cognition and Emotion*, 24(8), 1377-1388. doi: 10.1080/02699930903485076
- Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Sorokowska, A., & Sorokowski, P. (2017a). Children can accurately recognize facial emotions from emoticons. *Computers in Human Behavior*, 76(Supplement C), 372-377. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.040>
- Oleszkiewicz, A., Karwowski, M., Pisanski, K., Sorokowski, P., Sobrado, B., & Sorokowska, A. (2017b). Who uses emoticons? Data from 86702 Facebook users. *Personality and Individual Differences*, 119, 289-295. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.034>
- Rezabeck, L. L., & Cochenour, J. J. (1994, October). Emoticons: Visual cues for computer-mediated communication. *Paper presented at the annual conference of the International Visual Literacy Association*, Tempe, AZ.
- Tomkins, S. S. (1980). Affect as amplification: some modifications in theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds), *Emotion: theory, research, and experience. Vol. 1, Theories of emotion* (pp. 141-164). New York : Academic Press
- Tossell, C. C., Kortum, P., Shepard, C., Barg-Walkow, L. H., Rahmati, A., & Zhong, L. (2012). A longitudinal study of emoticon use in text messaging from smartphones. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 659-663. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.012>
- Walther, J. B., & D'Addario, K. P. (2001). The impacts of emoticons on message interpretation in computer-mediated communication. *Social Science Computer Review*, 19(3), 324-347. <https://doi.org/10.1177/089443930101900307>

Un usage « éthique » de la Philosophie chez des jeunes en Insertion Professionnelle

José-Miguel ALVAREZ

Université de Strasbourg – SuLiSoM : Subjectivité, Lien Social et Modernité

jmiguealvarez@hotmail.com

Résumé

La question du « décrochage scolaire » est devenue la principale désignation des problèmes du système éducatif en France. Les jeunes sortants précoces ou sans diplôme constituent près du 17% de la population scolarisée chaque année. Dans le cadre de l'éducation républicaine, l'exercice de la philosophie arrive aux dernières années de la formation scolaire et, sorte d'exercice de synthèse, elle est validée par une épreuve nationale. Dans ce contexte, notre projet vise à proposer une approche de la philosophie susceptible d'éveiller et intéresser les jeunes accueillis par notre dispositif d'insertion professionnelle. Quel intérêt relèverait-il pour des jeunes en insertion professionnelle l'exercice de la philosophie ? Comment aborde-t-on la « philo » et ses questions avec des jeunes à faibles compétences scolaires ? Sous quelles conditions cette approche serait-il encore du « philosophique » ? Notre approche que nous avons appelé « éthique » veut montrer le diagnostic tiré de notre exercice philosophique auprès d'un public normalement non « autorisé » à faire de la « Philo ».

Mots-clés

Décrochage scolaire, Philosophie, Insertion Professionnelle.

Introduction

Le passage au XXI^{ème} siècle a impliqué pour l'humanité des importants changements dont nous ne semblons pas être en capacité de mesurer leur portée. L'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne s'avère pas sans conséquences : elles ont entamé des importantes modifications dans notre façon de nous rapporter au monde et à nos semblables. Même la façon de nous rapporter à nous-mêmes et de construire notre image propre, semble s'ouvrir à des nouvelles possibilités quasi inéluctables toujours moyennées par le développement et la technique.

A la fin du XX^{ème} siècle, la commission européenne – se réclamant du rôle de « référence dans le monde »¹ – a mis en place un groupe d'experts afin de réfléchir sur ce passage et les nouveaux défis qu'y se profilaient à niveau global. L'objectif étant celui de fixer des buts communs au niveau européen, notamment en ce qui concerne les nouvelles compétences individuelles à acquérir comme conséquence des modifications importantes en

¹ « Pour maintenir leur place, continuer à être une référence dans le monde, (les pays européens) doivent compléter les progrès réalisés dans l'intégration économique par un investissement plus important dans le savoir et la compétence ». Cfr. Commission 590 final du 29 Novembre 1995 : Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et Apprendre – vers la Société Cognitive, p. 1 : <https://publications.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr> (consulté le 15-09-18)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

ce qui concerne les systèmes du travail, que l'avènement de cette *société cognitive* amènerait. Une exigence d'adaptation face à des nouvelles conditions d'accès à l'emploi et à l'évolution du travail, serait alors inévitable pour chaque citoyen européen.

Dans le cadre de la stratégie Europe 2020, la France s'est engagée à abaisser le taux des jeunes en-dehors de tout système de formation afin de lutter contre les inégalités et favoriser l'inclusion sociale². Les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme, sont comme une population encadrée dans la précarité sociale et dont les enjeux d'insertion s'avèrent complexes à cause du rapprochement actuel entre l'éducation et les exigences d'accès au monde du travail. La question fondamentale nous renvoie donc vers ces jeunes « décrocheurs » du système, question qui est devenue en quelques années seulement, la principale désignation des problèmes du système éducatif en France.

Notre projet s'encadre donc dans cette conjoncture sociale particulière au sein de la société française. C'est au sein d'un dispositif d'accompagnement des jeunes entre 16 et 22 ans vers une insertion durable dans le monde de l'emploi, que nous avons eu la possibilité de mener l'activité formative que nous allons exposer. En partant d'un suivi personnalisé et un accompagnement rapproché avec le monde de l'entreprise, notre dispositif propose un suivi individuel, grâce au dialogue constant avec l'un des formateurs référents. En complément et comme des espaces concrets de remobilisation, le jeune est également appelé à travailler en petits groupes, par la participation à différents types d'ateliers.

En ce qui concerne l'acquisition des bases, nous lui proposons des ateliers afin de se remettre au niveau en français et en mathématiques. Le jeune compte également avec des ateliers des « habiletés » comme métallerie et menuiserie, où il peut appliquer les abstractions de la géométrie et les maths. Il en va de même pour l'expression artistique et l'atelier des technologies où le jeune peut modéliser des figures en trois dimensions ou même créer son propre mixage musical. Le travail sur soi est généralement assuré par la pratique sportive et par des ateliers-modules consacrés à la réflexion sur l'image de soi et aux éléments de vie en commun et de citoyenneté. C'est dans ce contexte particulière que nous avons tenté de mettre en place un usage de la philosophie, par des séances d'une demi-journée.

Le jeune suivi par notre dispositif est aussi encouragé et suivi dans un programme de rapprochement du monde de l'entreprise. Dans l'atelier de découverte de métiers, le jeune a également la possibilité de se projeter vers le monde de l'emploi. Les stages en entreprise permettent également un espace d'auto-évaluation avec le formateur référent dans cette intention de lui aider dans ce but d'une insertion durable dans le monde de l'emploi. Voilà dans quel sens nous comprenons la question de l'insertion professionnelle.

Nous avons dessiné le cadre concret dans lequel notre projet « philosophique » a eu lieu. Sa nouveauté consiste à risquer une ouverture philosophique chez des jeunes auxquels la tournée se ferme dans le camp académique, et pour lesquels les affaires de la réflexion n'apportent pas un intérêt majeur. Avant de voir l'approche philosophique à partir duquel nous sommes faits notre intervention hardie de la philosophie, il nous faut au préalable comprendre la conception de ce qui est une démarche philosophique dans le système éducatif français. Cela permettra de mieux saisir les débats épistémologiques sous-jacents à notre démarche.

² Cfr. <https://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire> (consulté le 14-09-18)

1. Bref diagnostique de l'enseignement de la philosophie en France

Lorsque sur les débris d'une monarchie constituée s'éleva la République, on sentit plus vivement encore la nécessité d'éclairer le peuple³

La population accueillie par notre dispositif se trouve à l'intérieur d'une tournure paradoxale : les jeunes gens qui ont le plus besoin des réflexions et des analyses que la philosophie peut leur apporter au niveau personnel et concret, afin d'éclaircir leurs choix de vie et leur faire voir les risques qui les entourent – notamment face à des conduites à risque et face à toute possibilité des aliénations et des fanatismes – sont justement ceux qui en n'ont pas eu l'opportunité de s'en bénéficier. Cela peut être perçu à cause d'un arrivage tardif de la philosophie dans le cursus scolaire, dont nous connaissons les débats et les propositions actuelles, notamment en ce qui concerne la philosophie pour les enfants (Tozzi, 2012). Dans l'état actuel des choses, nous partons de l'évidence que la rupture avec l'école leur a précipité dans la précarité face au savoir, dès le moment où il s'installe chez eux un amalgame entre école et apprentissage.

En France, l'exercice de la philosophie hérite une prestigieuse tradition s'inspirant des collègues des jésuites depuis le XVIII^e siècle. Liée même à la nature de la République dans sa visée démocratique de former l'homme et le citoyen, la philosophie s'y maintient dans l'enseignement secondaire et s'établit aux dernières années de la formation scolaire en étant sanctionnée par une épreuve au baccalauréat.

Son « enseignement en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement »⁴. Le cadre de la philosophie républicaine coïncide donc avec l'idéal civique de former des citoyens éclairés et des hommes libres, et l'aborde à partir de deux axes principaux : les notions et les auteurs. Le professeur de philosophie en terminale se conçoit comme *l'instituteur* et par-là véritablement le « maître » qui met en pratique la *leçon de philosophie*⁵.

L'exercice de son enseignement est très bien encadré par les directives du ministère d'éducation soucieuses de faire respecter l'unité et la cohérence du programme. Ce dernier se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes qui font l'objet d'une étude suivie. Traités conjointement, ceux deux éléments, doivent éviter l'exposé historique des doctrines ou la simple présentation des idées des philosophes. Deux piliers se

³ Stéphane Douailler, éd., *La philosophie saisie par l'Etat: petits écrits sur l'enseignement philosophique en France (1789/1900)*, Bibliothèque du Collège international de philosophie (Paris: Aubier, 1988), p. 75.

⁴ Cfr. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm> (consulté le 05.09.18)

⁵ Mark Sherringam, *L'enseignement scolaire de la philosophie en France* (La revue de l'inspection générale 03, pp. 62-63). Version en ligne : <http://media.education.gouv.fr/file/37/7/3377.pdf> (consulté le 01.05.18)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dessinent donc en ce qui concerne l'enseignement de la philosophie : la leçon pour le professeur et la dissertation pour l'élève⁶.

Malgré l'actualité politique du Ministère d'éducation qui veut démocratiser l'accès à la philosophie avec ses 4 heures hebdomadaires pour tous dans le tronc commun par la réforme visant la fin des séries en voie générale⁷, la philosophie continue à être perçue en France comme un *luxu inaccessible*⁸ réservée à une *élite*⁹ maîtrisant des conceptions complexes et difficilement compréhensibles. Son intervention tardive dans le cursus scolaire y est plutôt vécue comme une sorte de consécration et « couronnement ».

Faisant écho au système scolaire français dont elle découle, la « philo » tend à rester dans l'abstraction des notions et concepts réfractaires à la réalité concrète du jeune. En effet, l'idéal civique vise à soustraire les enfants aux influences des milieux locaux. C'est pourquoi, l'école républicaine serait essentiellement perçue comme indépendante du reste de la société, défendant par autant une culture éloignée¹⁰, évoquant en plus la coupure entre le privé et le public par sa notion fondamentale de « laïcité ». Le risque serait celui d'encourager un enseignement fondé sur des abstractions qui résistent à l'analyse et à la compréhension historique¹¹.

La « philo » au sein du système culturel français demeure donc une discipline de prestige à la fonction de « couronnement » du dernier stade du cursus secondaire, notamment par l'élaboration de la dissertation de la part de l'élève, pour laquelle une réflexion dialectique est impérative. Pourtant, chacun, « quels que soient son bagage scolaire et son projet professionnel, devrait pouvoir y entrer de plain-pied »¹². Même s'il est vrai que la philosophie suppose la formation scolaire antérieure et mobilise des nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire¹³, il est aussi vrai que la question de Derrida¹⁴ reste pertinente et d'une actualité incontestable : « qui a droit à la philosophie ? », se demandait-il à la fin du XX^{ème} siècle.

⁶ Ibidem, p. 64

⁷ Cfr. <http://www.education.gouv.fr/cid52709/les-enseignements-des-classes-de-premiere-et-terminale-du-lycee-d-enseignement-general-et-technologique.html> (consulté le 15.09.18)

⁸ (Droit & Mayor, 1995), p. 68

⁹ Ibidem, p. 69

¹⁰ Patrick Rayou, *La dissert de philo : Sociologie d'une épreuve scolaire* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2002), p. 15.

¹¹ La coupure entre la réalité et le concept vient de la conception du fait que la pureté des réflexions philosophiques devrait s'abstraire des réflexions du moment. En effet, pour atteindre la vérité, la philosophie ne peut pas se poser sur l'histoire, celle-ci dépendant toujours d'une perspective spécifique car l'« impureté caractéristique de toute activité philosophique envisagée dans sa condition réelle, c'est l'historique. » Cfr. Jean-Pierre Cotten, *Autour de Victor Cousin une politique de la philosophie*, Annales littéraires de l'Université de Besançon 469 3 (Paris: les Belles lettres, 1992), p. 209

¹² Patrick Rayou, *La dissert de philo: Sociologie d'une épreuve scolaire* (Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2002), p. 17

¹³ <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm> (consulté le 05.09.18)

¹⁴ (Derrida, 1990), p. 10

Notre projet démarre de la possibilité de question pour un droit - voire une nécessité - universelle de la philosophie. Considérée comme corpus de savoirs, elle est un extraordinaire réservoir qui recueille l'héritage de la quête de l'humanité pour le sens et le vrai tout au long de son histoire. Elle constitue donc un trésor dont chaque individu devrait s'approprier afin de s'installer dans la lignée de l'humanité dont il en fait partie. Considérée comme une boîte à outils, elle fournit à chacun la capacité d'interroger et par l'exercice de la réflexion, d'envisager la possibilité toujours possible de la paix et la vie en harmonie avec les autres et son milieu naturel.

L'usage de la philosophie dans le cadre d'un dispositif d'accompagnement pour des jeunes en rupture avec le système éducatif, part donc d'une prise de conscience d'une valeur à double tranchant de la philosophie: d'un côté une valeur individuelle donnée par la construction et trouvaille du propre projet personnel de vie et du sens de l'existence personnelle; mais aussi d'une valeur sociale apportée par l'enjeu de la construction d'une communauté humaine dans le respect du bien-être du prochain et de l'environnement naturel dans lequel nous demeurons¹⁵.

2. La Posture « éthique » du projet

L'éthique n'est pas une médication, mais une interpellation sur la violence induite par la réduction de la vie humaine à des normes, fussent-elles humanistes¹⁶

Notre posture part du postulat d'une nécessité voire d'une urgence d'approprier les jeunes sortis du système scolaire des outils et contenus de la philosophie. Pour notre vision d'ouverture et d'exigence universelle, il y aurait un « certain nombre de notions philosophiques considérées comme un *bagage minimum* pour renforcer le respect de la nature humaine, l'amour de la paix, le refus du nationalisme étroit et du règne de la force brute »¹⁷.

Comme il est évident, notre dispositif accueillant des jeunes en situation d'insertion professionnelle, se heurte à des difficultés et problématiques propres du public accueilli. Nos jeunes présentent par la plupart un dégoût des activités académiques, notamment celles liées à la lecture et à l'écriture, associés également à des blessures et résistances importants dans le rapport et ouverture aux autres (pairs et formateurs) et avec une image de soi dévalorisée et à une démotivation souvent chronique.

Notre approche et usage de la philosophie ne peut donc se faire dans le cadre académique privilégié par le système éducatif. Cela tout d'abord par l'absence d'un programme ou d'un contenu déjà encadré¹⁸. Le contexte concret de notre expérience nous oblige donc à faire face

¹⁵ Par-là, notre perspective rejoint les propos de la Déclaration de Paris pour la philosophie du 15-16 février 1995: « l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique ».

¹⁶ Cfr. Préface par SICARD Didier. Dans : GRASSIN Marc-POCHARD Frédéric, *La déshumanisation civilisée*, Cerf, Paris, 2012, p. 8

¹⁷ Roger-Pol et Mayor, op. cit., p. 29

¹⁸ Nous sommes conscients de la nouveauté et de valeur de notre projet à ce propos : il faudrait créer

à une réalité pédagogique qui résiste au cadre conventionnel d'enseignement. Ici nous n'avons pas à jouer l'exigence académique car nous sommes dans l'absence du cadre contraignant qui exigent les notes et les résultats, souvent très importante à l'heure de « motiver » l'élève à l'apprentissage¹⁹. Nous sommes également obligés de nous restreindre du cadre traditionnel de la classe de philosophie : à bannir donc les cours magistraux qu'ils peuvent cataloguer de « bla-bla »²⁰ ou du « parler pour ne rien dire ».

La question de l'autorité

Notre façon d'aborder la philosophie s'est vu obligée de bannir l'usage de l'autorité comme exigence valable face à la motivation pour l'apprentissage. Notre défi constant n'est autre que celui de faire un usage « pur » de la philosophie, dans le sens kantien du terme, c'est-à-dire non contaminé par des motivations extérieures à elle-même. Notre premier défi est donc celui de maintenir, voire de rétablir la curiosité et le besoin du savoir par le savoir lui-même.

La question de l'autorité est également problématique. Le formateur-accompagnateur des ateliers philo dans le dispositif n'est pas à proprement parler un maître. Il n'y a pas de cours à impartir ni des thématiques à suivre. Il ne faut pas penser à ce propos que les ateliers philo auprès des jeunes en insertion professionnelle se réduisent à du papotage pour passer le temps. L'intention est claire et la rigueur dans l'exigence d'argumentation est au rendez-vous.

Bien qu'il n'y a pas des thématiques à suivre, notre défi a été celui de poursuivre en tant que véritable philosophe, le sens du discours et les thématiques générales à traiter. Nous présenterons à la fin les thématiques et leur ordre d'importance que notre diagnostic a pu en tirer à partir de nos rencontres avec les jeunes. Pour cela, notre dynamique partait d'une position égalitaire et à l'ombre de la bienveillance énoncé par la célèbre règle d'or : « ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse ».

L'approche philosophique s'est installée dans un environnement de bienveillance, donné concrètement par le cadre de la « réciprocité universelle ». A partir de-là, le défi est celui de permettre un climat de confiance afin qu'un espace de parole puisse surgir. Parole accordée et parole prise au sérieux ; avec le temps pour les écouter et pour rebondir sur leurs affirmations. Le maître y est seulement celui qui laisse parler, qui *provoque* leur parole et leur réaction, et de celui qui reste attentif au mouvement des idées et des notions.

La Production Philosophique

Nous nous heurtons également à la question de la production philosophique proprement dite. L'enseignement républicain de la « philo » débouche dans un écrit qui en serait une sorte de

un programme de philosophie universelle, sorte de bagage universel des trésors du raisonnement philosophique à partager avec toutes les langues et cultures, dans une dynamique d'échange et de reconnaissance de valeur de la différence.

¹⁹ Notre perspective met déjà en cause la logique des notes et résultats en ce qui concerne la philosophie. Dans l'idéal, n'aurait-il rien de plus antiphilosophique qu'un intérêt pour la philosophie moyenné par l'avantage de quelque chose d'extérieur à elle-même soit-elle la note ou le gain économique ? La valeur de la philosophie et son intérêt pour l'humain serait inhérent à elle-même par le besoin de savoir et le désir traduit comme curiosité et quête de sens de l'existence individuelle.

²⁰ La tradition débouchant dans la dissertation philosophique « persiste dans le prix attaché à la leçon du maître et dans la légende organisée autour de la figure du professeur méditant tout en haut devant ses élèves... » Cfr. La philosophie et ses contextes, p. 828

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

synthèse²¹ à partir de laquelle l'exercice de la dissertation et du commentaire du texte relèvent tout leur sens, privilégiant par-là notamment le résultat écrit des réflexions intérieures et des savoirs et références acquises. Nous avons dû nous ouvrir à d'autres exercices et à d'autres façons de refléter durablement la trace des méditations et des exercices philosophiques.

Celui-ci pourrait être le point névralgique de notre impertinence philosophique. Il est vrai que l'exigence et la rigueur philosophique passent par l'usage de la parole écrite, comme lecture ou comme expression de l'avis individuel de la part de l'élève. Notre démarche s'avère pourtant identifiée avec les principes énoncés par le ministère d'éducation en ce qui concerne son enseignement de la philosophie : « cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain »²². Conscients de l'importance d'une attitude analytique et du pouvoir de l'autonomie face à tout type d'aliénation et des manipulations face auxquelles ces jeunes se trouvent tout particulièrement exposés, nous considérons la valeur royale de la philosophie comme outil d'aide pour des jeunes autonomes et désireux d'être avertis face à tout ce qui menace leur épanouissement individuel.

La question s'installe donc : pourquoi privilégier un seul usage de la parole ? Quels avantages pédagogiques pourraient s'ouvrir vers d'autres méthodes de faire de la « philo » ?

Nous ne voulons pas rentrer dans le débat face au savoir-faire de l'école où il est traditionnellement privilégié l'exercice de la raison face à l'expérience du corps ; du travail face au jeu (qu'en France nous appelons « loisirs » - comme si le jeu était entièrement différent de l'apprentissage et comme si la possibilité de comprendre et d'assimiler des nouvelles logiques et comportements n'apportait rien aux apprentissages!) ; de la posture assise par rapport au mouvement, du silence et de l'ordre face à l'expression et la rencontre d'autrui ; des locaux d'apprentissage fermés et coupés du rencontre avec la nature. Nous nous posons simplement la question s'il y a *une* façon de faire, ou si nous pouvons envisager d'autres. Pourquoi le donner à penser propre de la Philo privilégierait-il la dissertation comme exercice suprême ? Il est vrai qu'elle est une monstration importante de la capacité de philosopher – notamment pour un futur maître qui passe son concours – mais elle n'est pas la seule. Notre travail a été celui de *donner à penser* dans un horizon philosophique.

La question « éthique »

Afin de réussir ce but, notre projet comprend un usage « éthique » de la philosophie. Cette question « éthique » nous la comprenons dans un double sens. Le premier sens nous renvoie vers un sens d'une actualité tragique et irrémédiable comme interpellation de notre responsabilité face aux grandes interrogations contemporaines. En ce sens, une posture « éthique » reviendrait à une mise en cause de l'exercice de la rationalité lui-même dans sa déclinaison comme savoir et domination. La pensée éthique chercherait donc à interpellier

²¹ « L'enseignement philosophique permet aux jeunes gens de mieux saisir la portée et la valeur des études mêmes et d'en opérer en quelque sorte la synthèse » Cfr. Rayou Patrik, op. cit., p. 16.

²² Cfr. <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/25/MENE0301199A.htm> (déjà cité)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'idéologie du progrès à partir de notre responsabilité écologique et environnementale irrécusable.

Dans son deuxième sens, l'éthique renvoie à la pratique, à l'exercice même face à la théorie. De cette posture, se décline une tendance plutôt récente dans la compréhension de la philosophie. Elle est comprise comme quelque chose appartenant au domaine du bien-être et non pas seulement des réflexions obscures et compliquées.

Premier sens : la réflexivité comme surgissement de l'éthique

Depuis quelques décennies, les « sciences humaines » s'accordent dans la posture d'un regard critique de la propre pensée contemporaine. Nous assistions à l'émergence d'une pensée critique ou *réflexive* face à notre propre façon de faire, même face à notre propre façon de penser et d'*être-au-monde*. Le sociologue *Ulrick Beck* en parlant de ce qu'il observe comme une « rupture survenue à l'intérieur de la modernité industrielle » (qu'il articule autour de la notion du *risque*), affirme l'émergence d'une posture qu'il appelle *autoréférentielle*, c'est-à-dire une posture qui cherche à interroger les sources mêmes de l'action humaine à partir des menaces qui se cernent autour de la « civilisation développée ». Cette *autoréférence* chercherait donc à « déterminer si nous pouvons continuer à exploiter abusivement la nature (y compris la nôtre), et si les notions de 'progrès', de 'prospérité', de 'croissance économique' et de 'rationalité scientifique' ont encore un sens » (Beck, Bernardi, & Latour, 2004, p. 73). Le processus d'industrialisation et de modernisation serait en ce sens dès lors perçu à partir de ses « conséquences désastreuses », en instaurant par-là une critique réelle à la civilisation et au développement. Face à la rationalité scientifico-technique, jadis porteuse de l'espoir et de la confiance dans l'avenir comme civilisation, émerge un scepticisme face aux menaces et risques liés à la civilisation et la logique de la production des richesses.

L'émergence de cette réflexivité, c'est-à-dire de cette capacité de remettre en question le progrès de la science et sa rationalité et de comprendre que « la culture et la science peuvent se retourner contre l'intérêt commun de l'humanité »²³ nous l'interprétons comme le surgissement de ce qu'on pourrait appeler une pensée « éthique ».

Cette pensée éthique à contemporanéité tragique ne serait certainement pas une nouvelle doctrine morale, ni simplement le discours théorique face aux dangers qui menacent la dignité de l'humain, en visant par-là une sorte de code déontologique de l'action humaine. D'inspiration levinassienne, notre posture considère l'éthique comme une optique à partir de laquelle nous mettons en question notre pensée, notre rationalité, notre logique (héritière du *logos* grec) qui se décline dans le progrès et développement ; idéal civilisateur dont la pensée scientifique et rationnelle serait son terme et chemin et qui nous mène de nos jours, non seulement devant le risque exposé par Beck, mais vers la mise en danger de la survie même de l'humanité en tant que telle :

« Il serait urgent de défendre l'homme contre la technique de notre siècle. L'homme y aurait perdu son identité pour entrer comme un rouage dans une immense machinerie où tournent choses et êtres. Désormais exister équivaudrait à exploiter la nature ; mais dans le tourbillon de cette entreprise qui se dévore elle-même, ne se maintiendrait aucun point fixe. Le promeneur solitaire qui flâne à la campagne avec la certitude de s'appartenir ne serait, en fait, que le client d'une industrie hôtelière et touristique livré aux calculs, aux statistiques, aux

²³ Rogel-Pol & Mayor, op. cit., p. 33

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

planifications et prospections. Il y a du vrai dans cette déclamation : la technique est dangereuse. Elle ne menace pas seulement l'identité des personnes. Elle risque de faire éclater la planète »²⁴

Notre posture serait donc « éthique » en tant que mise en question de notre propre rationalité, rationalité avec une capacité effective de faire éclater la vie sur terre. Cette mise en question éthique devient ainsi urgente face à l'avenir écologique de la biosphère. La philo devient donc un impératif éthique dans la mesure où elle a intérêt à mettre en question la façon de faire humaine du développement et d'exploitation de notre habitat naturel.

Mais l'exigence éthique par son étymologie et tradition philosophique, se décline également comme défi de vie en commun ; défi d'apprendre à vivre avec les autres dans le même écosystème vivant. Pourtant la question éthique ne se limite-t-elle pas à la tolérance dont nous sommes habitués. Conscients que l'impératif éthique dépasse le cadre de la politique, la question éthique se profile comme ouverture vers l'autre dont découle le sens. Autrui serait donc celui à partir duquel mon existence personnelle revêt un sens possible. En conséquence, l'« éthique » serait ce rappel vers l'altérité qui se cerne comme mise en question de la gravitation égoïste autour du moi : « on appelle cette mise en question de ma spontanéité par la présence d'Autrui, éthique »(Levinas, 1990, p. 33).

La perspective éthique de notre projet consiste donc tout simplement à permettre *l'envisagement de l'altérité*. Nos jeunes ont du mal à se représenter l'altérité ; ils ont par la plupart un rapport problématique face à l'altérité. Il s'agit pour nous de recadrer la place prééminente que l'altérité doit avoir par rapport au « moi » ou d'ouvrir vers la possibilité d'une altérité. Cette ouverture nous la comprenons comme envisagement dans le sens levinassien du « visage »²⁵.

Deuxième sens : la philosophie comme exercice spirituel, donc éthique

Le deuxième sens de notre ouverture « éthique » de la philosophie, vient donné par l'approche « pratique » des théories philosophiques. Par-là, nous sommes redevables de l'approche de P. Hadot qui ouvre sans doute vers une nouvelle compréhension des anciens et vers une nouvelle compréhension de toute pratique philosophique. Il nous faut rappeler que cette perspective « spirituelle » de la philosophie surgit d'une mise en question des historiens modernes que voulaient lire les philosophes antiques de la même manière dont nous lisons les modernes, c'est-à-dire à partir de l'articulation logique des arguments et la construction des systèmes. A ce propos, il ne s'agirait pas de nier l'existence chez les anciens d'une volonté de cohérence ou de systématisation, mais il faudrait plutôt relever qu'il y aurait quelque chose de déroutant à l'intérieur de notre mentalité moderne ; bref, qu'il faudrait lire *autrement* les philosophes antiques.

²⁴ (Levinas, 2010, p. 299)

²⁵ « La manière dont se présente l'Autre, dépassant l'idée de l'Autre en moi, nous l'appelons, en effet, *visage*. Cette façon ne consiste pas à figurer comme thème sous mon regard, à s'étaler comme un ensemble de qualités formant une image. Le visage d'Autrui détruit à tout moment, et déborde l'image plastique qu'il me laisse, l'idée à ma mesure et à la mesure de son ideatum l'idée adéquate. Il ne se manifeste pas par ces qualités. Il s'exprime. Le visage, contre l'ontologie contemporaine, apporte une notion de vérité qui n'est pas le dévoilement d'un Neutre impersonnel, mais une expression ». Cfr. Ibidem, p. 43

Pour Hadot, « l'écrit philosophique demande qu'on le situe dans la praxis vivante dont il émane et dans laquelle il se réinsère » (Hadot, 2010, p. 209), puisque « un philosophe ancien parle non pas pour échafauder un édifice de concepts, mais pour former un groupe des disciples »²⁶. Ainsi, la philosophie antique consisterait dans une série d'exercices destinés à faire pratiquer une méthode, non seulement comme pur exercice de la pensée, mais de tout le psychisme de l'individu (Hadot, 2008, p. 21). Ainsi, d'après cette perspective, les écoles philosophiques de l'antiquité considéreraient la philosophie comme des exercices destinés à transformer la vie (Hadot, 2010, p. 211).

Cette perspective met en cause la considération de la philosophie comme un affaire des simples abstractions à mettre en relation des concepts et les développer. Elle ne serait plus un exercice intellectuel qui - en ce sens - relèverait plutôt du domaine du théorique. Cette perspective « éthique » dans ce sens viserait une activité ; une véritable pratique, mettant par-là en question la conception de la philosophie comme exercice exclusif de la pensée. Dès cette perspective même l'élaboration d'une dissertation pourrait produire un changement dans la vie des jeunes.

En conséquence, un exercice pratique de la philosophie aurait aussi une visée « thérapeutique », capable de guérir, de soulager des souffrances psychiques que - dans notre cas concret - émanent des absolutisations et des compréhensions fermées et biaisées des situations et des expériences vécues. En tant qu'exercice spirituel, la philosophie aiderait à mieux vivre, à dépasser le moi partiel et partial afin de prendre conscience de l'appartenance à la communauté humaine (Hadot, 2008, p. 11). Ainsi, en philosophant, le jeune ne serait pas appelé à l'accumulation d'un savoir devant être « démontré » lors de l'épreuve. L'exercice de la discussion, de l'analyse, du dialogue philosophique aurait plutôt un effet cathartique chez le jeune, un effet libérateur censé de lui délivrer des attaches des regrets et des craintes.

Cette thérapeutique nous l'abordons concrètement à partir de trois exercices : Le sens aristotélicien de la vertu comme quête d'équilibre ; l'appropriation du destin personnel par la compréhension de la distinction entre ce qui dépend de moi et ce qui ne ressort pas de ma décision (Épictète) et le recadrèrent de l'attention sur l'instant présent (Sénèque).

3. Les ateliers de Philosophie

Nous avons établi que le travail de la philo se profile comme un travail à visée « éthique » donc nous avons exploré les sens. Il nous reste présenter nos pratiques philosophiques dans sa concrétude et le diagnostic que, jusqu'à maintenant, nous avons pu en tirer.

Le premier aspect à relever c'est le fait que nous avons postulé nos ateliers de philosophie en tant que des espaces de parole même si, par-là nous nous rapprocherions des exercices analytiques. L'écoute y est privilégiée ; mais non pas seulement l'écoute entre eux, mais - et surtout - l'écoute du formateur que se laisse apprendre par les expériences et affirmations des jeunes.

²⁶ Ibidem, p. 210

Cette démarche de laisser parler, de donner à parler, de rendre la parole à des jeunes qui n'ont pas été suffisamment entendus au long de leurs années d'école, a transformé nos présupposés d'action pédagogique. Ce n'est que par l'écoute attentive de leurs « thèses » que nous réussissons à instaurer un dialogue. En tant que « dialogue de sourds », les processus éducatifs et de formation se heurtent souvent à la logique du présupposé : le formateur, expert en la matière, suppose ce que ses élèves ont besoin de savoir. Notre posture veut faire un total écart avec le système éducatif. Par leur réticence face aux démarches d'apprentissage et par leur manque de motivation et du refus d'action, ils nous ont permis de comprendre qu'il fallait se mettre à l'écoute avant de proposer un parcours « tout fait » (comme si l'on savait leurs besoins éducatifs !).

Cette écoute attentive et interactive par rapport à leurs interventions (contestations, contre-exemples, mise en situation de réalité, histoire pour penser...), nous a permis d'établir un « diagnostic » axé sur leurs besoins et sur les préconcepts qui leur mettent en situation de blocage. Ce blocage se manifeste surtout comme blocage concernant leur rapport au savoir et à l'apprentissage.

C'est par-là que nous avons découvert que – contrairement – à nos hypothèses, ils avaient des idées, des affirmations. Nous avons été surpris par la quantité d'affirmations et le type de certitudes qu'ils en ont. Le public en situation d'échec n'est pas un public plongé dans le vide d'un non-savoir ni d'un refus de savoir. En coïncidence avec la thèse que l'on n'agit pas dans une absence totale de certitudes, nous avons découvert qu'ils avaient leurs certitudes ; certitudes propres même si elles étaient fondées sur des expériences impropres (étrangères à eux-mêmes): oui-dire, phrases entendues de la part de leurs parents ou leurs pairs, informations extraites des réseaux sociaux. Savoirs non certains, 'fake-news' ou idées-reçues, même préjugés ; mais pour autant des certitudes, exprimées en tant qu'affirmations, réponses et même des « vérités ».

A ce propos, notre défi fondamental au même temps que notre diagnostique, était celui de contribuer à une mise en perspective chez le jeune décrocheur ou en insertion. Pour cela, il faudrait bien évidemment faire face à une altérité, à une pensée différente, à un argument opposé. Comment avons-nous conjugué cette exigence ? Nous l'avons fait à partir de trois aspects :

1. Situation de rencontre avec l'altérité

L'envisagement de l'altérité passe par la mise en situation de la rencontre avec une altérité. Déjà le seul fait de se retrouver dans les locaux de notre dispositif et de faire face à des jeunes – jusqu'alors – inconnus et pour autant étrangers, représente en soi un défi pour leur singularité de prima bord méfiante et renfermée sur elle-même. La résistance face à l'autre et le défaut d'initiative face au groupe reste une évidence lors du début de nos rencontres. Une initiative spontanée de sortie vers l'autre et d'entamer une dialogue n'a généralement pas lieu.

Afin d'envisager l'altérité, nous avons découvert qu'il fallait la construction d'un espace de rencontre. Partons du fait que la situation d'échec scolaire puisse s'avérer comme étant « une atteinte de l'image de soi »²⁷. Si de nos jours et dans nos sociétés développées, la scolarité est devenue dans tous les milieux sociaux la tâche essentielle des enfants (avec

²⁷ Daniel Calin : <http://dcalin.fr/textes/echec.html> (Consulté le 30-08-18)

l'aggravant donné par l'obligation d'instruction pour les enfants de six à seize ans demeurant sur le territoire français), alors le travail scolaire devient la plus importante source de reconnaissance pour un enfant. Priver un enfant de réussite à l'école, c'est donc bien le priver de la condition de possibilité de la reconnaissance des autres et donc mettre en question son image de soi (si nous accordons à P. Ricoeur l'image de soi se construit sur le regard de l'autre). Si, en plus que cela, nous ajoutons la mise en cause du noyau familiale qui s'installe, par l'association, même plus, par la projection psychique d'un sentiment d'incompétence parental rendu évident par la non-réussite de l'enfant, alors le manque d'estime de soi chez l'enfant ne pourrait que s'intensifier.

Très souvent, il nous faut faire face à des jeunes avouant une prolongée mise à l'écart dans la classe lors de ces années de scolarité. Oubliés, écartés, ils n'avaient rien à dire, rien à oser demander non plus. Ils ont fini pour se désintéresser de l'apprentissage et pour manifester ouvertement un refus de savoir, voire une condition personnelle d'incompétence face aux actions académiques, attitudes qui peuvent être interprétées comme ces mécanismes qui permettent de sauvegarder l'essentiel de leur « moi », préserver leur personnalité en évitant des effondrements dépressifs ou psychotiques²⁸.

A ce propos nous avons découvert la haute importance de créer un climat d'entente et d'empathie. Le climat de confiance installé, le jeune ose dire, il prend la parole et donne son avis, il exprime ses propos, ce qu'il pense comme il le pense. Seulement ainsi il sera capable de sortir ce qui lui tient au cœur. Une fois ce climat installé, nos actions philosophiques se sont limitées à montrer une image, une scène, un extrait vidéo afin de *provoquer* la parole. Nous avons suscité l'envie de parler, la nécessité même d'exprimer ce que le jeune a à dire, car certainement et bien évidemment il avait à dire, car son expérience en tant qu'expérience d'une altérité est déjà valable.

Cette parole est exprimée fondamentalement à l'oral, la plupart en réaction à une affirmation ou à un rebondissement de la part des participants. Nous avons essayé d'enregistrer afin de garder une trace de la réflexion. Ils ont souvent « la flemme » d'écrire ses mots ; ils avouent même d'être fatigués (surtout lorsque la journée vient de commencer). Notre méthodologie afin de suivre clairement le fil de la discussion qui commence à s'installer, consistait à écrire au tableau le propos dit²⁹. Et cela avec une double intention : celle de permettre à l'ensemble des jeunes de bien visualiser l'argument afin de bien le repérer et le reprendre pour l'analyser, mais aussi de garder la trace effective de ce qu'on a dit lors de la séance. La photo du tableau avant de l'effacer s'avère obligatoire.

2. Parole pluridirectionnelle et active

Le deuxième aspect consiste à une mise en place d'un discours pluridirectionnel et actif, en contraste de celui unidirectionnel et passif. Notre approche a résisté à la tentation de proposer les thématiques de « ce qu'il leur faut » savoir. A ce propos, un regard philosophique interrogerait le sens des pratiques éducatives chercherait à découvrir l'intention (cachée ou pas) d'imposer le point de vue de l'enseignant ou dans ce cas, du formateur sur celui des élèves. Voilà aussi pourquoi, même si nous savons que c'est justement sur la question de l'image de soi ou de l'estime de soi qu'il nous fallait focaliser nos efforts, nous nous sommes

²⁸ Ibidem

²⁹ Dans l'exigence de réciprocité universelle, le formateur ne peut pas demander aux jeunes de faire quelque chose qu'il ne fait pas lui-même ; dans ce cas concret : écrire.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

abstenus : la seule énonciation d'un tel atelier, laisserait voire l'intention imposé d'un discours adressé et tout prêt.

Le caractère pluridirectionnel que nous relevons de la philosophie implique l'ouverture multithématique au large éventail des thématiques que la philosophie couvre. Dès la quête du bonheur, en passant par le sens de l'existence individuelle ; même le rapport à l'argent qui revient très souvent chez notre public, également que la question du destin et de la liberté, rapprochés à la question pour le divin et la transcendance.

Le caractère actif obéit à la demande d'intervention justement active de la part des jeunes. Il ne s'agit pas pour nous de suivre le déroulement de l'activité et de faire son « cours » même dans l'absence d'attention et de participation de la part du public. Cela déjà car notre démarche ne s'agit pas d'un « cours » de philosophie, par ailleurs mené par l'enseignant spécialisé dans la matière. Dans notre cas concret, il s'agit plutôt d'un « atelier » de philosophie qui implique nécessairement la participation des jeunes car ce sont leurs interventions, celles qui mènent l'activité. Ils sont donc confrontés à ne pas rester « passifs », mais à développer une attention active par la possibilité de participation dans n'importe quel moment.

Conséquence de cette dernière affirmation, la quête « active » de participation ne craint pas les moments d'interruption amenés par des situations de désintéressement et même de contestation du déroulement de l'activité. Pour nous, il s'agit plutôt des moments privilégiés ; des moments où le jeune va manifester son dégoût ou sa simple résistance face à l'activité en cours. C'est en rebondissant face à ces situations que le contenu de notre approche « éthique » de la philosophie dit va apparaître. C'est dans la confrontation de leur attitude que la discussion initiale sincère et ouverte va s'établir.

Notre diagnostic fondé sur l'écoute des jeunes en insertion professionnelle, nous a permis la structuration de quelques activités à travailler. Tout d'abord, il s'agit des thématiques introductives. Celles-ci sont données par trois sous-parties : La séance d'accueil groupale dans le dispositif est marquée essentiellement par une présentation générale des lieux et des engagements à suivre. Le travail initial vise la façon de se rapporter aux autres à l'intérieur du dispositif pour ainsi introduire la question de la réciprocité à partir de la présentation de la « règle d'or ». Comme continuation de ces thématiques introductives, nous avons postulé une séance sur les bons réflexes à acquérir pour la nouvelle dynamique dans laquelle ils se sont inscrits. Cette première partie s'achève par une présentation générale de ce qui est la philosophie en soi.

Les thématiques suivantes se rapportent aux enjeux psychiques de l'adolescence et à une analyse des sophismes plus courants des représentations adolescentes, afin d'envisager une analyse sur l'apprentissage dans la dynamique même de l'existence quotidienne. D'autres thématiques reviennent aussi tels que le rapport à l'argent, le bonheur et le destin et la question pour la transcendance.

Le discours pluridirectionnel signifie aussi que le formateur-animateur des ateliers ne fait que faire circuler la parole. C'est d'ailleurs la technique propre aux ateliers de *Philo pour les enfants*. Notre nouveauté à ce propos c'est que les rebondissements de la part du formateur cherchent souvent à viser le « symptôme » ou la situation de souffrance personnelle, afin de relever l'espace toujours possible d'action et de liberté individuelle qu'il leur revient. C'est

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dans la fortification de cet espace d'intériorité que la guérison (comprise comme changement de regard et d'attitude vitale) reste possible.

La parole n'est donc pas monopolisée par le formateur ; elle est plutôt partagée dans le cadre de trois « exigences » spécifiques :

- Parler au même temps que les autres entrave le développement de l'activité et met en question la logique de *réciprocité* instaurée dès le début des séances (« ne fais pas aux autres ce que tu ne veux pas qu'on te fasse »). Il s'agit tout simplement du respect de la parole de l'autre et du développement de la capacité d'écoute attentive.

- Il n'y a plus de « nous », « on », « tout le monde », « personne », ni des références à des troisièmes personnes. Dans les ateliers philo, le jeune est appelé à « parler pour lui-même » au lieu d'« à la place de quelqu'un d'autre » ou de permettre que « quelqu'un parle à ma place ». C'est une logique d'affirmation individuelle afin que le jeune sorte de l'impersonnel pour se positionner comme sujet actif, source de son discours et acteur de son avenir.

- A aucune des questions posées lors des ateliers, je ne peux point répondre par un « je ne sais pas » (« Schépa »). Les questions y posées ne sont pas des questions renvoyant le jeune à une référence d'un savoir spécifique (comme si en philo l'on n'abordait pas la question épistémologique pour la vérité !), mais plutôt à des questions dont il et lui seul est censé de savoir la réponse. Nous établissons également la différenciation avec leurs logiques de refus par l'interpellation existentielle de l'humain face à l'action. Ils ne peuvent plus rester dans le refus, car par leur envie même de liberté et d'autonomie, ils deviennent des acteurs et donc responsables de leurs choix existentiels.

3. Réflexivité :

Le troisième et dernier item considère la mise en place des espaces de réflexivité. Profondément lié à ce dernier, nous relevons l'importance de la réflexivité. Elle veut dire pour nous deux choses : Un premier sens renvoie au « reflet », car la réaction et la réponse de l'autre me permettent de mieux comprendre la portée de mes propos en envisageant d'autres postures que le « je » ignorait. Ce sens émane de la posture d'autrui comme celui qui à partir de son regard investit la dignité...

Le deuxième sens renvoie à la réflexion : le jeune est amené à s'interroger à se poser des questions, et même à essayer d'y répondre. Cette activité veut remobiliser le besoin de savoir, le plaisir d'apprendre et l'amour pour le savoir.

Ces espaces de réflexion vont se renfoncent par les rencontres périodiques avec le formateur référent, espace plutôt intime et d'accompagnement plus rapproché aux conditions personnelles du jeune. La réflexion entre pairs se donne dès que les ateliers proposent l'échange et la discussion.

Conclusion

Nous avons découvert qu'à fin de travailler sur « l'image de soi » ou « l'estime de soi », il ne fallait pas nécessairement passer directement par des ateliers d'« image de soi » ou d'« estime de soi ». Nous avons été surpris par l'effet reconstitutif que notre *provocation philosophique*. Par leur valeur thérapeutique, l'exercice de la philosophie a aidé à reconstruire

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'image de soi et l'estime personnelle par l'affirmation, exposition et défense du point de vue personnel. Rien que prendre au sérieux leur expérience et leur posture (même si elle pourrait être *à priori* faussée à notre avis) implique déjà une restitution d'une image positive d'eux-mêmes. Souvent négligée ou ne prise suffisamment en considération, leur expérience et perspective ne comptait pas. Notre approche a considéré la valeur que chaque expérience peut apporter : déjà car leur expérience et vécu concret implique une mise à l'écart par rapport au système social en place. Important choix et sublime geste d'être capable de s'abstraire du système et de contester la logique de la distinction et du diplôme instituée depuis décennies dans le panorama culturel français.

La possibilité de guérir certains attitudes, comportements et points de vue, se reconstitue progressivement par l'ensemble d'activités proposées au sein de la structure. Un ensemble d'activités combinant des ateliers théoriques et des ateliers pratiques, contribuent positivement à la remobilisation et à la retrouvaille de la motivation et de la dynamique vitale d'existence pour un jeune en insertion professionnelle. Même si notre pratique philosophique n'a pas eu une place prééminente, elle exerce sans doute le travail d'articulation des activités et d'interrogation spécifique du sens du choix subjectif.

En général, le jeune considère que ce qui lui faut pour intégrer un lieu de travail et pour réaliser des tâches qu'y lui seront demandées, s'agit d'acquérir la maîtrise et assurance des gestes spécifiques au métier pour lequel il « sera payé ». En effet, le jeune manque, plus que des capacités pour effectuer des compétences techniques spécifiques, des aptitudes sociales, c'est-à-dire de ce qui se rapporte à l'altérité. De-là que notre projet considère comme démarche fondamentale cette sorte de recadrage de la place de l'altérité. Recadrage que concourra parfois même à son émergence. Il ne s'agit donc pas d'un handicap quelconque concernant l'exécution d'une tâche. Il s'agit plutôt d'un aveuglement qui bloque l'envisagement de l'altérité.

En ce sens, nos ateliers « éthiques » de philosophie, ont cherché à permettre aux jeunes de mettre un visage à l'altérité. Seulement ainsi le travail peut se revêtir d'un sens quelconque. Même le rapport à l'argent, lequel est perçu comme le salut absolu individuel, pourrait se guérir de la gravitation égoïste autour du « moi ». Le terrain reste encore à explorer à partir de cette perception. Des multiples possibilités et des multiples possibilités pédagogiques s'ouvrent afin de permettre que l'envisagement de l'altérité leur permette une insertion durable dans le monde du travail et la vie avec les autres.

Bibliographie

Beck, U., Bernardi, L., & Latour, B. (2004). *La société du risque sur la voie d'une autre modernité*. Paris: Flammarion.

Cahn, R. (1998). *L'adolescent dans la psychanalyse: l'aventure de la subjectivation* (1re éd). Paris: Presses Universitaires de France.

Commission 590 final du 29 Novembre 1995 : *Livre blanc sur l'éducation et la formation – Enseigner et Apprendre – vers la Société Cognitive*

Derrida, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Éd. Galilée.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Droit, R.-P., & Mayor, F. (1995). Philosophie et démocratie dans le monde: une enquête de l'UNESCO. Paris: Le livre de poche.
- Hadot, P. (2008). Exercices spirituels et philosophie antique. Paris: Michel.
- Hadot, P. (2010). Études de philosophie ancienne (2e. tirage). Paris: Belles Lettres.
- Jacob, A. (Éd.). (1989). Encyclopédie philosophique universelle. Paris: Presses universitaires de France.
- Jaeger, W. W. (1988). Paideia: la formation de l'homme grec : la Grèce archaïque, le Génie d'Athènes. Paris: Gallimard.
- Levinas, E. (1990). Totalité et infini essai sur l'extériorité.
- Levinas, E. (2010). Difficile liberté: essais sur le judaïsme (3. éd., rev. et corr.-Éd. 09). Paris: Libr. Générale Française.
- Ministère de l'Education Nationale: <http://www.education.gouv.fr>
- Tozzi, M. (2012). Nouvelles pratiques philosophiques: À l'école et dans la cité. Lyon: Chronique Sociale.
- Unesco. (2007). La philosophie une école de la liberté: Enseigner la philosophie et apprentissage du philosophe : Etat des lieux et regards pour l'avenir. Paris: Ed. Unesco.

Se former sans y être obligé. Le rôle du contexte de l'entreprise

Ines ALBANDEA

Université de Bourgogne, Institut de recherche sur l'éducation (Iredu), centre associé Céreq
Ines.albandea@u-bourgogne.fr

Résumé

Les dernières réformes de la formation professionnelle ainsi que celle à venir ont pour objectif d'améliorer l'accès à la formation continue en responsabilisant le salarié. Mais faciliter la participation à ces formations semble complexe. L'intérêt de cette étude est de mieux comprendre les stratégies d'investissement en formation continue, tout en prenant en compte le contexte de l'entreprise. Il semble exister une légère différence de participation à une formation non imposée d'une entreprise à l'autre mais l'essentiel de la variabilité se situe entre les salariés. On montre toutefois que si l'entreprise réalise un plan de formation à partir des besoins recueillis par les salariés, la probabilité de suivre une formation choisie augmente. Le contexte de l'entreprise semble cependant très peu expliquer le fait que les salariés souhaitent se former, étape qui précède la demande de formation et donc l'accès à la formation choisie. On suppose que le souhait de se former relève davantage de variables individuelles, que ce soit le niveau de diplôme, le genre ou des variables plus inobservables, proches de compétences sociales comme la motivation, l'estime de soi, etc.

Mots-clés

Accès formation choisie, souhait de se former, contexte de l'entreprise, multiniveaux

Introduction

L'accumulation du capital humain des salariés en entreprise apparaît comme un processus où de multiples facteurs tels que le contexte de l'entreprise et le parcours passé de l'individu peuvent intervenir. Les dernières réformes de la formation professionnelle ainsi que celle à venir ont d'ailleurs pour objectif de responsabiliser et de rendre plus autonome le salarié concernant son parcours de formation. Porté par la loi du 5 mars 2014, le Compte Personnel de Formation (CPF) fait partie des outils proposés pour améliorer la liberté d'actions des salariés. Dans le même objectif, depuis 2014, chaque salarié doit être informé, dès son embauche, qu'il bénéficie tous les deux ans d'un entretien professionnel à l'initiative de son employeur. Or, il ne suffit pas de réformer et de proposer de nouveaux outils pour améliorer l'accès à la formation continue. L'usage que l'entreprise fait de ces outils ainsi que l'effort de diffusion de l'information et de sensibilisation à la formation jouent un rôle déterminant. La demande de formation professionnelle a, en effet deux composantes : l'employeur et l'employé. L'accès à cette formation n'est donc pas seulement marqué par les caractéristiques individuelles.

Il s'agit ici de dépasser le cadre formel et fondamental de la théorie du capital humain pour mieux comprendre les comportements et arbitrages individuels en termes de réinvestissement en formation. Plus particulièrement, on se demande dans quelle mesure la participation à des formations non obligatoires relève des caractéristiques individuelles des salariés et du contexte

de l'entrepris. Pour répondre à ce questionnement, deux étapes dans le processus de participation à des formations non imposées font l'objet de cette étude.

D'une part, il convient de mieux comprendre pourquoi les salariés souhaitent se former. Dans une méta-analyse, Colquitt et al. (2000) résumant l'ensemble des études scientifiques qui se sont intéressées à la motivation et à la volonté de se former. Ils mettent en avant la diversité des déterminants de cette "training motivation". La personnalité est en effet un facteur qui semble primordial, mais il n'est pas le seul facteur à impacter la motivation des individus.

D'autre part, l'analyse est portée sur l'accès à la formation choisie qui dépend en partie de la volonté ou non des salariés à se former. Bien que la décision de l'employeur intervient lorsqu'il s'agit d'accorder ou non la formation souhaitée, les implications sont supposées très différentes lorsque le salarié est contraint de suivre une formation. Les formations imposées sont souvent des formations courtes, qui ont souvent peu d'impact sur la productivité des salariés. En 2017, le Conseil National d'évaluation de la formation professionnelle (CNEFP) a notamment publié un rapport mettant en évidence l'inefficacité des formations obligatoires sur les "comportements professionnels" et "l'activité de leurs salariés".

Une première partie porte sur les apports théoriques concernant la question de l'accès à la formation choisie : nous discutons des facteurs pouvant influencer les aspirations des individus, ainsi que des déterminants de l'accès à la formation continue. Par la suite, une partie est destinée à présenter les données à partir desquelles les analyses empiriques ont été effectuées. Quelques statistiques descriptives permettent également de présenter les deux variables qui nous intéressent : le souhait de se former et l'accès à la formation non imposée par l'entreprise. Enfin, la dernière partie résume les principaux résultats des modèles statistiques destinées à mettre en évidence les déterminants de ces deux variables d'intérêt.

Comprendre le processus d'accès à la formation en entreprise

Souhaiter se former : aller plus loin que l'individu rationnel ?

De plus en plus d'études s'efforcent d'expliquer ce que la théorie classique du capital humain ne permet pas de comprendre. Le souhait et la volonté sont, entre autre, des notions difficiles à appréhender à l'aune de cette approche. En France, l'idée "d'appétence pour la formation" ou "d'aspiration à se former" a fait l'objet d'un certain nombre d'études. C'est notamment une question à laquelle le Céreq a tenté de répondre. Une très large majorité de salariés qui ne se forment pas, déclarent également ne pas en avoir besoin (Fournier, 2004). Inspirés d'autres courants de pensée et d'autres disciplines, certains économistes tentent de s'approprier la notion d'aspiration. C'est dans ce contexte que "l'économie du comportement" a été initiée et se développe rapidement ces dernières années (Lavecchia et al., 2015). Cette discipline s'inspire des études de sociologie, de psychologie et des études réalisées sur le développement du cerveau humain : la neuroscience. Elle défend l'idée que les agents ont des préférences, des croyances et prennent des décisions non-standards.

Le niveau d'éducation comme déterminant des aspirations

Becker et Mulligan (1997) montre que le niveau d'éducation impacte les préférences des étudiants¹. Ils expliquent que la résolution de problèmes pousse les individus à imaginer des scénarios alternatifs. En outre, l'éducation incite à moins se focaliser sur le présent puisque les individus ont davantage conscience des bénéfices futurs de leur diplôme. La littérature en psychologie identifie également un mécanisme par lequel l'éducation a un impact sur la perception du coût des investissements éducatifs : l'investissement de départ en éducation apparaît initialement coûteux car il suppose un effort cognitif important. Cependant, avec la pratique et le développement de certaines compétences, ces coûts deviennent moins décourageants. Nous supposons ainsi que le niveau d'études a une influence importante dans la probabilité de souhaiter se former en entreprise. Les individus peu diplômés développent, en effet, peu d'aspiration à la formation. Ces derniers ont probablement une préférence pour le présent plus développée, les rendements de la formation continue n'étant que très peu anticipés par cette catégorie de la population.

Les préférences et traits de personnalité expliquent la motivation

Le niveau d'éducation n'est cependant pas la seule variable qui semble influencer les aspirations des individus. Koch et al. (2015) expliquent qu'il convient souvent de se référer aux notions de "soft-skills" utilisées dans la littérature en économie de l'éducation pour comprendre les aspirations des individus. Ces compétences sont proches de traits de personnalité, des concepts de "motivation" et de "préférence", etc. Notamment, la préférence pour le présent et l'aversion au risque sont des variables déterminantes pour expliquer le comportement des individus. Le caractère intrinsèque aux individus de ces variables est mis en avant, notamment lorsque Benjamin et al. (2010) montrent que les normes associées à l'identité sociale jouent un rôle sur le comportement des individus. Par exemple, ces auteurs mettent en évidence que l'origine sociale et plus précisément les américains d'origine asiatique ont une préférence pour le présent moins développée. Le genre et le fait d'être issu de l'immigration sont également des caractéristiques individuelles qui influencent le niveau d'aversion au risque ou de préférence pour le présent. Fouarge et al. (2013) quant à eux essaient de comprendre pourquoi les moins diplômés participent moins à la formation continue : est-ce parce que le rendement est trop faible comparé à celui des plus diplômés ? Ou est-ce parce qu'ils n'y voient pas d'intérêt et n'en ont pas la volonté ? Les auteurs montrent que la volonté de se former des moins diplômés est en fait influencée par des préférences, et notamment la préférence pour le présent ainsi que certains traits de personnalité².

Réduire cependant les caractéristiques intrinsèques aux individus à des notions d'aversion au risque ou de préférence pour le présent semble éloigné de la réalité.

Opportunités perçues ou appropriation des libertés réelles : des facteurs qui expliquent le souhait de se former

Ferrante (2009) met également en évidence les limites de la théorie économique lorsqu'il s'agit de comprendre les décisions prises par certains individus. En s'inspirant surtout de travaux en

¹ Et la relation est réciproque : les compétences non cognitives impactent la réussite scolaire mais, à l'inverse, l'éducation joue un rôle sur le niveau de soft-skills (Koch et al., 2015).

² En plus de la préférence pour le présent, les auteurs utilisent des variables proches du locus de contrôle, par exemple.

psychologie, elle explique que, pour comprendre les aspirations des individus, les opportunités qui s'offrent à eux sont à prendre en compte, mais également la perception de ces opportunités. C'est ce que Ferrante appelle les "opportunités perçues". En outre, lorsque l'on parle d'opportunités qui s'offrent à l'individu, la théorie des capacités de Sen fait écho. L'intérêt de cette théorie est de distinguer les "accomplissements" des "capacités", c'est-à-dire les actes effectifs des choix possibles. L'idée est d'améliorer la liberté réelle des individus, sans laquelle ils ne peuvent prendre des responsabilités. Toujours d'après Sen, les personnes disposant des biens et services n'ont pas nécessairement les mêmes capacités d'utiliser ces ressources. Ainsi, comme le prévoit la réforme de 2018, la création d'une application pour aider les individus à choisir leur formation est bien une ressource supplémentaire pour accéder effectivement à une formation mais chacun s'en saisira différemment. Sen parle donc de facteurs de conversion qui permettent de traduire les ressources en libertés réelles. Dans cette optique, il ne suffit pas d'augmenter les ressources pour améliorer l'accès à la formation continue mais il est aussi nécessaire d'agir sur les facteurs de conversion (les caractéristiques individuelles et le contexte de l'entreprise). Car, avant même d'améliorer l'accès à la formation, encore faut-il que les salariés souhaitent se former. Or, tous les salariés ne perçoivent pas leurs libertés réelles de la même façon puisqu'ils sont chacun doté de facteurs de conversion différents (comme l'âge, le genre, l'expérience scolaire et professionnelle, etc.). Bien que l'allusion à la théorie des capacités est incontournable dans ce contexte, nous choisissons de ne pas aller plus loin dans l'analyse et l'opérationnalisation de cette théorie.

Le souhait de se former ou l'aspiration à se former est une première étape dans le cheminement de l'accès à la formation professionnelle. Les salariés doivent ensuite faire une demande de formation et l'entreprise accepter la requête. Or, le contexte organisationnel de l'entreprise joue un rôle important, particulièrement lorsqu'il s'agit de décliner ou d'accepter une demande de formation.

Au-delà de la théorie de Becker : les déterminants du choix d'investir en formation

Le salarié a intérêt à se former car les rendements peuvent être rétrocédés, notamment sous forme d'augmentation salariale. En parallèle, l'entreprise peut y trouver un avantage dans le sens où la formation professionnelle a un impact global sur la productivité de la firme. L'accumulation du capital humain en entreprise est ainsi un investissement qui offre des rendements partagés au profit des salariés mais aussi de l'entreprise.

Il n'est cependant pas toujours évident de comprendre pourquoi certaines catégories de travailleurs suivent davantage de programmes de formation que d'autres salariés. Car, il est démontré que la probabilité d'accéder à la formation continue n'est pas la même pour tous. Et quand les salariés y ont accès, ils ne suivent pas la même quantité d'heures de formation. De nombreuses études montrent que les formations professionnelles continues sont moins accessibles pour les individus les plus fragiles ; ceux avec peu de compétences, ceux occupant un poste d'ouvrier/employé ou encore les anciens chômeurs ou inactifs (Blundell et al., 1996 ; Perez et Thomas, 2005 ; Biagetti et Scicchitano, 2013). Comme nous venons de l'expliquer, les différences de caractéristiques individuelles³ peuvent notamment expliquer que les salariés ne demandent pas de formation et/ou n'accèdent pas à la formation en entreprise. En dehors des

³ *Caractéristiques individuelles pouvant aussi être perçues comme des facteurs de conversion selon l'approche des capacités de Sen.*

caractéristiques propres à l'individu, la quantité de formation formelle suivie par les salariés peut dépendre de composantes plus structurelles :

"Si l'effort de formation est inégalement réparti, c'est avant tout entre les entreprises et les emplois et beaucoup moins entre les salariés qui occupent le même type d'emploi dans une même entreprise" (Goux et Maurin, 1997)

L'impact de certaines variables "entreprise" sur l'accès à la formation a été mis en évidence, telles que l'effectif total de la firme ou encore le secteur d'activité (Détang-Dessendre, 2010 ; Goux et Maurin, 2001 ; Croquey, 1995 ; Aventur et Hanchane, 1999). En France, d'autres études du Céreq soulignent aussi qu'il ne suffit pas de prendre en compte les caractéristiques individuelles pour expliquer le choix d'investir en formation continue. Les politiques et l'environnement de l'entreprise jouent aussi un rôle décisif dans l'accès à la formation (Lambert et Vero, 2010 ; Dubois et Melnik-Olive, 2017). Plus particulièrement, le contexte de l'entreprise et ses pratiques en matière de formation semblent influencer les demandes de formation de la part des salariés.

L'approche empirique : description des données et de la méthodologie

Les données DEFIS et les variables d'intérêts

Le données DEFIS : le volet salarié couplé au volet entreprise

Le dispositif d'enquêtes sur les formations et les itinéraires des salariés (DEFIS) a été conçu par le Céreq. L'enquête DEFIS associe les parcours professionnels et les actions de formations de salariés à des caractéristiques des entreprises qui les ont employés. Plus précisément, un panel de 16 000 salariés est interrogé sur une durée de 5 ans, de 2015 à 2019. Les premières analyses sont effectuées sur la première année d'interrogation, soit en 2015. En outre, 4 500 entreprises qui les employaient en décembre 2013 ont été également interrogés en 2015 dans le but d'obtenir des informations précises sur le contexte dans lequel les salariés accèdent à la formation professionnelle. Des entreprises de 3 à 9 salariés font partie de l'échantillon, et la totalité des secteurs privés a été interrogé quand la taille des entreprises atteint 10 salariés. L'association du volet salarié au volet entreprise enrichissent les données et rendent possible d'importantes analyses. En plus de cette double interrogation, les questions posées aux salariés et aux employeurs sont nombreuses. Les souhaits, contraintes et besoin en formations des salariés sont connus, ainsi que les conditions dans lesquelles ils travaillent, leurs changements professionnels et les formation suivies, l'itinéraire passé...Concernant le volet employeur, les caractéristiques de l'entreprise sont décrites : organisation du travail, politique ressources humaines, formation professionnelle et profil du dirigeant sont détaillés.

Le souhait de se former

Parmi les interrogés de l'enquête DEFIS, 10 595 individus déclarent souhaiter se former dans les 12 mois à venir, ce qui correspond à environ 67% de la population.

Cette aspiration à se former s'observe davantage chez les femmes puisque parmi l'ensemble des femmes interrogées presque 71% répondent positivement lorsqu'on leur demande si elles

souhaitent se former dans les 12 prochains mois. Les hommes ne sont que 65% à le souhaiter. Une différence existe également entre les français et les étrangers. Ces derniers déclarent plus souvent vouloir se former que les français (71% contre 67%).

Les plus jeunes, c'est-à-dire les salariés de moins de 35 ans sont plus de 76% à déclarer souhaiter se former dans l'année qui vient. Par opposition, les personnes ayant entre 45 et 54 ans sont seulement 56% à l'envisager. La relation entre l'ancienneté et le souhait de se former semble linéaire : plus on a de l'ancienneté, plus on déclare vouloir se former.

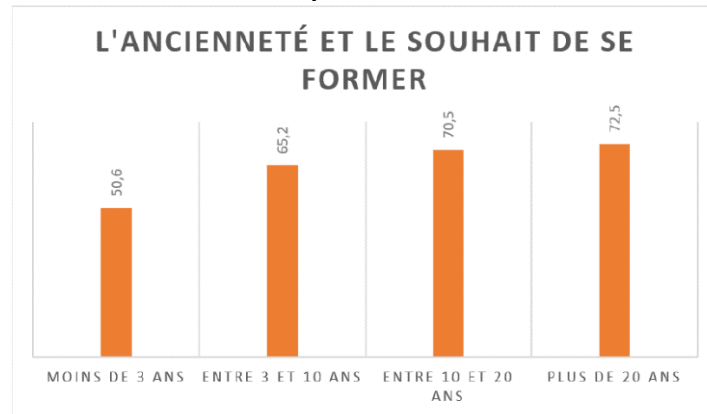


Figure 1 : l'ancienneté et le souhait de se former

Source : Enquête DEFIS 2015 Céreq

Les interrogés n'ayant aucun diplôme ou un CAP/BEP déclarent moins souvent vouloir se former que les autres. Les très diplômés, plus précisément ceux avec un niveau bac +5 ou plus ne souhaitent pas autant se former que les individus ayant un bac général, par exemple.

Sans surprise, parmi les ouvriers 59.9% déclarent vouloir se former dans les 12 prochains mois alors que parmi les cadres et les professions intermédiaires, 72% environ le souhaite.

Selon les opportunités perçues par les salariés, l'aspiration à se former semble être plus ou moins forte. Si les salariés pensent perdre leur emploi dans les prochains mois, ils souhaitent davantage se former (75.3% contre 67% parmi l'ensemble des interrogés). Il est probable qu'ils anticipent le besoin d'acquérir ou de renouveler certaines compétences en vue de se faire embaucher dans une autre entreprise. Par ailleurs, les personnes qui estiment avoir des chances de promotion déclarent plus souvent vouloir se former (75.1%) que l'ensemble de la population. Enfin, une légère différence existe entre ceux qui pensent avoir une chance d'augmentation et les autres : 71% de ceux qui y pensent veulent se former contre 65% parmi ceux qui considèrent ne pas avoir de chances d'être augmenté.

Une différence existe entre les salariés qui ont l'opportunité d'apprendre des choses par leurs collègues des autres. En effet, ceux qui sont dans des situations d'apprentissage informel déclarent plus souvent souhaiter se former. Ce résultat n'est pas étonnant et conforte la littérature concernant les situations d'apprentissage informel qui favorise l'accès à la formation continue. Lorsque le métier occupé par les répondants consiste à résoudre de nouveaux problèmes, l'aspiration à se former semble plus élevée. Là encore, ce résultat n'est pas surprenant et est proche du lien entre niveau de diplôme et motivation à se former : plus les individus ont des compétences, plus ils sont en mesure d'anticiper le rendement des formations.

La formation non imposée détaillée

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Au total, 2 851 salariés dans l'enquête DEFIS déclarent avoir suivi une ou plusieurs formations qui n'ont pas été imposées par l'employeur. Un deuxième groupe est spécifié et correspond aux individus qui ont suivi des formations, parmi lesquelles au moins l'une d'elles a été obligatoire. Ces formations concernent 3 489 individus. Cependant, il est envisageable que, parmi ces 3 489 individus, des formations choisies ont été suivies. Il n'est cependant pas possible, compte tenu des données, de ne distinguer que les individus ayant suivi que des formations obligatoires⁴. Afin de comparer au mieux formation obligatoire et formation non imposée, seuls les individus du deuxième groupe n'ayant suivi qu'une formation ne sont retenus, dans le cadre des statistiques descriptives.

Globalement, la répartition des spécialités de la formation suivie, lorsqu'elle n'est pas imposée par l'employeur, diffère de celle des formations où au moins l'une d'entre elles est imposée. Parmi l'ensemble des formations choisies⁵, seulement 15 % d'entre elles correspondent à des formations d'hygiène, de sécurité et d'autres formations réglementaires. Il est en effet connu que les formations obligatoires regroupent les formations hygiène et sécurité et celles visant d'autres habilitations ou certifications obligatoires. Cependant, ces formations obligatoires apparaissent progressivement sur les listes de formations éligibles au titre du CPF. Les salariés peuvent alors demander de suivre ces formations, la demande de ces formations glisserait alors des employeurs vers les salariés.

Tableau 1 – La spécialité de la formation suivie

	Non imposée	Obligatoire
Hygiène et sécurité ¹⁰	15.5%	31.3%
Lecture, écriture et calcul	14.8%	7.2%
Formation spécifique à un métier	50.3%	45.6%
Autre	19.3%	15.4%
Total	100%	100%

Source : Enquête DEFIS 2015

Si les formations non imposées par les employeurs concernent moins les formations réglementaires, elles permettent davantage de développer des compétences de base (lecture, écriture et calcul) mais aussi à se former spécifiquement à un métier.

En moyenne, les formations non imposées suivies par les 2 851 individus de l'enquête ont une durée globale de 245 heures. En revanche, la durée de ces formations est très variable et il semblerait que certaines formations sont de durée très longue, ce qui tire la moyenne vers le haut⁶. Par opposition, les individus qui déclarent avoir participé à une ou plusieurs formations où au moins l'une d'elles a été obligatoire, se sont formés en moyenne pendant 73 heures seulement. Les durées sont moins dispersées autour de la moyenne car les formations

⁴ On sait toutefois que plus de la moitié des individus ayant suivi une ou plusieurs formations où au moins l'une d'entre elles a été imposée, n'a suivi qu'une formation qui correspond donc à une formation obligatoire.

⁵ Une partie des salariés ont suivi plusieurs formations depuis 2014. Nous ne prenons en compte que la première formation suivie pour les raisons expliquées précédemment. En revanche, les mêmes pourcentages ont été calculés sur toutes les formations suivies et les résultats sont très proches.

⁶ L'écart-type des durées de formation non imposées est élevé et la médiane est supérieure à celle des durées de formations obligatoires.

règlementaires sont d'une durée relativement courte qui est prédéfinie et qui s'impose, par ailleurs aux individus.

Le cadre dans lequel les formations non imposées se déroulent est plus souvent hors du cadre du travail que les autres formations. En effet, alors que presque la totalité des formations obligatoires se sont déroulées dans le cadre du travail (96%), 14.4% des formations non imposées se sont déroulées en dehors de ce cadre. Ce résultat est confirmé lorsqu'on leur demande si au moins l'une des formations suivies s'est déroulée dans le cadre de leur temps libre (14.5 %). D'ailleurs, alors que 62% des formations choisies apportent des compétences et connaissances que le salarié pense être utiles pour exercer un nouveau métier, ce n'est le cas que pour 47% des autres formations. Les formations choisies doivent plus souvent être financées par le salarié lui-même (une partie ou la totalité des frais de formation). Près de 7% des formations qui n'ont pas été imposées par l'employeur ont été financées par les salariés alors qu'ils ne sont qu'une poignée lorsqu'il s'agit des formations obligatoires (1 %, soit 27 individus). Enfin, les formations choisies se réalisent davantage en DIF ou en CIF.

Méthodologie : Le modèle multiniveau

Le principe de la méthode

La demande de formation professionnelle a deux composantes : l'employeur et l'employé. La volonté de se former et l'accès à la formation ne sont donc pas seulement marqués par les caractéristiques individuelles des stagiaires. Il paraît alors intéressant d'identifier parmi différentes variables celles qui s'avèrent les plus discriminantes pour l'accès à la formation continue en prenant en compte le fait que l'investissement en formation peut être influencé par l'entreprise dans laquelle les salariés sont employés. Pour cela, il est important de s'interroger sur l'interaction entre travailleurs et entreprises où s'exerce tout un jeu d'influence. Dans quelles mesures et selon quels processus l'environnement des firmes impacte-t-il la volonté, la possibilité de se former ? Le modèle multiniveau est ainsi adapté à l'analyse de données présentant des structures plus complexes qui incluent différents niveaux : les "micro-unités" qui représentent les salariés ainsi que les "macro-unités" correspondantes aux entreprises (Bressoux, 2008 ; Goldstein, 1995). À partir de données à "deux niveaux", ni l'agrégation, ni la désagrégation des données ne constitue de solution satisfaisante. Le modèle multiniveau permet de traiter les différentes données à leur "niveau". On autorise la relation entre quantité de formation reçue et la variation des variables explicatives selon l'entreprise fréquentée. On traite, non plus seulement, comme dans le cas d'un modèle MCO classique de l'influence globale des entreprises à former ses salariés mais aussi de leur influence différentielle : est-ce que certaines firmes forment davantage certaines catégories de salariés ? L'objectif est donc bien d'analyser l'hétérogénéité entre entreprise.

L'analyse par des modèles multiniveaux a surtout été utilisée dans le cadre scolaire lorsqu'il s'agit notamment de se demander si l'acquisition des élèves est influencée par la classe, voire l'établissement. Cependant, cette méthode a moins été utilisée dans le cadre "entreprise". Elle a notamment été exploitée afin d'expliquer les écarts de salaires. Par exemple, l'éducation et l'expérience impactent davantage le niveau de salaire si l'entreprise et le secteur d'activité sont pris en compte comme des "niveaux" (Naderi et Mace, 2003). Mais utiliser cette méthode dans le cadre de l'accès à la formation continue apparaît aussi adéquate.

Le modèle multiniveau et nos données

L'échantillon est composé de 4529 entreprises. En moyenne on compte 4 salariés par entreprise, le maximum allant jusqu'à 68 salariés par entreprise. Il se peut cependant qu'un seul salarié d'une entreprise soit interrogé. Or, l'identification séparée entre effets entreprise et variables individuelles n'a de sens que lorsqu'on observe plusieurs salariés par entreprise. Toutefois, même si le nombre d'individus dans certains groupes de niveau 2 est faible, l'hypothèse d'indépendance des observations n'est pas respectée puisque les salariés d'une même entreprise auront des caractéristiques proches. Nous verrons que le degré de dépendance sera calculé par le coefficient intergroupe (ICC), dans notre cas par le coefficient inter-entreprises.

Gelman et Hill (2007) montrent qu'avoir un grand nombre de groupes avec peu d'observations à l'intérieur de chaque groupe n'est pas un problème en soi car ils expliquent que les effets spécifiques à ces groupes sont estimés de façon imprécise mais ils apportent quand même de l'information. De plus, pour éviter que l'estimation soit biaisée, la littérature indique généralement que la priorité est la taille de l'échantillon des variables de niveau 2 qui doit être supérieur à 50 (Maas et Hox, 2005). Ils montrent même que les estimateurs à effets aléatoires sont assez robustes même lorsque le nombre de groupes ne comportant qu'une seule observation est important, à condition que le nombre de variables de niveau 2 soit élevé. Or, c'est le cas des données DEFIS.

Résultats : les déterminants du souhait de se former et de l'accès à la formation non imposée

La volonté de se former est une première étape dans le processus d'investissement en formation qui détermine en partie le fait d'accéder à une formation non imposée, étape plus avancée dans le processus⁷.

Le souhait de se former peu influencé par le contexte de l'entreprise

L'aspiration à se former des salariés dans DEFIS est en partie captée lorsqu'on leur demande s'ils souhaitent se former dans les 12 prochains mois. Nous calculons la part de la variance inter-entreprises dans la variance totale de la variable "Souhait de se former". On observe que la variabilité entre les entreprises de la volonté de se former chez les salariés est particulièrement faible : 3% (cf. tableau ci-dessous). Autrement dit, le contexte de l'entreprise semble très peu expliquer le fait que les salariés aient envie de se former. Cette volonté serait alors un phénomène individuel et personnel pour lequel les caractéristiques de chaque salarié seraient très déterminantes. Ce résultat corrobore les récents travaux du Céreq (Dubois et Melnik-Olive, 2017) qui montrent que le souhait de se former ainsi que la demande de formation apparaissent en fait comme "deux réalités bien distinctes" (p.1). De plus, les études qui se sont intéressées à la "Training Motivation" mettent surtout en évidence l'influence de traits de personnalité, de compétences sociales et d'autres variables très individuelles (Colquitt et al, 2000). Rappelons aussi que Fouarge et al. (2013) ont tenté d'expliquer pourquoi les moins diplômés suivaient globalement moins d'heures de formation et qu'ils l'expliquaient surtout par des différences en termes de personnalité et de motivation à se former.

⁷ Nous avons testé l'effet du souhait de se former sur la probabilité d'accéder à une formation choisie, toutes choses égales par ailleurs. L'impact est positif et significatif.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 1 : Modèles vide et complet du souhait de se former

	Modèle vide (1)	Variables individuelles (2)	Modèle complet (3)
<i>Variance inter-firmes</i>	3%	1%	0%
<i>Test nullité variance inter-firme</i>	rejetée	acceptée	acceptée

Source : Enquête DEFIS 2015

Nous effectuons un simple modèle logistique pour expliquer le souhait de former, étant donné que le multiniveau n'est pas justifié⁸.

Le souhait de suivre une formation mis en avant par les répondants est déterminé par leurs caractéristiques individuelles, en grande partie par leur niveau d'études et leur âge. Les compétences acquises en études supérieures représentent une ressource pour anticiper les rendements futurs de la formation continue. Les moins diplômés ne se projettent ainsi que très peu dans leur carrière et l'intérêt de suivre une formation n'apparaît pas directement (Becker et Mulligan, 1997). Si l'on ajoute comme seules variables explicatives l'âge des salariés et leur niveau de diplôme, le coefficient de détermination s'élève à 4%. Le modèle complet expliquant 7% de la variance, l'âge et le diplôme semblent être les déterminants les plus discriminants pour expliquer la volonté de se former. Les jeunes aspirent davantage à se former puisque les salariés de moins de 35 ans ont près de 2 fois plus de chances de déclarer souhaiter se former que les salariés âgés de 55 ans et plus. On observe toutefois que, étonnamment, les interrogés qui ont entre 45 et 54 ans ont une aspiration à se former plus faible que les seniors. On suppose alors que les motivations et les logiques d'investissement en formation continue sont différentes d'une génération à l'autre.

En dehors de ces 2 variables explicatives, le genre et le fait d'être issu de l'immigration déterminent le comportement des individus et leurs préférences. Les femmes ont une probabilité de déclarer souhaiter se former près d'une fois supérieure aux hommes. Il apparaît que les femmes accèdent moins souvent à la formation mais leur motivation à se former semble pourtant bien réelle. En outre, les étrangers aspirent davantage à la formation que les français. Il est aussi important de prendre en compte les caractéristiques de l'emploi que les salariés occupent. La diversité des compétences et des tâches mobilisées lors de leur emploi reflètent à la fois le type d'emploi occupé mais aussi un ensemble de compétences qui définit le niveau de capital humain de l'individu. Les variables "diversité de compétences" et PCS sont d'ailleurs relativement corrélées. Si le fait d'être ouvrier plutôt que cadre n'est pas significatif dans notre estimation c'est parce qu'il y a colinéarité entre ces 2 variables. Plus les tâches mobilisées en emploi sont diversifiées, plus la probabilité de souhaiter se former est élevée (une tâche supplémentaire effectuée en emploi augmente plus d'une fois les chances de souhaiter se former). Mais les salariés occupant un poste de cadre ont également davantage de chances (0.90) de déclarer vouloir se former que les ouvriers (lorsque la variable diversité de compétences est retirée du modèle). D'autres caractéristiques de l'emploi occupé impactent significativement le souhait de se former. Comme le rappelle l'article de Ferrante (2009), les aspirations des individus dépendent aussi des opportunités qu'ils perçoivent. Que ce soit l'anticipation de la perte de leur emploi ou des chances de promotions dans les 12 mois à venir, ces 2 "opportunités" déterminent le souhait de se former des salariés de l'enquête DEFIS. Si le salarié pense qu'il risque de perdre son emploi, la probabilité qu'il déclare vouloir se former est 1.65 fois plus élevée que s'il ne le pense pas. On peut supposer que les compétences et

⁸ Les estimations avec un modèle multiniveau et avec un modèle logistique sont donc très proches.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

connaissances développées lors des formations en entreprise, si elles sont générales au sens où l'entend Becker, sont facilement valorisables sur le marché du travail. L'investissement en formation est alors rentable et générerait un revenu supplémentaire en cas de perte d'emploi. On observe aussi que percevoir une opportunité de promotion impacte positivement le fait de se former. On peut faire l'hypothèse que, dans une dynamique de travail favorable, les salariés ressentent le besoin de développer leurs compétences dont ils auront potentiellement besoin pour leur nouveau poste⁹. Par ailleurs, le fait d'apprendre de ses collègues augmente la probabilité de souhaiter se former. La formation informelle et celle plus formelle serait alors complémentaires. Ces résultats corroborent la majeure partie des études sur ce sujet.

Enfin, la majorité des variables entreprise ne sont pas significatives (3). On note toutefois que les travailleurs des entreprises de plus de 2000 salariés semblent déclarer moins souvent se former que dans les petites entreprises. La variable qui correspond aux dépenses en formation est très proche de la taille de l'entreprise. Si nous retirons l'une des deux variables du modèle, la significativité reste toutefois très faible concernant ces variables de contexte. On note aussi que l'information diffusée sur les réformes relatives à la formation professionnelle a son importance : un salarié d'une entreprise qui connaît l'existence de la réforme de 2014 sur la formation professionnelle a 1.12 fois plus de chances de souhaiter se former. De même, si l'employeur pense que la proposition d'une offre de formations est un service attendu d'un OPCA, les salariés ont plus de chances de souhaiter se former. Enfin, il semblerait que les entreprises de certains secteurs d'activité sensibilisent davantage à la formation que d'autres. Notamment, le secteur en transport et hébergement, le secteur de la santé et de la construction.

⁹ *On peut penser aussi que ces variables d'opportunités perçues sont très corrélées à la PCS occupée mais la corrélation reste relativement faible.*

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 2 : les déterminants du souhaiter de se former

VARIABLES	(1)	(2)	(3)
Constante	-0.12***	-0.87***	-1.23***
Variabiles socio-démographiques			
Genre : Femme (réf.)			
Homme	-0.09***(0.86)	-0.14***(0.82)	-0.14****(0.83)
Nationalité : étranger (réf.)			
Français	-0.20****(0.71)	-0.20****(0.72)	-0.18****(0.73)
Age : 55 ans et plus (réf.)			
Moins de 35 ans	0.43****(2.05)	0.75****(1.91)	0.74****(1.88)
Entre 35 et 44 ans	0.40****(1.97)	0.65****(1.90)	0.64****(1.90)
Entre 45 et 54 ans	-0.07***(0.88)	-0.17****(0.88)	-0.16****(0.89)
Plus haut niveau de diplôme : Aucun diplôme (réf.)			
CAP ou BEP	0.16****(1.29)	0.24****(1.25)	0.24****(1.25)
Bac pro ou techno	0.40****(1.92)	0.67****(1.81)	0.67****(1.82)
Bac général	0.34****(1.74)	0.62****(1.70)	0.62****(1.69)
Bac + 2	0.35****(1.78)	0.61****(1.70)	0.62****(1.69)
Licence et M1	0.33****(1.73)	0.61****(1.67)	0.61****(1.65)
Bac + 5	0.26****(1.53)	0.58****(1.53)	0.60****(1.52)
Ecoles et doctorat	0.19****(1.35)	0.41****(1.40)	0.41****(1.39)
Diversité des compétences	0.06****(1.10)	0.10****(1.08)	0.11****(1.09)
Caractéristiques de l'emploi			
Temps partiel (réf.)			
Temps complet		0.26****(1.30)	0.27****(1.31)
PCS : cadre (réf.)			
Artisan		-0.52****(0.42)	-0.99*(0.41)
PI		NS	0.11*(1.11)
Employé		0.14****(1.15)	0.15****(1.17)
Ouvrier		NS	NS
Risque perte d'emploi		0.51****(1.65)	0.50****(1.63)
Chances de promotion		0.18****(1.36)	0.18****(1.37)
Chances d'augmentation		NS	NS
Apprentissage par les autres		0.21****(1.21)	0.21****(1.22)
Résolution de problèmes		0.40****(1.34)	0.30****(1.33)
Variabiles entreprises			
Taille de l'entreprise : Moins de 50 (réf.)			
Entre 50 et 250			NS
Entre 250 et 2000			NS
Plus de 2000			-0.14*(0.86)
Dépenses en formation : Moins de 1% (réf.)			
Entre 1% et 2%			NS
Entre 2% et 3%			NS
Entre 3% et 4%			NS
Plus de 4%			NS
Plan formation recueil besoins			NS
Information réformes			0.13****(1.12)
Information Formation hiérarchie			NS
Entretien mobilité externe			NS
Rôle OPCA offre formation			0.14****(1.11)
Visite conseiller OPCA			NS
Secteurs d'activité : finance immo (réf.)			
Industrie			NS
Construction			0.29****(1.15)
Commerce			0.20**
Transport Hébergement			NS
Info communication			0.45****(1.39)
Enseignant santé			0.19****(1.28)
Autre santé			0.30****(1.25)
<i>R-de uz ajusté</i>	0.05	0.06	0.07

Source : Enquête DEFIS 2015

L'effet du contexte de l'entreprise sur l'accès à la formation non imposée à relativiser

Prendre en compte la formation non imposée par l'employeur est un moyen de capter la volonté individuelle dans le processus d'accumulation en capital humain. La part de la variance inter-entreprises est estimée à 12% de la variance totale (modèle vide). Il semble donc exister une différence de participation à une formation non imposées d'une entreprise à l'autre, bien que l'essentiel de la variabilité se situe entre les employés. Si nous reproduisons le même calcul et la même modélisation sur la participation à l'ensemble des formations en entreprise, c'est-à-dire en incluant celles qui sont imposées par l'employeur, nous trouvons un coefficient de corrélation inter-entreprises de 20%. Le contexte de l'entreprise semble alors plus déterminant lorsqu'il s'agit de participer à une formation professionnelle, quelle que soit sa forme, ses conditions d'accès, etc. Cela reflète probablement les obligations légales concernant la formation professionnelle auxquelles les entreprises doivent répondre. La logique de participation à une formation imposée s'éloigne de celle à une formation choisie par le salarié. Après avoir pris en compte les effets individuels, environ 7% de la variance de la probabilité de suivre une formation choisie s'explique par des effets entreprises (colonne 2 du tableau). 5.6 % de la variance inter-entreprises reste toutefois inexplicée dans le modèle complet. Certaines variables structurelles ne sont alors pas identifiées.

On remarque que l'âge du salarié n'a que très peu d'effets sur la probabilité d'accéder à une formation choisie, alors même que cette variable est une des plus déterminantes concernant le souhait de se former. Les facteurs individuels déterminants sont la PCS et le niveau de diplôme. Ce dernier explique la probabilité de suivre une formation non imposée de façon linéaire : plus le diplôme est élevé, plus les individus y ont accès. Cette relation linéaire ne s'observait pas dans le modèle du souhait de se former. Alors que la nationalité française impactait négativement le souhait de se former, cette variable a maintenant un effet positif : ce constat démontre-t-il une forme de discrimination, qu'elle s'explique par de l'autocensure de la part des étrangers ou par une forme de discrimination directe émanant des employeurs ?¹⁰ En outre, si le salarié déclare qu'il y a de fortes chances qu'il perde son emploi à court terme, les chances qu'il accède à une formation choisie sont plus faibles. Si cette situation délicate peut expliquer une volonté de se former (cf. partie précédente), il n'est pas évident que ce souhait se réalise. Il est probable que l'employeur refuse de former des salariés qui risquent de quitter l'entreprise car l'investissement ne serait pas rentable. Alors que percevoir l'opportunité d'augmentation salariale n'expliquait pas la volonté de se former, cette variable joue ici un rôle non négligeable. Avoir des chances d'augmentation accroît les chances d'accéder à une formation non imposée.¹¹ Concernant les variables de niveau 2, ce ne sont pas les mêmes qui sont significatives que dans le modèle du souhait de se former. Ni le fait que l'entreprise soit informée de la réforme de 2014, ni sa perception sur le rôle que doit avoir un OPCA n'explique la probabilité de suivre une formation non imposée. En revanche, si l'entreprise a élaboré un plan de formation à partir des besoins de formations recueillis auprès des salariés et qu'elle diffuse des informations sur la formation par l'intermédiaire de la hiérarchie, les salariés ont davantage de chances d'accéder à des formations choisies.

¹⁰ Nous avons effectué un modèle toute chose égale par ailleurs pour expliquer le fait de demander une formation ou non. Or, le fait d'être étranger n'a aucun impact significatif. On peut alors supposer que la discrimination ne s'explique pas vraiment par de l'autocensure mais plutôt par une discrimination directe.

¹¹ Cette variable a aussi un effet positif sur la probabilité de demander une formation.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 3 : les déterminants de l'accès à la formation non imposée

VARIABLES	Modèle vide (1)	Variables individuelles (2)	Modèle complet (3)
Constante	-1.56***	-2.55***	-2.78
Variabiles socio-démographiques			
Genre : Femme (réf.)			
Homme		-0.20***	-0.19***
Nationalité : étranger (réf.)			
Français		0.25***	0.24***
Age : 55 ans et plus (réf.)			
Moins de 35 ans		NS	NS
Entre 35 et 44 ans		0.11**	0.12*
Entre 45 et 54 ans		NS	NS
Plus haut niveau de diplôme : Aucun diplôme (réf.)			
CAP ou BEP		0.23***	0.25***
Bac pro ou techno		0.45***	0.46***
Bac général		0.40***	0.40***
Bac + 2		0.48***	0.44***
Licence et M1		0.59***	0.56***
Bac + 5		0.72***	0.66***
Ecoles et doctorat		0.70***	0.62***
Parcours d'études non linéaire		NS	NS
Diversité des compétences		0.07***	0.07***
Caractéristiques de l'emploi			
Temps partiel (réf.)			
Temps complet		0.40***	0.38***
PCS : cadre (réf.)			
Artisan		NS	NS
PI		-0.23***	-0.23***
Employé		-0.49***	-0.47***
Ouvrier		-0.53***	-0.53***
Risque perte d'emploi		-0.19***	-0.18***
Chances de promotion		0.28***	0.28***
Chances d'augmentation		0.21***	0.21***
Apprentissage par les autres		0.17***	0.17***
Résolution de problèmes		0.27***	0.27***
Variabiles entreprises			
Taille de l'entreprise : Moins de 50 (réf.)			
Entre 50 et 250			NS
Entre 250 et 2000			NS
Plus de 2000			NS
Dépenses en formation : Moins de 1% (réf.)			
Entre 1% et 2%			NS
Entre 2% et 3%			NS
Entre 3% et 4%			NS
Plus de 4%			NS
Plan formation recueil besoins			0.22***
Information réformes			NS
Information Formation hiérarchie			0.12**
Entretien mobilité externe			NS
Rôle OPCA offre formation			NS
Visite conseiller OPCA			NS
Secteurs d'activité : Finance immo (réf.)			
Industrie			0.19*
Construction			NS
Commerce			NS
Transport Hébergement			NS
Info communication			NS
Enseignement santé			0.21*
Autre santé			NS
<i>Part variance inter-firme</i>	12%	7%	5.6%
<i>Test nullité variance inter-firme</i>	rejetée	rejetée	rejetée

Source : enquête DEFIS 2015

Le rôle apparent de l'âge du salarié dans les déterminants de l'investissement en formation

Nous effectuons une estimation sur les salariés de moins de 35 ans d'une part, puis sur ceux qui ont plus de 55 ans d'autre part¹² (cf. tableau 4). Les facteurs qui impactent le souhait de se former sont très différents d'une population à l'autre. Le diplôme a davantage d'impact chez les plus âgés. Une seule variable correspondant aux caractéristiques de l'emploi est significative chez les jeunes (l'apprentissage par les collègues) alors qu'elles le sont toutes chez les plus vieux. En fait, il semblerait que les variables individuelles influencent très peu le souhait de se former chez les jeunes, alors qu'elles sont très significatives chez les autres.

Car, si les caractéristiques individuelles et de l'emploi occupé n'expliquent que très peu cette volonté de se former chez les moins de 35 ans, quelques variables plus contextuelles ont un impact significatif alors qu'elles ne jouent aucun rôle chez les plus de 55 ans. Notamment la taille de l'entreprise : le fait de travailler dans une grande entreprise diminue la probabilité de déclarer souhaiter se former chez les jeunes. Variable qui explique aussi la volonté de se former de façon positive chez les jeunes mais qui n'était pas significative jusqu'à présent est celle correspondant à la visite d'un conseiller d'OPCA. Nous remarquons enfin que les secteurs d'activité d'impactent pas de la même façon la volonté de se former chez les moins de 35 ans que chez les plus de 55 ans. La finance et l'immobilier apparaît comme un secteur favorisant le souhait de se former pour les plus jeunes. Alors que le commerce, l'information communication, l'enseignement et la santé sont tous des secteurs où les chances de déclarer souhaiter se former sont plus faible que dans le secteur de la finance, chez les plus vieux.

¹² 23.5% des interrogés dans l'enquête DEFIS ont moins de 35 ans, soit 3 624 individus. On compte 6 244 de salariés de plus de 55 ans (environ 38% des interrogés).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 4 : les déterminants du souhait de se former selon l'âge

VARIABLES	Les plus de 55 ans	Les moins de 35 ans
Constante	-1.36***	0.60***
Variabiles socio-démographiques		
Genre : Femme (réf.)		
Homme	-0.30***(0.74)	NS
Nationalité : étranger (réf.)		
Français	-0.40***(0.67)	NS
Plus haut niveau de diplôme : Aucun diplôme (réf.)		
CAP ou BEP	0.21*** (1.23)	0.38**(1.25)
Bac pro ou techno	0.81*** (2.25)	0.36**(1.82)
Bac général	0.62*** (1.86)	0.34*(1.69)
Bac + 2	0.82*** (2.28)	NS
Licence et M1	0.83*** (2.29)	NS
Bac + 5	0.26*** (2.21)	NS
Ecoles et doctorat	0.60*** (1.79)	NS
Diversité des compétences	0.08*** (1.08)	0.10*** (1.08)
Caractéristiques de l'emploi		
Temps partiel (réf.)		
Temps complet	0.53*** (1.30)	NS
PCS : cadre (réf.)		
Artisan	-0.91*** (0.40)	NS
PI	0.22*(1.24)	NS
Employé	0.38*(1.45)	NS
Ouvrier	0.22*** (1.25)	NS
Risque perte d'emploi	0.66*** (1.93)	NS
Chances de promotion	0.50*** (1.64)	NS
Chances d'augmentation	0.20*** (1.21)	NS
Apprentissage par les autres	0.23*** (1.25)	0.29*** (1.22)
Résolution de problèmes	0.27*** (1.31)	NS
Variabiles entreprises		
Taille de l'entreprise : Moins de 50 (réf.)		
Entre 50 et 250	NS	NS
Entre 250 et 2000	NS	-0.26**
Plus de 2000	NS	-0.25*(0.86)
Dépenses en formation : Moins de 1% (réf.)		
Entre 1% et 2%	NS	NS
Entre 2% et 3%	NS	NS
Entre 3% et 4%	NS	NS
Plus de 4%	NS	-0.28*
Plan formation recueil besoins	NS	NS
Information réformes	NS	NS
Information Formation hiérarchie	NS	NS
Entretien mobilité externe	NS	NS
Rôle OPCA offre formation	NS	NS
Visite conseiller OPCA	NS	0.20**
Secteurs d'activité : finance immo (réf.)		
Industrie	NS	NS
Construction	NS	0.29*** (1.15)
Commerce	0.23*(1.25)	-0.47**
Transport Hébergement	NS	-0.77***
Info communication	0.30*(1.34)	NS
Enseignement santé	0.28*(1.32)	NS
Autre santé	0.47*** (1.60)	-0.48*(1.25)
<i>R-deux ajusté</i>	0.08	0.03

Conclusion

La recherche s'efforce de mieux expliquer les comportements et les aspirations des individus vis-à-vis de l'éducation et de la formation mais les déterminants mis en avant s'avèrent avant tout individuels. D'une part le souhait de se former étant proche d'un soft-skill, les variables contextuels et environnementales ne semblent que très peu impacter cette variable (bien que ce résultat soit moins vrai chez les jeunes salariés). D'autre part le contexte dans lequel les individus travaillent, semble jouer un rôle mineur dans l'accès à des formations non imposées. Nous pouvons supposer que les choix d'accumuler du capital humain dépendent beaucoup des caractéristiques individuelles, des traits de personnalité et des compétences déjà acquises.

Il est par ailleurs intéressant de remarquer que certaines variables expliquent bien plus le fait d'accéder à une formation non imposée que la probabilité de souhaiter se former. D'autres facteurs ne sont plus significatifs ou jouent même un effet inverse. En fait, vouloir se former et accéder à une formation choisie sont deux phénomènes bien distincts. Faire la démarche de demander une formation suppose d'abord que le salarié ait connaissance des possibilités et des opportunités de formation. Ensuite, bien que le salarié puisse être motivé pour suivre une formation, l'employeur doit donner son accord. C'est pourquoi le contexte de l'entreprise joue un rôle plus important lorsqu'il s'agit d'accéder à une formation, même si celle-ci est choisie et non imposée par l'entreprise.

Enfin, non seulement les jeunes se forment davantage que les plus anciens et expriment plus de besoins en formation, mais ce qui déterminent leur volonté de se former s'éloigne de ce qui explique le souhait de se former des plus âgés.

La dernière réforme de la formation professionnelle est pensée de façon à ce que chacun s'engage dans l'évolution de ses compétences, notamment grâce à la monétisation du CPF et à une application mobile destinée à choisir son parcours de formation. Mais si le choix d'investir en formation continue dépend en grande partie des caractéristiques individuelles des salariés, les propositions quant à l'accompagnement devront être à la hauteur pour espérer réduire les inégalités d'accès à la formation professionnelle, ne serait-ce qu'en adaptant l'accompagnement à l'âge du salarié.

Bibliographie

- Aventur, F., & Hanchane, S. (1999). Inégalités d'accès et pratiques de formation continue dans les entreprises françaises. *Formation emploi*, 66(1), 5-20.
- Becker, G. S., & Mulligan, C. B. (1997). The endogenous determination of time preference. *The Quarterly Journal of Economics*, 112(3), 729-758.
- Benjamin, D. J., Choi, J. J., & Strickland, A. J. (2010). Social identity and preferences. *American Economic Review*, 100(4), 1913-28.
- Blundell, R., Dearden, L., & Meghir, C. (1996). *The determinants and effects of work-related training in Britain* (No. R50). IFS Reports, Institute for Fiscal Studies.
- Biagetti, M., & Scicchitano, S. (2013). The determinants of lifelong learning incidence across European countries (evidence from EU-SILC dataset). *Acta Oeconomica*, 63(1), 77-97.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Brussels: De boeck.
- Crocquey, E. (1995). La formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme. *Travail et emploi*, (65), 61-68.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of applied psychology*, 85(5), 678.
- Détang-Dessendre, C. (2010). Accès à la formation continue en entreprise et caractéristiques des marchés locaux du travail. *Economie et statistique*, 431(1), 115-128.
- Dubois, J. M., & Melnik-Olive, E. (2017). La formation en entreprise face aux aspirations des salariés. *Bref Céreq n°357*, 3p.
- Ferrante, F. (2009). Education, aspirations and life satisfaction. *Kyklos*, 62(4), 542-562.
- Fouarge, D., Schils, T., & De Grip, A. (2013). Why do low-educated workers invest less in further training?. *Applied Economics*, 45(18), 2587-2601.
- Gelman, A., & Hill, J. (2006). *Data analysis using regression and multilevel/hierarchical models*. Cambridge university press.
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel statistical models* (Vol. 922). John Wiley & Sons.
- Goux, D., & Maurin, E. (2000). Returns to firm-provided training: evidence from French worker–firm matched data1. *Labour economics*, 7(1), 1-19.
- Koch, A., Nafziger, J., & Nielsen, H. S. (2015). Behavioral economics of education. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 3-17.
- Lambert, M., & Véro, J. (2010). Aspirer à se former, la responsabilité des entreprises en question. *Céreq Bref*, 279.
- Lavecchia, A. M., Liu, H., & Oreopoulos, P. (2016). Behavioral economics of education: Progress and possibilities. In *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 5, pp. 1-74). Elsevier.
- Maas, C. J., & Hox, J. J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- Perez, C., & Thomas, G. (2005). Trajectoires d'emploi précaire et formation continue. *Économie et statistique*, 388(1), 107-127.

Pour une éducation au jardin collectif tout au long de la vie

Gilles Delesque

Université de Rouen, Sciences de l'Education, Laboratoire CIRNEF

gildelcolcoop@gmail.com

Résumé

L'Education nationale s'intéresse de nouveau aux apprentissages jardiniers à l'Ecole après une longue période d'oubli coïncidant à la fin des trente glorieuses. Nous interrogeons la problématique de ce phénomène en examinant l'histoire scolaire des enseignements jardiniers, les textes officiels, en parallèle de ses aspects anthropologiques. L'anthropologie des jardins collectifs est observée selon la méthode originale proposée par Camille Tarot en trois parties, aspects dorologiques maussiens du fonctionnement des jardins où le don est moteur du système, aspects xénologiques de socialisation et d'accueil des autres et des étrangers, aspects pharmakologiques de soin du corps et de l'esprit des populations jardinières. Le jardin est-il une école qui ne porte pas son nom ? Une école parallèle ou apocryphe pour toute la population et tout au long de la vie au sens de Comenius ou de Condorcet dont bon nombre de grands pédagogues célèbres ont été les défenseurs en mettant le jardin au coeur de leur système d'enseignement depuis l'antiquité jusqu'aux écoles expérimentales contemporaines.

Mots-clés

Anthropologie des jardins, didactique des savoirs jardiniers

Introduction :

Un biographe de Jules Ferry (Gaillard 2000) intitule le troisième chapitre de son histoire de l'école républicaine « Quand l'école cultivait son jardin ». L'utilisation du temps imparfait pour ce titre est significative d'un temps révolu, d'une forme de nostalgie, terme qui en grec veut dire « la douleur du retour ». Nous semblons assister effectivement avec le retour de l'intérêt général pour le jardinage collectif, familial ou partagé, la protection de la biodiversité, et ce devant l'alerte aux disparitions d'espèces et du réchauffement climatique, à une forme de douleur ou de difficulté du corps enseignant à remettre les mains dans la terre, sortir des leçons théoriques de SVT et des discours sur le développement durable non suivis de réelles pratiques en situation. La poïesis aurait-elle pris dans ce domaine la place de la praxis ? D'une mise en application manuelle de la pratique jardinière ? Peut-on devenir un écocitoyen de la biodiversité uniquement par l'apprentissage théorique ? Le fait de donner la vie et de prendre soin de végétaux, d'observer par la pratique les interactions avec la biodiversité, les saisons, l'eau, le temps différent du temps « immédiat » ou « instantané » du numérique, de la vie quotidienne, sont-ils nécessaires à un « care » de la nature tout au long de la vie de citoyen ?

Un constat éducatif de perte de la praxis jardinière.

Bien peu nombreux dans notre enquête sont les professeurs des écoles jardiniers praticiens tout comme les professeurs de SVT véritables jardiniers. En effet l'école républicaine a bien oublié ces enseignements de jardinage à l'école primaire et à fortiori dans le secondaire alors

qu'ils étaient fondamentaux à l'époque de Jules Ferry¹: « *Peu après son installation au ministère de l'instruction publique, Jules Ferry et son collègue de l'Agriculture, Pierre-Emmanuel Tirard, entreprennent d'introduire l'enseignement agricole à l'école primaire. Pour cela il convient d'abord de donner aux futurs instituteurs une formation adéquate, agriculture, arboriculture, horticulture, dans leur application à la situation, à la production et au climat* ». On voit quel souci avaient ces fondateurs de l'école républicaine de ne pas couper les écoliers de la nature dans un monde industriel en pleine croissance à la fin du 19^{ème} siècle que nous pourrions mettre en parallèle aujourd'hui avec un monde de nouvelles technologies et de communications également en plein essor pour le 21^{ème}. Il est paradoxal que l'école malgré quelques notes ministérielles autour du jardin à l'école dans le dernier quinquennat, de l'invitation au partenariat avec les organisations et associations liées à la nature, ne suive pas le phénomène de renouveau du contact avec la terre bien visible dans toutes les grandes villes françaises et européennes. Le Ministre de l'éducation nationale semble aller pourtant dans cette voie dans ses déclarations pour l'avenir des enseignements, nouvelles technologies et développement durable, respect de la biodiversité. Dans les faits on n'observe aucun enseignement ni de formation continue des professeurs des écoles à la pratique du jardinage dans les ESPE tandis qu'en matière de nouvelles technologies ils sont pléthoriques. Il en est ainsi depuis la fin des années cinquante où les jardins potagers des écoles normales d'instituteurs et ceux des écoles primaires et secondaires ont été laissés à l'abandon ou transformés en dalles de béton pour parkings ou terrain sportif. Ce retour de la pratique jardinière de la terre à l'école s'annonce donc difficile mais les enjeux écologiques et de santé publique sont là, toutes les sonnettes d'alarme sont tirées pour tenter d'harmoniser de nouveau les citoyens avec la nature. Notre problématique est d'essayer de comprendre les enjeux anthropologiques, sociologiques et didactiques liés à cette pratique pour en observer la richesse et les possibilités. L'école peut-elle construire des citoyens responsables, des écocitoyens et non uniquement de dociles consommateurs connectés ?

Une éducation tout au long de la vie à la pratique jardinière.

Une éducation tout au long de la vie au sens de Comenius, Condorcet ou encore Jacques Delors, c'est aussi une éducation qui tient compte des changements du monde (Durkheim, 1903). Le monde néo-libéral actuel a ses limites tant en profits réservés à des actionnaires déjà nantis de fortunes accumulées en un temps très court et qui sont rarement des mécènes, qu'en terme de ressources naturelles et en saccages de la nature associés. Déjà se profilent rareté de l'eau, déplacements de populations sous-alimentées ou victimes de désordres climatiques dont les migrants actuels ne sont qu'une avant-garde. Par la force des choses nous assistons au changement d'alimentation, la viande exigeant dix fois plus de cultures et de terres que la nourriture végétale. Le temps des supermarchés et des nourritures de l'agro-industrie sans traçabilité, inondées de pesticides, onéreuses et sans saveur est compté. Les populations qui en ont les moyens se tournent vers des aliments traçables et de qualité. L'engouement pour le jardinage potager suit cette tendance. Les jardins collectifs ont des listes d'attente qui s'allongent (importante demande de précaires mais aussi dans les grandes villes de personnes aisées voulant mettre « la main à la pâte » (Charpak 1996). Les collectivités locales s'orientent vers l'agriculture urbaine et les écoquartiers. En écoutant les nouveaux jardiniers on remarque une forte proportion d'entre eux à souligner que « *peu importe l'âge pour s'y mettre* » le mieux étant d'avoir eu la chance de pratiquer le jardinage enfant, un peu comme une pratique du vélo qui ne se perd jamais et où tout initié peut devenir

¹ Gaillard, J.M. (2000) *Un siècle d'école républicaine*. Paris : Seuil

formateur à son tour dans « une pédagogie de la contagion » (Lange 2018). Pourquoi ne pas imaginer des apprentissages en formation continue, dans les GRETA ou les AFPA, dans des associations de réinsertion (c'est déjà parfois le cas), dans des modules professionnels ouvrant sur de nouveaux métiers ? (animateur pédagogique de jardin collectif par exemple). C'est pour cela que nous avons de façon un peu provocatrice intitulé ce texte « Pour » car le sujet de recherche est militant non le chercheur qui s'y atèle, à moins comme certains lobbies de nier qu'il y a menace de la biodiversité, réchauffement climatique, responsabilité de l'homme dans la casse de la nature et des espèces. L'urgence de la situation écologique incite au « pour » de ce titre et non au simple énoncé poétique de concept, comme une réponse d'Epicure à Platon. On peut donc imaginer de façon prospective la pratique du jardin vivrier tout au long de la vie et par conséquent le devenir d'un écocitoyen à tous les âges de la vie. Un vaste réseau dans chaque ville française et européenne de jardins associatifs collectifs est prêt à mettre en œuvre des pratiques collaboratives avec l'école ou les municipalités. Les architectes des écoquartiers ont compris cette donne, les collectivités territoriales commencent à mettre la nature au centre de leur développement, la population est en phase de réclamation d'une prise de conscience du politique, alors quid de l'école républicaine et de la formation des adultes ?

Une école qui ne sait pas comment faire pour jardiner à nouveau.

Le plan Langevin-Wallon de 1946 faisait ce diagnostic d'une école coupée de la réalité : « Depuis un demi-siècle la structure de l'enseignement n'a pas été profondément modifiée. La structure sociale au contraire a subi une évolution rapide et des transformations fondamentales. Le machinisme, l'utilisation des sources nouvelles d'énergie, le développement des moyens de transport et de transmission, la concentration industrielle, l'accroissement de la production, l'entrée massive des femmes dans la vie économique, la diffusion de l'instruction élémentaire, ont profondément modifié les conditions de vie et l'organisation sociale. Cette inadaptation de l'enseignement à l'état présent de la société a pour signe visible l'absence ou l'insuffisance des contacts entre l'école à tous les degrés et la vie. Les études primaires, secondaires, supérieures sont trop souvent en marge du réel. L'école semble un milieu clos, imperméable aux expériences du monde. Le divorce entre l'enseignement scolaire et la vie s'accroît par la permanence de nos institutions scolaires au sein d'une société en voie d'évolution accélérée ».

Deux défis majeurs sont observables dans nos sociétés développées, le premier est la préparation des futurs citoyens aux nouvelles technologies très liées à l'économie de marché, le second est la préparation des futurs citoyens à être conscients des défis écologiques qui les attendent. Il serait aisé de faire pratiquement le même constat que ce plan Langevin-Wallon de 1946 sur la période contemporaine et de remarquer qu'en matière d'évolution des technologies l'école « suit » le mouvement dans ses enseignements (tout comme les parents qui équipent leurs enfants de toute une gamme d'engins numériques et de téléphones aux prix élevés) mais qu'en terme de devenir écocitoyen tout ou presque reste à faire. On ne peut se contenter d'une poïesis écologique de constat, une praxis est nécessaire pour la compréhension du phénomène, il faut mettre les mains dans la terre, apprendre à tous à donner la vie au végétal, mettre la main à la pâte comme le disait Charpak de façon incontournable.

Conclusion :

A l'issue du dernier quinquennat² les ministres respectifs de l'éducation et de l'écologie avaient tenté d'inscrire la pratique de jardin vivrier collectif tout au long de la scolarité, de la maternelle à l'université. Le ministre actuel de l'éducation accompagné dans sa réflexion par Boris Cyrulnik a reconnu deux axes majeurs d'avenir pour l'école, les nouvelles technologies et l'enjeu écologique. La pratique éducative liée au jardinage collectif tant à l'école que plus tard dans la formation professionnelle semble une praxis intéressante pour répondre à une véritable prise de conscience écocitoyenne du grand nombre aux enjeux écologiques en sus d'une poïèsis déjà à l'oeuvre à l'école et dans les medias.

Bibliographie :

Eyssartier, G.,(2015), *Le guide de la nature en ville*, Paris : Belin
Ferry. L., (1992), *Le nouvel ordre écologique*, Paris : Grasset
Gutierrez, L., Kahn, P., (2016), *Le plan Langevin-Wallon, histoire et actualité d'une réforme de l'enseignement*, Nancy : Presses universitaires de Lorraine
Larrère, C., et R., (2015), *Penser et agir avec la nature*, Paris : La Découverte
Pellaud, F.,(2011), , *Pour une éducation au développement durable*, préface d'André Giordan, Paris : Quae
Pelt, J.M.,(1990), *L'homme re-naturé*, Paris : Seuil
Pineau, G., Bachelart., D, Cottureau., D., *Habiter la terre*, (2005), Paris : L'Harmattan

² Article 13 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 et circulaire n°2015-018 du 4 février 2015

Apprentissage tout au long de la vie : le cas des adultes âgé.e.s
Recherche en sciences de l'éducation : les organisations associatives en faveur
des 55 ans et plus à l'ère du Lifelong Learning

Gabriel Noble

Université de Lausanne et Institut des sciences sociales (Centre en études genres)

gabriel.noble@unil.ch

Résumé

Le Lifelong Learning (LLL) est devenu aujourd'hui une thématique centrale de l'espace et des politiques de formations européennes et participe d'un « nouvel ordre éducatif » (Field, 2000 : 133). Organisée principalement à partir de la responsabilité et de l'initiative individuelle, le LLL modifie par conséquent la définition et les rapports aux savoirs. L'absence de législation concernant l'accès à l'éducation et à la formation des adultes âgé.e.s en Suisse (Fassa & Noble, 2017), pose la question de la délimitation de l'accès aux savoirs et aux apprentissages qu'ils soient formels, non-formels ou informels. Notre communication portera sur la présentation de notre projet de thèse. Dans une perspective critique du successful ageing (Calasanti, 2016), nous souhaitons questionner et rendre compte des manières dont la question du Lifelong Learning est envisagée et intégrée ou non (pensée comme telle, mise en œuvre et réalisée) dans les espaces associatifs œuvrant pour les 55 ans et plus de Suisse-romande. Nous nous intéresserons plus spécifiquement à la présence implicite ou explicite de « projet éducatif » (Boutinet, 1990) au sein des organisations associatives en faveur des adultes âgé.e.s.

Mots-clés : Apprentissage tout au long de la vie, organisations associatives, projet éducatif, apprentissage, rapport au(x) savoir(s)

I. Introduction

L'apprentissage tout au long de la vie ou Lifelong Learning (LLL) est devenu aujourd'hui une thématique centrale de l'espace et des politiques de formations européennes. En effet, dans le contexte de la « société de la connaissance » (Drucker, 1969), les gouvernements et les organisations professionnelles ont engagé une lutte contre l'obsolescence des compétences et des connaissances de chacun et chacune. Il s'agit ainsi de préparer les individus au renouvellement de plus en plus rapide des moyens de communication, de la mise en équivalence des savoirs et des informations (Fassa, 2005), et des possibilités de plus en plus vertigineuses que semble offrir l'intelligence artificielle (Grace et al., 2017). La commission des communautés européennes a adopté à ce propos une stratégie en novembre 2001 dont le but est de « réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie » (Commission des communautés européennes, 2001). Bien que l'objectif premier soit de rendre l'Europe plus compétitive sur le plan international, la définition donnée au trois « L » est en réalité vaste et englobante. La communication de la Commission définit ainsi les objectifs du LLL : « L'éducation et la formation tout au long de la vie devraient à la fois mettre l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après-retraite, et couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle.

» (Ibid. : 4). La Commission indique que ces objectifs devraient comprendre « la citoyenneté active, l'épanouissement personnel et l'inclusion sociale, ainsi que les aspects liés à l'emploi » (Ibidem). Ce plan d'intention semble aujourd'hui avoir été partiellement délaissé. Chemin faisant, les aspects liés à la citoyenneté active, à l'épanouissement personnel et à l'inclusion sociale sont devenus secondaires alors que ceux liés à l'emploi devenaient prépondérants. Ce changement a des conséquences particulières sur les populations qui ne sont plus concernées par la problématique de l'employabilité et qui, dès lors, ont un accès restreint au LLL (Edwards, Armstrong & Miller, 2001). C'est principalement le cas des adultes âgés¹ (Chamahian, 2009 ; Campiche & Kuzeawu, 2014 ; Fassa & Noble, 2017), et de manière moindre des personnes handicapées (Grapin, 2004), des chômeurs et chômeuses sur lequel.le.s on ne fonde guère d'espoirs de retour à l'emploi salarié (Guerfel-Henda & Peretti, 2009), ainsi que des migrants et migrantes (Renaud, 2005). En réalité, la définition donnée de « la vie » au sein de la notion d'« apprentissage tout au long de la vie » se révèle donc rattachée à la condition d'une participation à l'emploi (effective ou potentielle). Cette articulation entre participation à l'emploi et accès au LLL mène à questionner les façons dont l'acte d'apprendre per se est conçue dans les espaces sociaux dédiés aux adultes âgés.e.s, population qui se situe à la marge du groupe cible des politiques du Lifelong Learning.

II. De l'éducation permanente... au Lifelong Learning en Suisse

Selon Forquin (2004), la notion d'« éducation permanente » (Arents, 1955) constitue la base conceptuelle de l'idée d'apprentissage tout au long de la vie (le LLL). L'éducation permanente est considérée initialement comme une condition pour que les individus puissent exercer une activité professionnelle sur le long terme, mais également participer à la vie culturelle, et jouer un rôle de citoyen.ne.s. Elle participe de l'émergence de la « société de la connaissance » (Drucker, 1969) marquée par un progressif désintéressement social pour les utopies éducatives et humanistes au cours des années 1990 (Kallen, 1996), puis par la volonté politique d'un plein emploi dans le courant des années 1990 (Bourdon, 2014). Mais elle a également eu pour conséquence de recentrer la définition d'« apprentissage tout au long de la vie » sur son pôle professionnel, désinvestissant ainsi le pôle culturel et citoyen. L'analyse récente des textes légaux helvétiques (Fassa & Noble, 2017) confirme cette évolution notionnelle. Il apparaît en effet clairement que du point de vue légal (Loi fédérale sur la formation continue - LFCo entrée en vigueur en janvier 2017), la notion d'apprentissage tout au long de la vie ne concerne que le domaine professionnel. Ce texte législatif, qui se veut un complément aux lois chapeautant l'éducation et la formation formelle en Suisse, conçoit de manière limitative les droits à effectuer des apprentissages tout au long de la vie. Les mettant en relation avec l'efficacité professionnelle et l'intégration dans l'emploi, il désigne le droit à apprendre comme ne s'appliquant qu'aux personnes intégrées dans le marché du travail. Ce faisant, il exclut la population qui n'est pas professionnellement active des bénéficiaires supposés ou réels du LLL. Ce groupe à la marge de l'emploi est ainsi considéré par cette loi comme une catégorie de seconde zone. Il faut en effet rappeler que les textes fondateurs du Lifelong Learning le désignent comme un enjeu politique (UNESCO 2003, Commission of the

¹ « L'appellation Adultes âgés ne tombe (...) pas du ciel. Elle reprend les termes employés par certains des intéressés. Ces derniers rejettent, car ils les trouvent stigmatisant, les termes de "vieux", "AVS", "3ème âge", "4ème âge", "retraités". Ils veulent être considérés comme des adultes responsables, comme des citoyens à plein titre et non comme des assistés ou des personnes dépendantes » (Spini & Chappuis, 2007 : 11)

European Communities, 2000). L'apprentissage et la formation y sont décrits comme des mediums participant à la fois de l'affiliation de chaque individu à la société et de la cohésion générale. Ils insistent donc sur la nécessité pour tous et toutes de pouvoir apprendre tout au long de la vie, et ce dans une perspective « personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi » (Commissions des communautés européennes, 2001 : 11). De ce point de vue, ne pas offrir d'accès à l'éducation et à la formation aux adultes âgé.e.s risque de les empêcher d'exercer une citoyenneté active et/ou de les faire passer pour des citoyens déficitaires aux yeux de la société ; partant, les adultes âgé.e.s ne peuvent attendre de reconnaissance sociale que pour une vie professionnelle passée plus ou moins valorisée socialement, ce qui contribue à la reproduction des inégalités sociales à la retraite (Caradec, 2001). Ce risque est d'autant plus grand (OFS, 2017a) que celles et ceux qui ne possèdent pas les capitaux (culturels, sociaux ou économiques) leur permettant de se montrer autonomes pour accéder aux savoirs et se les approprier rencontrent aujourd'hui des difficultés majeures durant la formation formelle et non-formelle² (Nizet & Bourgeois, 1997 ; Fassa, 2002 ; Carré & Charbonnier, 2003 ; Bouchez, 2012). Cela constitue également un handicap pour l'accès à la formation tout au long de la vie. L'accent que les textes légaux liés à la formation continue en Suisse mettent sur la responsabilité³ et l'initiative⁴ individuelle fait écho à un changement paradigmatique énoncé par le sociologue Alain Ehrenberg (2008). Ce dernier perçoit à la fin du 20^{ème} siècle le passage d'une norme fondée sur la culpabilité et la discipline (respect des règles) à une norme établie à partir de la responsabilité et l'initiative. En effet, sous l'influence de ce qui est présenté comme les nouvelles caractéristiques de « l'économie du savoir » (Gourlay, 2000), les discours politiques conçoivent le Lifelong Learning comme une opportunité d'accès à l'apprentissage pour les individus qui le souhaitent, plutôt que comme une politique destinée à favoriser les démarches d'apprentissage pour toutes et tous. Un nouvel équilibre se met ainsi en place avec d'un côté « l'enseignement comme fait institutionnel, bien public et ressource collective – éducation » (Forquin, 2004 : 30), souvent restreinte à la période de l'école obligatoire, et de l'autre « l'apprentissage – learning – comme responsabilité individuelle et activité privée » (Ibidem). Les politiques d'éducation et de formation conçoivent ce dernier de façon restreinte, centrée sur la période de l'activité productive ; la responsabilité de la lutte contre l'obsolescence des compétences et des connaissances est reportée sur les individus. Cela s'inscrit dans processus décrit par Vincent De Gaulejac et al. (2014), qui montre que la lutte des classes a été remplacée par une lutte des places à la fin du 20^{ème} siècle. En effet, les auteur.e.s soulignent que l'individu a été rendu responsable de faire la preuve de utilité productive ; il se doit désormais de maintenir son insertion professionnelle par des mises à niveau multiples et des formations constantes, faute de quoi il risque d'être désaffilié (Castel, 1994), voire exclu (Frétigné, 1999).

a. Les adultes âgé.e.s face aux politiques du LLL

² Il est ici question du niveau de Littératie que l'OCDE (2000) définit comme l' « aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (10).

³ L'article 5 définit la responsabilité au sein de la Loi sur la formation Continue (LFCo) : art. 5, al., 1 : « la formation continue relève de la responsabilité individuelle ».

⁴ L'article 4 énonce les objectifs de la Confédération et conjointement ceux des cantons. L'article. 4, al., a : « soutenir les initiatives individuelles de formation continue ».

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Dans l'appréciation des adultes âgé.e.s comme d' « êtres apprenants », les États-Unis font figure de précurseurs. En effet, dès 1950, Wilma Donahue et David A. Peterson réalisent des enquêtes empiriques et identifient la nécessité de mesures et de programmes spécifiques afin de maintenir et encourager l'apprentissage chez les adultes âgé.e.s. Ces derniers.ières sont défini.e.s comme des « êtres apprenants, compétence qui doit être soutenue et mise au service de la capacité des personnes à s'adapter aux nouvelles situations de la vie (Donahue, 1951 : 50, cité par Kern, 2016 : 58). Aujourd'hui encore, et notamment au travers des Osher Lifelong Learning Institutes (OLLI), les adultes âgé.e.s ont accès à une multitude de lieux d'apprentissage, qui s'articulent principalement autour de la constitution et de la transmission de la culture générale. En Europe, et plus spécifiquement en France, en Espagne et en Suisse, émergent également des universités du troisième âge, bien que plus tardivement qu'aux États-Unis. Bien qu'elles varient dans leur forme et leurs actions, elles tendent toutes à maintenir et favoriser « l'autonomie et un certain bien-être » (Robichaud, 1988 : 425) de leurs membres grâce à l'éducation.

En Suisse, aujourd'hui, les adultes âgé.e.s – ne faisant pour une majorité d'entre eux et elles plus partie du monde professionnel – subissent les conséquences indirectes de la centration du LLL sur le pôle professionnel. Nous pouvons identifier ces conséquences à deux niveaux : le premier concerne leur accès aux savoirs – tout comme aux savoir-faire et savoir-être, et il questionne leur identité d'apprenant.e.s ; le deuxième s'articule autour de l'injonction à l'engagement et à la participation sociale qui leur est adressée.

En Suisse, il n'existe pas de texte légiférant sur l'accès à la formation et à l'éducation pour les 65 ans et plus (Fassa & Noble, 2017). Un rapport du Département Fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche portant sur l'avenir de la politique de la Confédération en matière de formation continue mentionnait pourtant en 2009 la formation continue à « caractère social ou de loisirs » (2009 : 4). Les adultes âgé.e.s y étaient cité.e.s comme potentiels public cible de ce type de formation continue, tout comme les femmes, les immigré.e.s et les personnes handicapées. Néanmoins, cet élément n'apparaît pas dans la Loi fédérale sur la formation continue (LFCo) entrée en vigueur le 1er janvier 2017, qui fait suite à ce rapport. Une telle absence des adultes âgé.e.s comme bénéficiaires du droit à la formation dans la LFCo peut être considéré comme une forme de discrimination. En effet, selon la Constitution fédérale, « nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique » (article 8, alinéa 2). Cette exclusion de fait des adultes âgé.e.s de la LFCo constitue donc une illustration de la façon dont les inégalités d'âge imprègnent les rapports aux savoirs, traduisant une vision déficitaire des seniors.

Le deuxième niveau de conséquence du LLL touche à l'injonction à l'engagement et à la participation sociale faites aux adultes âgé.e.s. Non seulement il est aujourd'hui attendu d'elles et eux qu'ils « vieillissent bien » (Calasanti et al., 2006 ; Katz & Calasanti, 2015 ; Lamb et al., 2017). Mais, une fois sorti.e.s du monde professionnel, ils sont également enjoins à soutenir plus jeunes dans l'accomplissement de leurs devoirs de travailleurs.leuses et de parents. Les espaces de participation et les rôles que la Commission fédérale Vieillir en Suisse. Bilan et perspectives a imaginé pour les retraité.e.s ont ainsi tous une dimension de soins, de transmission ou d'expertise. Son rapport (1995) mentionne notamment les activités sociales, les contributions au développement et à la vie économique, les activités d'éducation et de formation, ainsi que les contributions à la vie culturelle (Ibid. : 423). Pour la Commission, ces espaces de participation constituent non seulement des opportunités pour les

retraité.e.s de remplir un rôle social valorisé mais répondent également à des besoins sociaux nouveaux provenant à la fois de transformations sociales (en particulier l'augmentation du taux d'emploi des femmes) et des restrictions budgétaires auxquelles ont dû faire face les pouvoirs publics : « Plus les moyens financiers deviennent limités et grande la proportion des retraité.e.s au sein de la population adulte, plus il est nécessaire d'utiliser les savoirs et capacités en friche. Car il y a un nombre croissant de besoins présents dans notre société, sans qu'il y ait des emplois rémunérés pour y répondre. » (Ibid. : 698). Il est ici clairement question du bénévolat⁵ que les adultes ainé.e.s devraient accomplir, souhait que le Conseil fédéral a réitéré en 2007 dans son Rapport Stratégie en matière de politique de la vieillesse. Aussi, cette participation passe-t-elle nécessairement par la mise à jour des compétences et l'accès aux apprentissages tout au long de la vie que les adultes ainé.e.s doivent pouvoir mobiliser à des fins de participation sociale (Conseil fédéral, 2007 : 40-41).

La question des compétences acquises antérieurement et de leur reconnaissance sociale (Fraser, 2005) se pose donc de manière d'autant plus aiguë que l'injonction à l'engagement social des retraités s'affirme. Il en est de même en ce qui concerne les questions, connexes, de la construction de nouvelles compétences ou du maintien et de la mise à jour des compétences préexistantes à la période de la fin de l'activité productive (ou reproductive).

Ainsi, bien que la question de l'engagement pour la société durant la période de la retraite ne soit pas nouvelle – elle remonte aux années 1970 et 1980 (Leimgruber, 2008, 2013 ; Repetti, 2018), elle prend aujourd'hui une acuité très forte. En effet, le rapport entre le nombre de personnes en âge de contribuer à l'assurance et celui des rentiers.ières – dit « taux de dépendance des personnes âgées » (OFS, n.d) – augmente en même temps que la préoccupation quant à l'avenir du financement des retraites (Repetti, 2018). Le contrat intergénérationnel reste dès lors décrit sous l'angle de la « crise » (Hummel & Hugentobler, 2007) et il appelle à un rééquilibrage entre les droits et devoirs des diverses générations (Repetti, 2018). Les adultes ainé.e.s sont désormais invité.e.s à prendre le rôle de seniors actifs actives et non pas à se désengager socialement.

III. Participation sociale des retraité.e.s en Suisse, compétences et engagement à l'ère du Lifelong Learning

En Suisse, depuis les années 1980, un important réseau d'associations bénévoles de seniors s'est constitué. Une partie de leurs activités relève de l'engagement politique et de lobbyisme (Lambelet, 2014). Comme l'engagement dans les partis politiques traditionnels, ce volontariat dit « organisé » ou « formel »⁶ recouvre une population majoritairement masculine âgée de 65 à 74 ans. Mais les associations de seniors sont également nombreuses à constituer des

⁵ Et en particulier de celui des femmes. En 2016, 42% des personnes de 65 à 74 ans et 22.7% des personnes au-delà de cet âge effectuaient ce type de bénévolat (OFS, 2016) qui consiste essentiellement en prestations de soins aux personnes de l'entourage, soit un travail de care non rémunéré (Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, n.d). La garde des petits-enfants en constitue l'une des principales facettes. En 2007, le Conseil fédéral relevait que 15% des grands-parents âgés de 65 à 70 ans prenaient soin de leurs petits-enfants (contre 11% chez les grands parents plus jeunes) (Conseil fédéral, 2007 :38). En 2017, 13 % des grands-mères et 8% des grands-pères gardent leurs petits-enfants au moins une fois par semaine (OFS, 2017b : 81).

⁶ La Stratégie en matière de vieillesse du Conseil fédéral (2007) mentionne ainsi qu'un quart des personnes âgées de 65 à 74 ans sont investies des activités bénévoles de type « formel » ou « organisé » (Conseil fédéral 2007, p. 39). Relevons qu'en 2016, cette proportion reste stable (22%) et elle est de 11% pour les personnes au-delà de cet âge (OFS, 2016).

organismes d'entraide (Fragnière et al., 1996) ou à proposer aux aîné.e.s de s'investir pour la collectivité et de mettre leurs compétences au service des autres générations pour participer au bien-être de la société dans son ensemble. Le *Mouvement des aînés Vaud* (<http://www.mdavaud.ch/fr/Benevolat.htm>) propose par exemple aux seniors de participer à des activités de lecture pour les enfants ou dans les établissements médico-sociaux. L'un de ses groupes, *Être Grands-Parents... Aujourd'hui*⁷ met à disposition des seniors un programme de LLL, notamment des formations pour se socialiser aux rôles de grands-parents et, par exemple, jouer un rôle actif dans la prévention des conflits intergénérationnels. Il prend ainsi acte de l'importance de l'investissement des seniors dans le domaine du bénévolat « informel » ou « non formel » mais aussi de la nécessité de proposer aux seniors des activités de formation « pour permettre à chacun de prendre du recul par rapport à ses propres expériences et d'élargir ses ressources ». Les objectifs de *Être Grands-Parents... Aujourd'hui* adoptent de ce fait une perspective de Lifelong Learning.

Par ailleurs, ouvrir l'accès à la formation aux adultes aîné.e.s s'inscrit dans les transformations sociales qui ont eu lieu depuis les dernières décennies du 20^{ème} siècle et à la nécessité de faire participer toutes les populations au Lifelong Learning (Commission des communautés européennes, 2000 ; Fassa, 2002, 2005). Non seulement les femmes participent sans cesse plus à la formation et à l'emploi (Fassa, 2016a) mais les parcours de vie des deux sexes⁸ se sont transformés ; ils ont été plus fréquemment marqués par des bifurcations biographiques résultant notamment de la précarisation des carrières professionnelles et des départs anticipés à la retraite (Cavalli, 2007). Ce nouveau contexte démographique et social (OFS, 2018), souvent associé à la « société de la connaissance » (Doray & Bélanger, 2005 ; Drucker, 1969), fait une place centrale à la notion de compétences (Durand, 2015 ; Monchatre, 2007, 2010 ; Stroobants, 2007).

L'engagement des adultes aîné.e.s couplé à l'absence de politique concernant le droit à la formation continue pour cette catégorie de la population pose donc la question de la reconnaissance sociale de leurs activités et compétences (Mohib & Sonntag, 2004). Dans une perspective de Lifelong Learning, cet engagement peut par ailleurs s'appréhender dans les mêmes termes que ceux qui traitent de la reconnaissance des compétences et de leur transférabilité, considérées comme des facteurs essentiels de la prospérité, de la cohésion sociale et de la gestion du changement (UNESCO, 2003 ; OCDE, 2005).

IV. Les adultes aîné.e.s : les parents pauvres des sciences de l'éducation

Bien qu'un certain questionnement apparaisse en Europe dès la moitié du XX^{ème} siècle, ce n'est que récemment que l'intérêt pour l'éducation et la formation des adultes aîné.e.s a pris une certaine ampleur (Kern, 2011, 2016). Malgré des travaux prometteurs dans les années 80 (Carré, 1981a, 1981b ; Mieskes, 1970 ; Peterson 1976 ; Glendenning, 1992), une telle réflexion est en effet restée marginale jusqu'au début du XXI^{ème} siècle (Kern, 2011) et notamment dans l'enseignement universitaire et plus spécifiquement dans les sciences de l'éducation. Kern remarque à ce propos que dans la période précédant l'éducation permanente, l'éducation « [était] perçue dans le sens durkheimien du terme comme

⁷ <http://www.etregrandsparents.ch/fr>

⁸ De fait, les trois étapes des trajectoires de vie se distinguent moins nettement que par le passé et les chercheur.e.s discutent désormais des conditions de cette déstandardisation (Cavalli, 2007 ; Esping Andersen, 1999, 2009 ; Fassa, 2016b ; Giraud & Lucas, 2009 ; Levy, Gauthier & Widmer, 2010 ; Morel, 2007). Ils et elles s'interrogent sur les groupes sociaux qui bénéficient – ou pâtissent selon les points de vue – de cette individualisation des trajectoires de vie.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'intervention d'un adulte sur une personne immature. [Par conséquent,] la question des adultes-apprenants ne se [posait] pas, et encore moins celle des adultes plus âgés » (2016 : 44).

Plusieurs auteur.e.s (Caradec, 2001 ; Kern, 2011, 2016 ; Chamahian, 2006, 2009, 2011 ; Calasanti, 2016 ; Calasanti & Repetti, 2017 ; Calasanti et al., 2006 ; Repetti, 2015, 2018 ; Adam et al., 2013 ; Geurts & Haelewyck, 2017) soulignent en outre que la « non-articulation » entre vieillesse et éducation participe d'une représentation « âgiste » (Butler, 1969) de la vieillesse. Dans le cas de l'accès au LLL, l'âge est mobilisé et il formalise un seuil entre un groupe d'individus nécessitant l'accès à l'apprentissage, et un autre qui n'en serait pas légitime. Cette distinction s'inscrit dans la représentation de la retraite comme un droit à un repos mérité (Caradec, 2001), comme une période de détente, de divertissements ou encore d'engagements sociaux au sein de laquelle les notions d'apprentissage et d'éducation seraient absentes.

Or, plusieurs auteur.e.s (Caradec, 2008, 2012 ; Chamahian, 2006, 2009, 2011 ; Kern, 2008, 2011, 2016) battent en brèche cette représentation, soulignant tout d'abord la présence d'apprentissages mais surtout les besoins en apprentissage énoncés par les adultes aîné.e.s eux-mêmes/elles-mêmes en ce qui concerne par exemple

« l'adaptation aux modifications du corps [...], la capacité à créer et jouer de nouveaux rôles sociaux, la capacité à développer des activités pertinentes, etc. Il s'agit [donc] d'une manière générale, de l'ensemble des capacités, savoir-faire, savoir-être etc., [leur] permettant de gérer au mieux et de la manière la plus autonome possible le processus de [leur] vieillissement [et ce d'un point de vue individuel et collectif]. » (Kern, 2008 : 86)

Ainsi, face aux constats que les adultes aîné.e.s sont (1) capables de réaliser des apprentissages (maintien cognitif au sein d'un vieillissement normal), (2) que la période communément appelée « retraite » fait l'objet de nombreux apprentissages adaptatifs mais également liés à des intérêts individuels et collectifs, la question de l'âge comme seuil d'accès à l'éducation est par conséquent questionnable. En effet, comme l'avance Kern (2016 : 45),

« l'argumentation d'un seuil, pertinent pour l'éducation et distinguant les adultes et les adultes plus âgés, nécessiterait l'implication d'une multitude de variables issues de différentes disciplines. La complexité ainsi créée [empêcherait] toute normativité. [...]. En conséquence, on peut se poser la question de savoir si l'éducation n'est pas en réalité en face d'un seul public : les êtres humains ».

Cette conclusion est trop générale et tend à présenter une image homogène des adulte aîné.e.s. Elle a toutefois l'intérêt de rejoindre les visions humanistes inhérentes aux prémices de l'éducation permanente, notamment développée par Pierre Arents (1955). De plus, elle correspond à la définition large donnée par la Commission Européenne de « l'éducation et la formation tout au long de la vie » qui « devraient à la fois mettre l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après retraite [et] couvrir toute forme d'éducation, qu'elle soit formelle, non formelle ou informelle » (2001 : 4). Par conséquent, nous souhaitons nous pencher plus précisément sur la manière dont se décline le Lifelong Learning chez les adultes aîné.e.s de Suisse-romande.

V. Recherche proposée

Depuis les années 2000, et du fait de la prise de conscience d'un nouvel équilibre démographique (OFS, 2018), un certain intérêt est apporté aux adultes âgé.e.s. Les travaux s'y intéressant s'articulent surtout autour de deux perspectives. D'un côté, de nombreuses recherches traitent du vieillissement démographique – soit le fait que l'espérance de vie augmente en même temps que le taux de natalité baisse. Ils se focalisent sur ses conséquences économiques, sociales et sanitaires (Leimgruber, 2013 ; Repetti, 2015, 2018). De l'autre, des chercheur.e.s en sciences sociales portent un regard plus critique sur les modalités de la construction sociale de la « vieillesse » et des « adultes âgé.e.s » et sur ses conséquences pour la cohésion sociale mais aussi pour les populations dites « vieillissantes » (Adam et al., 2013 ; Calasanti, 2016 ; Calasanti & Repetti, 2017 ; Calasanti et al., 2006 ; Caradec, 2001, 2008, 2012 ; Chamahian, 2006, 2009, 2011 ; Geurts & Haelewyck, 2017 ; Kern, 2011, 2016 ; Repetti, 2015, 2018).

a. Questions de recherche

Partant de cette seconde perspective critique de la vieillesse, nous souhaitons répondre aux deux questions suivantes : **dans quelle mesure les espaces associatifs oeuvrant pour les 55 ans et plus en Suisse-romande proposent-ils des activités qui s'inscrivent dans un objectif de Lifelong Learning ? Quelles sont les représentations de la « vieillesse » et des adultes âgé.e.s que ces espaces participent à diffuser au-travers de leurs activités de Lifelong Learning ?**

Ces organisations n'ont à notre connaissance pas fait l'objet d'une analyse en termes de « projet éducatif » (Boutinet, 1990). De plus, il semble d'autant plus pertinent d'interroger leurs conceptions des rapports aux savoirs et l'existence ou non d'un projet éducatif du fait de l'absence de législation concernant l'accès à l'éducation et la formation des adultes âgé.e.s.

Aussi, faisons-nous l'hypothèse que de telles organisations associatives sont, implicitement ou explicitement, des espaces d'acquisition, d'appropriation, de réactualisation et de transmissions de savoirs et de compétences pour les adultes âgé.e.s. De plus, nous considérons aussi que leur action et leurs activités participent d'une définition de la « vieillesse » et des « adultes âgé.e.s » plus ou moins déficitaire.

Par conséquent, nous nous demanderons sur la base (a) de la lecture des programmes d'action rédigés par ces associations et d'interviews avec leurs cadres et leurs bénévoles et (b) d'observations des activités avec les bénéficiaires :

- (1) Quelles places les activités organisées par ces associations allouent aux apprentissages, à l'acquisition, au maintien, à l'actualisation et à la transmission de savoirs et de compétences ?
- (2) Quelles sont les postures attendues des adultes âgé.e.s et quelles sont les postures construites par les activités elles-mêmes ?
- (3) Et finalement à quels types de représentation du « problème » de la vieillesse ces activités et leur mise en œuvre tendent à répondre ?

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Pour cela, nous nous intéresserons aux conceptions des rapports au/x savoir/s qui sous-tendent les actions de ces associations (corpus programmatiques et des divers acteurs et actrices concerné.e.s) et à leurs articulations avec les rapports sociaux qui assignent des places distinctes aux différentes catégories de sujets : le rapport au savoir étant compris comme un

« rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre ; l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève de l'apprendre et du savoir; ou sous une forme plus intuitive, l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet (...) lié en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Selon Charlot, 1997 : 93-94).

b. Terrain et objectifs de recherche

Pour répondre à nos questions de recherches, nous aurons recours à une démarche ethnographique qui prendra principalement place au sein de l'association Pro Senectute Vaud. Ce choix a été effectué pour plusieurs raisons : tout d'abord le fait que Pro Senectute Vaud est inscrite de longue date dans le paysage associatif vaudois ; puis le fait qu'elle met à disposition des 55 ans et plus un large panel d'activités (payantes et gratuites) ; et enfin le fait qu'elle est l'interlocutrice privilégiée des pouvoirs publics en ce qui concerne les adultes âgé.e.s. Cette organisation associative présente de plus l'avantage d'exister à un niveau régional et national. La section vaudoise compte 80 collaborateurs/trices et reçoit l'aide de plus de 500 bénévoles. Selon le rapport d'activité de 2016⁹, 3948 personnes ont eu recours aux services de l'association, 5631 personnes ont participé aux activités « formation et culture »¹⁰ et 4519 à celles de « sport et mouvement ». Nous avons par ailleurs déjà établi des contacts avec cette association. Ainsi, trois entretiens préliminaires ont été réalisés avec deux anciens collaborateurs et une collaboratrice travaillant actuellement à un poste de cadre à Pro Senectute Vaud. Des démarches ont également été entreprises afin que nous puissions participer au travail d'une unité de travail communautaire de Pro Senectute Vaud entre janvier et juillet 2019 (nous attendons leur réponse).

Dans une perspective comparative, des contacts seront également établis avec le Mouvement des Aînés Vaud (MDA), l'Association Vieillards, Invalides, Veuves et Orphelins (AVIVO), Connaissance 3 et Grands-parents...aujourd'hui afin d'effectuer des entretiens avec leur(s) responsable(s) et une immersion sur le terrain de l'une de ces quatre associations.

Bien qu'étant de plus petites tailles – mêmes si AVIVO est active au sein de 8 cantons, le travail avec ces associations nous permettra, selon notre hypothèse, d'appréhender les différents types de rapports au/x savoir/s proposés et de les relier à des dispositifs éducatifs spécifiques, porteurs de conceptions et de représentations différentes des adultes âgé.e.s apprenant.e.s dans le milieu associatif de Suisse-romande. Connaissance 3, par exemple – avec qui nous avons déjà eu des contacts, articule spécifiquement ses activités autour de l'apprentissage per se. Leur objectif est ainsi de « nourrir la curiosité et développer le sens

⁹ http://pro-senectute-vaud.ch/ra_2016/, consulté le 15 avril 2018.

¹⁰ Dans la rubrique « formation et culture », l'on peut trouver « des animations, excursions, ateliers d'écriture et Cinéseniors, des conférences Info-seniors et ateliers mémoire, des chorales et thé dansants, des activités physiques modérée (Tai-Chi, Balades accompagnées, rendez-vous pour rire et danse), des activités artistiques et créatives, jeux, des cours d'informatique et internet, des cours de cuisine et des cours d'anglais ». (Rapport d'activité de Pro Senectute Vaud, 2016)

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

critique »¹¹ des adultes âgé.e.s. Ce sont ainsi des adultes âgé.e.s de classe moyenne à supérieure qui œuvrent bénévolement dans une perspective de Lifelong Learning pour d'autres adultes âgé.e.s.

Rendre compte de cette diversité éducative et conceptuelle – peu apparente en premier lieu – nous a fait opter pour une démarche ethnographique. La complexité sous-jacente de ce qui de prime abord semble être des situations de vie associative « naturelle » ou « allant de soi » (Beaud & Weber, 2003) nous paraît en effet exiger un travail conséquent de description et d'interprétation. En effet, sous l'apparente évidence des activités proposées aux adultes âgé.e.s, se cache une absence de lien spontané entre vieillesse et éducation (Kern, 2016), une invisibilisation des processus d'apprentissage effectués par des bénéficiaires. À cela s'ajoutent les différences pouvant exister entre ces derniers.ières selon leurs caractéristiques sociodémographiques et les rapports sociaux de classes, de genre, de race masqués ici par l'âge (Calasanti, 2016 ; Calasanti et al., 2006).

Le dispositif de recherche analyses des sources écrites produites par les associations – missions, programmes, chartes, etc. – afin de constituer un corpus programmatique, entretiens avec les responsables d'organisation et les bénévoles (environ 35) et phases d'immersion sur le terrain (janvier 2019 - juillet 2019) pour y mener des observations participantes au sens où Jean-Pierre Olivier de Sardan les entend (2008 : 46). Ces dernières placent le chercheur ou la chercheuse dans une double position d'observateur.trice et de co-auteur.trice d'une seule et même situation. A cela s'ajoute le fait que l'observateur.trice est « un élément perturbateur. Il[elle] est un élément ajouté à une structure, qui par conséquent n'est plus tout à fait la même structure » (Moussaoui, 2012 : 42). Par conséquent, la première phase d'immersion prévue est de longue durée (6 mois) ; elle nous permettra d'occuper une place et un rôle d'animateur de proximité qui existe au sein de Pro Senectute Vaud –, et donc participer aux activités de « Formation et culture » proposées par Pro Senectute Vaud. La deuxième phase d'immersion dépendra des résultats obtenus et des contacts réalisés.

Pour ce qui concerne les observations participantes, nous aurons recours à un journal de terrain. Ce dernier sera constitué de notes descriptives – caractéristiques de l'espace, des individus présents, des bribes de propos entendus –, des réflexions méthodologiques – condition d'entrée sur le terrain, évolution des relations avec les participant.e.s, difficultés rencontrées –, des notes d'analyse – interprétation, hypothèse, lien entre terrain et théories sociologiques –, et des réflexions personnelles – jugements, impressions. À la suite de Florence Weber, nous serons attentif à utiliser notre journal de terrain à la fois comme une « mine d'informations » (2000 : 138) et comme un « matériau en lui-même » (Ibid.) nous permettant d'analyser de notre propre subjectivité d'apprenti chercheur. Les entretiens que nous réaliserons de manière formelle seront quant à eux enregistrés et retranscrits. Tout comme le corpus de texte que nous aurons constitué, ces données feront ensuite l'objet d'une analyse de contenu (Bardin, 1977). Nous utiliserons le logiciel NVivo 12 (outil d'analyse des données qualitatives) pour nous aider dans ce travail.

Cette recherche est innovante car elle participera de manière critique à investiguer un champ qui jusque-là n'a été que peu examiné au sein des sciences de l'éducation. Elle participera de plus d'une compréhension complexe et hétérogène de la vieillesse tout en discutant des limites actuelles de la perspective du Lifelong Learning.

¹¹ <http://wp.unil.ch/connaissance3/qui-sommes-nous/mission/>, consulté, le 10 avril 2018.

Bibliographie

- ADAM, S., JOUBERT, S. & MISSOTTEN, P. (2013). L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens et chercheurs !. *revue de neuropsychologie*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.3917/rne.051.0004>.
- ARENTS, P. (1955). *Exposé des motifs*, document remis au Comité d'études de la réforme de l'enseignement pour la séance du 4 avril 1955, pp. 1-4, Archives nationales, F/17/17506 (reproduit in Palazzeschi, Y. (1998). *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français, 1944-1994* (pp. 137-139). Paris : L'Harmattan, vol.1).
- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France : PUF.
- BOUTINET, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOURDON, M. (2014). Lifelong Learning from the '70s to Erasmus for All: A Rising Concept. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3005-3009. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.697>.
- BOUCHEZ, J.-P. (2012). *L'économie du savoir. Construction enjeux et perspectives*. Bruxelles : De Boeck.
- BUTLER, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *Gerontologist*, 9, 243-246.
- CALASANTI, T. (2016). Combating ageism: How successful is successful aging? *The Gerontologist*, 56(6), 1093-1101.
- CALASANTI T. & REPETTI M. (2017). Swiss Retirees as Active Agers: A Critical Look at this New Social Role, *Journal of Population Ageing*. No. 00, 1-19, Advanced Access published 6 Dec. 2017. Online: <https://doi.org/10.1007/s12062-017-9212-4>.
- CALASANTI, T., SLEVIN K. & KING M. (2006). Ageism and feminism: From 'et cetera' to center. *NWSA*, 18, 13-30. doi: 10.1353/nwsa.2006.0004.
- CAMPICHE, R. J. & KUZEAWU, A. S. (2014). *Adultes Aînés : les oubliés de la formation*. Lausanne : Éditions Antipodes.
- CARADEC, V. (2001). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Paris : Nathan.
- CARADEC, V. (2008). Vieillir au grand âge. *Recherche en soins infirmiers*, 94, (3), 28-41. doi:10.3917/rsi.094.0028.
- CARADEC, V. (2012). Vieillir après la retraite, une expérience genrée. Les apports d'une recherche sur le veuvage. *SociologieS*. Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/sociologies/4125>.
- CARRÉ, P. (1981 a). *Projets de formation d'apprenants retraités : contribution à l'étude des spécificités des situations de formation d'adultes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Paris : université Paris 5. CARRÉ, P. (1981 b). Gérontagogie ou éducation permanente intégrale ? *Éducation permanente*, n° 61, p. 107-125.
- CARRÉ, P. & CHARBONNIER, O. (2003). *Les apprentissages professionnels informels*. Paris : L'Harmattan.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- CASTEL, R. (1994). La dynamique des processus de marginalisation : de la vulnérabilité à la désaffiliation. *Cahiers de recherche sociologique*, (22), 11–27. doi:10.7202/1002206ar
- CAVALLI, S. (2007). Modèle de parcours de vie et individualisation, *Gérontologie et société*, 30 (123), pp. 55-69.
- CHAMAHIAN, A. (2006). De l'Université du Troisième Âge de Toulouse aux Universités Tous Âges : retour sur le mouvement de constitution des UTA en France, Communication au 2e congrès de l'Association française de sociologie : *Dire le monde social. Les sociologues face aux discours politiques, économiques et médiatiques*, Bordeaux, 5-8 septembre.
- CHAMAHIAN, A. (2009). Vieillesse active et enjeux de la formation dans le temps de retraite. *Lien social et Politiques* 62, 59–69.
- CHAMAHIAN, A. (2011). Âge et retour en formation à l'heure de la retraite. Réflexions critiques au niveau institutionnel et individuel », Colloque International *Formation et Vieillesse. Apprendre et se former après 50 ans : quels enjeux et quelles pertinences ?*, Mulhouse, 24 & 25 novembre.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES. (2001). *Réaliser un espace de l'éducation et de formation tout au long de la vie*. Communication de la commission. COM(2001) 678 final. Bruxelles.
- COMMISSION FÉDÉRALE, (1995). *Rapport de la commission fédérale « Vieillir en Suisse »*. Bilan et perspectives, Berne, Office central fédéral des imprimés et du matériel.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Lissabon.
- CONSEIL FÉDÉRAL, (2007), *Stratégie en matière de politique de la vieillesse*, Berne, Conseil fédéral.
- DEPARTEMENT FEDERALE DE L'ECONOMIE, (2009). *Rapport du DFE sur une future politique de la Confédération dans le domaine de la formation continue: en collaboration avec le département fédérale de l'intérieure (DFI)*. Berne.
- DONAHUE, W. T. (Ed.). (1955). *Education for later maturity*. New York: Whiteside
- DORAY, P. & BELANGER, P. (2005). Société de la connaissance, éducation et formation des adultes. *Education et sociétés*, 15(1), pp. 119–136.
- DRUCKER, P. (1969). *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper and Row.
- DURAND, T. (2015). L'alchimie de la compétence, *Revue française de gestion*, N° 253, p. 267-295.
- EDWARDS, R., ARMSTRONG, P., & MILLER, N. (2001). Include me out: critical readings of social exclusion, social inclusion and lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 20(5), 417-428. <https://doi.org/10.1080/02601370120116>
- EHRENBERG, A. (2008). *La fatigue d'être soi : dépression et société*. Odile Jacob.
- ESPING-ANDERSEN, G. (1999). *Les Trois mondes de l'État-providence. Essai sur le capitalisme moderne*, Paris : Presses universitaires de France.
- ESPING-ANDERSEN G. (2009), *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*, Cambridge: Polity Press.
- FASSA, F. (2002). Société de l'information : quel savoir pour quel avenir ? *Revue européenne des Sciences Sociales*. 40 (123) pp. 111-146.
- FASSA, F. (2005). *Société en mutation, école en transformation : le récit des ordinateurs*, Lausanne: Payot.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- FASSA, F. (2016a). *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires (Savoir suisse).
- FASSA, F. (2016b). Articulation des temporalités et régimes de genre : qui gagne quoi ? *SociologieS*, (October), pp.0–14. Available at : <https://sociologies.revues.org/5779>.
- FASSA, F. & NOBLE, G. (2017). Les adultes ainés aux frontières de la formation la vie durant en Suisse. In R. J. Campiche & Y. Dunant (Ed.) *À la retraite, les cahiers au feu ?*. Lausanne : Antipodes, pp. 91-103.
- FIELD, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent, UK
- FORQUIN, J. C. (2004). L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960. *Savoirs*, (3), 9-44.
- FRAGNIERE, J.-P. PUENZIEUX, D., BADAN, PH. & MEYER, S., (1996). *Retraités en action. L'engagement social des groupements de retraités*, Lausanne : Réalités Sociales.
- FRETIGNE, C. (1999). *Sociologie de l'exclusion*. Paris : Editions L'Harmattan.
- DE GAULEJAC, V., BLONDEL., F. & TABOADA-LEONETTI, I. (2014). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- GEURTS, H. & HAELEWYCK, M-C. (2017). Représentations de la vieillesse et orientation professionnelle. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(33-1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/ripes/1205>.
- GIRAUD, O. & LUCAS, B. (2009). Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour "néo maternalisme", *Cahiers du genre*, n° 46, pp. 17-46.
- GLENDENNING, F. (1992). Educational Gerontology and Gerogogy: a critical perspective. *Gerontology & Geriatrics Education*, 13, 1/2, 5-22.
- GOURLAY, S. (2000). Frameworks for knowledge : a contribution towards conceptual clarity for knowledge management , Business, Process, Ressource Centre. *Conference on Knowledge Management : Concepts and controversies*, 10-11, February. University of Warwick, Coventry United Kingdom, <http://bprc.warwick.ac.uk/km013.pdf>.
- GRACE, K., SALVATIER, J., DAFOE, A., ZHANG, B., & EVANS, O. (2017). When Will AI Exceed Human Performance? Evidence from AI Experts. *arXiv preprint arXiv:1705.08807*.
- GRAPIN, P. (2004). L'emploi des personnes handicapées en question. *Études*, tome 400,(1), 31- 41. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2004-1-page-31.htm>.
- GUERFEL-HENDA, S. & PERETTI, J. (2009). Le senior, objet de discrimination à l'embauche ?. *Humanisme et Entreprise*, 295,(5), 73-88. doi:10.3917/hume.295.0073. HUMMEL, C. & HUGENTOBLER, V. (2007). La construction du « problème intergénérationnel », *Gérontologie et société*, n°123, pp. 71-84.
- KERN, D. (2008). Les besoins d'apprentissage dans la vieillesse. *Savoirs*, 18,(3), 79-97. doi:10.3917/savo.018.0079.
- KERN, D. (2011). Vieillesse et formation des adultes. *Savoirs*, (2), 11-59.
- KERN, D. (2016). *La recherche sur la formation et l'éducation des adultes dans la deuxième moitié de la vie*. Editions L'Harmattan.
- KALLEN, D. (1996). Lifelong learning in retrospect, *European Journal, vocational training* n°8/9, May - December II/III (Double issue), p. 18.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- KATZ, S., & CALASANTI, T. (2015). Critical Perspectives on Successful Aging: Does It “Appeal More Than It Illuminates”? *The Gerontologist*, 55(1), 26–33. <http://doi.org/10.1093/geront/gnu027>.
- LAMB, S., ROBBINS-RUSZKOWSKI, J., CORWIN, A., CALASANTI, T. & KING, N. (2017). *Successful Aging as a Contemporary Obsession: Global Perspectives*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- LAMBELET, A. (2014). *Des âgés en AG. Sociologie des organisations de défense des retraités*, Lausanne : Éditions Antipodes.
- LEIMGRUBER, M. (2008). *Solidarity without the State ?* Cambridge : Cambridge University Press.
- LEIMGRUBER, M. (2013). La sécurité sociale au péril du vieillissement. Les organisations internationales et l'alarmisme démographique (1975-1995), *Le Mouvement Social*, 3(244), pp. 31-45.
- LEVY R., GAUTHIER J.-A. & WIDMER, É. (2010). Entre contraintes institutionnelle et domestique : les parcours de vie masculins et féminins en Suisse, *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, vol. 31, n° 4, pp. 461-489.
- MIESKES, H. (1970) Geragogik – Pädagogik des alters und des alten Menschen. *Pädagogische Rundschau* (24), pp. 89-101.
- MOHIB, N. & SONNTAG, M. (2004). La légitimité au cœur de l'action et de la compétence. In *7e Biennale de l'éducation et de la formation*. pp. 1–7.
- MONCHATRE, S. (2007). Des carrières aux parcours. . . en passant par la compétence. *Sociologie du Travail* (49), pp. 514–530.
- MONCHATRE, S. (2010). Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications. *¿Interrogations? - Revue pluridisciplinaire en sciences de l'homme et de la société*, n° 10, pp. 20-40.
- MOREL, N., (2007). Le genre des politiques sociales. L'apport théorique des 'gender studies' à l'analyse des politiques sociales. *Sociologie du Travail*, 49(3), pp. 383–397.
- MOUSSAOUI, A. (2012). Observer en anthropologie : immersion et distance. *Contraste*, 36,(1), 29-46. doi:10.3917/cont.036.0029.
- NIZET, J. & BOURGEOIS, E. (1997). *Les mutations des formations d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- NOIRIEL, G., & WEBER, F. (1990). *Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Genèses*, 2, 138–147.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2000). *La Littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Paris : OCDE
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2005). *Executive summary. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. www.oecd.org/edu/statistics/deseeco.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). n.d, *Rapport de dépendance des personnes âgées*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/themes-transversaux/mesurebien-etre/indicateurs/rapport-personnes-agees.html> (consulté le 21.12.2017).
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). (2016). *Engagement de la population dans le travail bénévole en %*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/cataloguesbanques-donnees/tableaux.assetdetail.2922638.html> (consulté le 21.12.2017).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). (2017a). *La formation continue en Suisse 2016*. Neuchâtel : Office fédérale de la statistique.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). (2017b). *Les familles en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE (OFS). (2018). *Vieillessement actif*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique
- OLIVIER DE SARDAN, J-P. (2008) *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve: Academia-Bruylant.
- PETERSON, D. A. (1976). Educational gerontology: the state of the art. *Educational Gerontology*, 1-1, 61 – 73.
- RENAUD, J. (2005) Limites de l'accès à l'emploi et intégration des immigrants au Québec : quelques exemples à partir d'enquêtes. In: *Santé, Société et Solidarité*, n°1. Immigration et intégration. pp. 109-117.
- REPETTI, M. (2015). Du retraité méritant au senior actif : genèse et actualité d'une figure sociale en Suisse, *Retraite et société* (N° 71), pp. 15-33.
- REPETTI, M. (2018). *Les bonnes figures de la vieillesse. Regard rétrospectif sur la politique de la retraite en Suisse*. Lausanne : Antipodes.
- ROBICHAUD, V. (1988). L'Université du troisième âge. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 424– 429. doi:10.7202/900612ar.
- SPINI, D. & CHAPPUIS, C. (2007). *Rapport d'enquête sur les pratiques culturelles des seniors dans le Canton de Vaud*. Lausanne : Connaissance 3.
- STROOBANTS, M. (2007). La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi*, 99, pp.89-94.
- UNESCO. (2003). *De la société de l'information aux sociétés du savoir*. Unesco.
- WEBER, F. & BEAUD, S. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4e édition). Paris : La Découverte.

Disposition humaine bienveillante et dispositif bientraitant : une expérimentation de pédagogie innovante pour élèves « DYS » en souffrance scolaire.

Marie-Pierre Loton Bidal
Université de Nantes, Laboratoire CREN,
marie-pierre.loton@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Cette recherche-action étudie le confort d'apprentissage d'élèves diagnostiqués « DYS », scolarisés dans un dispositif expérimental, innovant par sa coordination éducation/soin pour mieux « traiter » la difficulté d'apprendre. L'implémentation de ce « care » dispositif dans une classe de CM1-CM2 a permis une seconde évaluation qualitative sur un panel plus large et moins spécifiques d'élèves. Nous avons utilisé au plan méthodologique, un outil créé spécifiquement pour mesurer le niveau de confort pédagogique des élèves : une Echelle de Mesure du Vécu Scolaire. Son administration a permis, par une analyse diachronique T1/T2 et comparative (élèves inclus et hors dispositif), de valider nos hypothèses initiales : les résultats établissent la corrélation entre la qualité bientraitante du dispositif et la qualité du rapport aux apprentissages. Il ressort que la bientraitance pédagogique, définie comme l'ajustement des pratiques professionnelles aux modalités neuro-psycho-cognitives d'apprentissage particulières de chacun, améliore le vécu scolaire et permet l'épanouissement des élèves.

Mots-clés

Bientraitance, vécu scolaire, accompagnement ajusté, métacognition

Introduction

Problématique générale de la recherche

De nombreuses études relatent l'effet de l'état émotionnel sur différents comportements (résolution de problème, jugement social etc ...). Il est maintenant établi que les affects positifs présentent des effets facilitateurs comme l'augmentation de la créativité, le comportement altruiste (Isen, 2001, Green & Noice 1988), alors que les affects négatifs amènent pour l'essentiel des comportements inhibiteurs (Isen, 1984). Huebner & McCullough (2001) ont mis en évidence chez des adolescents que la satisfaction à l'école n'est pas seulement liée à l'existence d'événements plaisants dans la vie, mais également au sentiment d'auto efficacité (Bandura, 1997) à l'école. Ils soulignent en outre que les variables environnementales sont de meilleurs prédicteurs de la satisfaction à l'école que le sentiment d'auto efficacité. Dans une étude longitudinale de sept ans, Opdenakker et Van Damme (2000) ont évalué l'impact de plusieurs facteurs scolaires sur les apprentissages. Ils soulignent en particulier que le bien-être

à l'école est médiatisé par la coopération au sein de l'équipe pédagogique. Par ailleurs, une bonne organisation de l'apprentissage n'est bénéfique en termes de bien-être que pour les enfants les plus motivés, alors qu'elle est défavorable pour les enfants les moins motivés. Plus directement, le niveau de confort au travail est corrélé à celui de réussite scolaire (Hattie, 2015) ainsi qu'à l'accompagnement adapté de l'élève (Heslon, 2009). Cette méta-analyse nous amène à articuler notre problématique autour de l'axe du bien-être de l'élève au travail et de son confort pour mieux apprendre.

La bientraitance pédagogique est considérée ici en tant que disposition humaine à l'accompagnement ajusté aux besoins de chacun. Notre étude porte plus spécifiquement sur la relation pédagogique enseignant/apprenant, expérimentée dans un dispositif d'accompagnement à l'émancipation cognitive par la réflexivité mutuelle. La problématique d'identification de ce qui fait la bientraitance, dans sa définition, de l'expérimentation de sa faisabilité et de son effet sur le vécu scolaire, s'inscrit dans un processus d'évaluation, une appréciation subjective de la bientraitance au travail, une évaluation par conséquent du dispositif qui s'en réclame. Le dispositif de recherche auquel est agrégé un protocole expérimental d'une part et les moyens mis en œuvre pour l'évaluation de son fonctionnement d'autre part seront présentés dans cette synthèse.

Le protocole « Bientraitant »

Le protocole « Bientraitant » expérimenté prend appui d'une part sur la mise en place de pratiques pédagogiques réflexives adaptées aux besoins spécifiques des élèves et conduites en perpétuelle adaptation et ajustement de la part des acteurs concernés (apprenants, enseignants, chercheur), et d'autre part sur les pratiques d'accompagnement bientraitant mises en place dans le domaine de la santé.

La mise en place d'un accompagnement à la réflexivité

Cet accompagnement bientraitant des élèves, c'est-à-dire répondant à leurs besoins spécifiques, oblige à l'ajustement des pratiques pédagogiques aux modalités particulières d'apprentissage de ces derniers. Pour permettre, au sein du collectif, cette souplesse adaptative aux spécificités de chacun, il a été nécessaire de poser un axe central autour duquel les accommodations réciproques enseignants-apprenants pouvaient s'effectuer. Cet axe correspond à un nouveau savoir partagé : la connaissance du fonctionnement psycho-cognitif en contexte d'apprentissage. Chercher à connaître et comprendre, au plus juste, les processus cognitifs engagés dans la tâche scolaire, d'une façon générale et d'une façon ciblée, à savoir, les grands axes d'enseignements neuroscientifiques nous semble être une condition initiale indispensable. La compréhension, par l'enseignant, des variations interindividuelles nécessite également un accès aux informations métacognitives des élèves. Pour ce faire, l'enseignant a favorisé le dialogue réflexif et encouragé l'explicitation par l'élève de ses procédures propres (Vermersch, 1994). Par ailleurs, l'analyse réflexive (Clerc, 2014 ; Vacher, 2015) et la clinique de l'activité (Clot, 2006) occupent une place centrale et fondamentale dans tout contexte de formation, d'apprentissage. Cette évaluation introspective, qui définit l'enseignant réflexif (Shön, 1994 ; Perrenoud, 2005) et qui vise à identifier au plus près son propre mode de fonctionnement (psychique, affectif, relationnel, cognitif), peut non seulement se développer par la connaissance neurocognitive mais aussi s'élargir à l'activité réflexive des élèves.

Pour faire évoluer ses représentations (de soi comme enseignant et celles de l'enfant comme apprenant), une meilleure connaissance de ses processus mentaux est nécessaire à la qualité de la perception des besoins des élèves en matière d'apprentissage. Cette méta-analyse, du côté des élèves comme de leur enseignant, conditionne l'ajustement des pratiques pédagogiques aux modalités de travail mieux identifiées de l'apprenant. Elle permet une congruence relationnelle enseignant/enfant facilitant l'accompagnement ajusté aux besoins spécifiques des élèves. La méta-analyse inhérente au dialogue réflexif est au centre de notre dispositif de bientraitance pédagogique. Cette éthique d'accompagnement spécifique est par ailleurs développée dans les politiques sanitaire et médicosocial. Aussi, le point de départ de cette recherche-action est de transférer un modèle médical d'une institution à une autre, en contexte d'éducation.

L'implémentation d'un canevas d'accompagnement bientraitant

Nous avons expérimenté le transfert de la bientraitance définie par la Haute Autorité de Santé (HAS) comme une démarche globale dans la prise en charge du patient, de l'utilisateur et de l'accueil de l'entourage visant à promouvoir le respect des droits et libertés du patients, de l'utilisateur, son écoute et ses besoins, tout en prévenant la maltraitance. (HAS, 2012) dans l'objectif d'ajuster l'offre d'apprentissage aux besoins spécifiques des élèves. Cette recherche s'est intéressée, en première intention, à l'application du principe de bientraitance pédagogique sur une population d'enfants à l'intelligence troublée (Gibello, 1984) plus précisément d'élèves « Dys- », c'est-à-dire porteurs de troubles cognitifs spécifiques et des troubles de apprentissages qu'ils induisent, et scolarisés en classe ordinaire. Le critère d'inclusion des élèves, âgés de 8 à 10 ans, dans le dispositif était leur trouble des apprentissages et leur souffrance scolaire. Le recrutement a été géré par l'équipe d'un SESSAD (Service d'Éducation et de Soins Spécialisés A Domicile). Ce travail de recherche s'est poursuivi sur un panel plus large d'élèves pour tester la faisabilité et la reproductibilité du dispositif auprès d'une population scolaire sans particularité diagnostique. Ainsi, l'étude s'est déroulée en deux temps, sur deux lieux distincts avec un dispositif spécifique visant l'enseignement spécialisé puis son transfert, forcément adapté, en classe ordinaire. Il s'agit de l'implémentation réitérée non pas du dispositif pédagogique circonstancié mais d'un protocole d'accompagnement spécifique, d'un cadre d'accueil régit par le principe de bientraitance pédagogique. La conception du dispositif initial (projet), son application (Terrain A) puis son implémentation modulée (Terrain B) se sont organisés sur la base du postulat de bientraitance selon la définition de l'Agence Nationale de l'Évaluation de la Qualité des Établissements et Services Sociaux et Médico-Sociaux et de la Haute Autorité de Santé (HAS), mais aussi se sont référées à une liste établie de recommandations de bonnes pratiques professionnelles (ANESM, 2008) transférée du secteur médical au secteur éducatif. Les prescriptions de bientraitance à l'attention de l'utilisateur (le patient) ont été traduites et appliquées à l'élève.

Hypothèses associées aux modalités d'un accompagnement pédagogique bientraitant

L'accompagnement pédagogique bientraitant proposé s'inspire du projet emprunté au « care giving » (Bowlby, 1978), à l'attention portée aux soins (Gudeny, 2002), et à la qualité de la réponse aux besoins des enfants. Cette dimension humaine, sécurisante de la prise en charge éducative permet de configurer une pédagogie de l'accompagnement (De la Garanderie, 2013) proposant une posture spécifique d'accompagnement (Paul, 2004) agrégée à une disposition clinique particulière du lien éducatif (Cifali, 1994). Le cadre conceptuel, s'il semble s'approcher de la théorie de l'esprit sans nullement s'y confondre - puisqu'il est question de

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

compréhension et non d'attribution-, s'est nourri des apports des sciences neurocognitives pour l'élaboration du protocole d'accompagnement pédagogique.

Le dispositif de recherche propose une action innovante dont la pertinence est évaluée : cette action a pour objectif de favoriser ces compréhensions partagées afin d'optimiser les ajustements réciproques. Les quatre axes de ce dispositif sont :

- L'explicitation métacognitive des élèves
- L'identification explicite des besoins des élèves
- Le partage, la communication des besoins
- La connaissance du cerveau

L'Explicitation métacognitive des élèves

La neuropédagogie depuis ses origines (Trocme-Fabre, 1987) affirme que l'élève doit pouvoir comprendre comment il procède, ce que la tâche cherche à mettre en éveil cérébral mais aussi ce qui peut faire obstacle dans ses résolutions. Une méta compréhension rendue possible grâce à un enseignement rudimentaire sur le fonctionnement du cerveau (Toscani, 2013). L'introduction de connaissances simples sur son outil de travail (son cerveau) est indispensable afin qu'il puisse mieux se connaître et qu'il le verbalise à l'enseignant. Si l'élève peut communiquer des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à son enseignant, ce dernier saura mieux comprendre et ajuster ses propositions pédagogiques.

Nous faisons l'hypothèse (H1) que l'élève communiquant des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre à l'enseignant permettra à ce dernier de mieux le comprendre et ajuster sa pédagogie à l'apprenant. L'élève pourra dire qu'il se sent davantage en condition propice pour travailler et en disposition d'apprendre.

L'identification explicite des besoins des élèves

L'enseignant a également besoin de connaître l'élève et se connaître au mieux sur le plan psycho-cognitif - notion de transfert/contre-transfert (Freud, 1909) et neuro-cognitif, c'est-à-dire les mécanismes d'apprentissage. Il peut élaborer les contenus de ses dispositifs didactiques et être en mesure de les modifier en recueillant des informations via d'une part l'observation de l'enfant (motivation, investissement, concentration, vitesse de réalisation...) et d'autre part l'écoute de ce qu'il peut verbaliser de sa difficulté par l'évocation en entretien d'explicitation (Vermersch, 2012). Cette évaluation, non sommative mais formative c'est-à-dire visant des modifications immédiates ou différées, s'inscrit dans une dynamique de co-régulation des processus d'apprentissage et d'analyse réflexive des pratiques du métier d'élève et d'enseignant.

Nous faisons l'hypothèse (H2) que cette régulation intersubjective génère un confort socio-affectif des conditions de travail. L'élève exprimera sa plus grande confiance en l'enseignant quant à sa capacité de l'accompagner dans ses apprentissages s'il bénéficie de cette attention d'ajustement.

Le partage, la communication des besoins

Les connaissances sont partagées entre enseignants, professionnels de soins et famille, pour offrir un croisement de données cliniques complémentaires. Les expertises, l'identification des

modalités d'apprendre, l'évaluation qualitative des fonctionnements particuliers sont échangés et coordonnés entre les professionnels et avec l'élève.

Nous faisons l'hypothèse (H3) qu'une prise en charge euristique, globale, pluridisciplinaire, partagée sécurise l'enfant, rassuré d'être compris. Cet espace sécurisé optimise son confort d'apprentissage et son bien-être. On observera une diminution de l'expression symptomatologique d'un malaise, voire d'une souffrance psychique.

La connaissance du cerveau

Les trois points ci-dessus, coïncident avec la mise en œuvre concrète d'une neuro-pédagogie qui permet une connaissance des modalités de fonctionnement cognitif. L'introduction de cette discipline offre de nouveaux moyens pour communiquer les besoins et demandes. La mise en place d'ateliers concrets avec la dimension collaborative et innovante de cette pratique neuro-pédagogique permet de relancer l'intérêt et la motivation pour les apprentissages.

Nous faisons l'hypothèse (H4) que l'innovation pédagogique, le contenu concret des activités mises en place produit un regain d'intérêt pour les apprentissages, voire une hausse de l'envie de travailler.

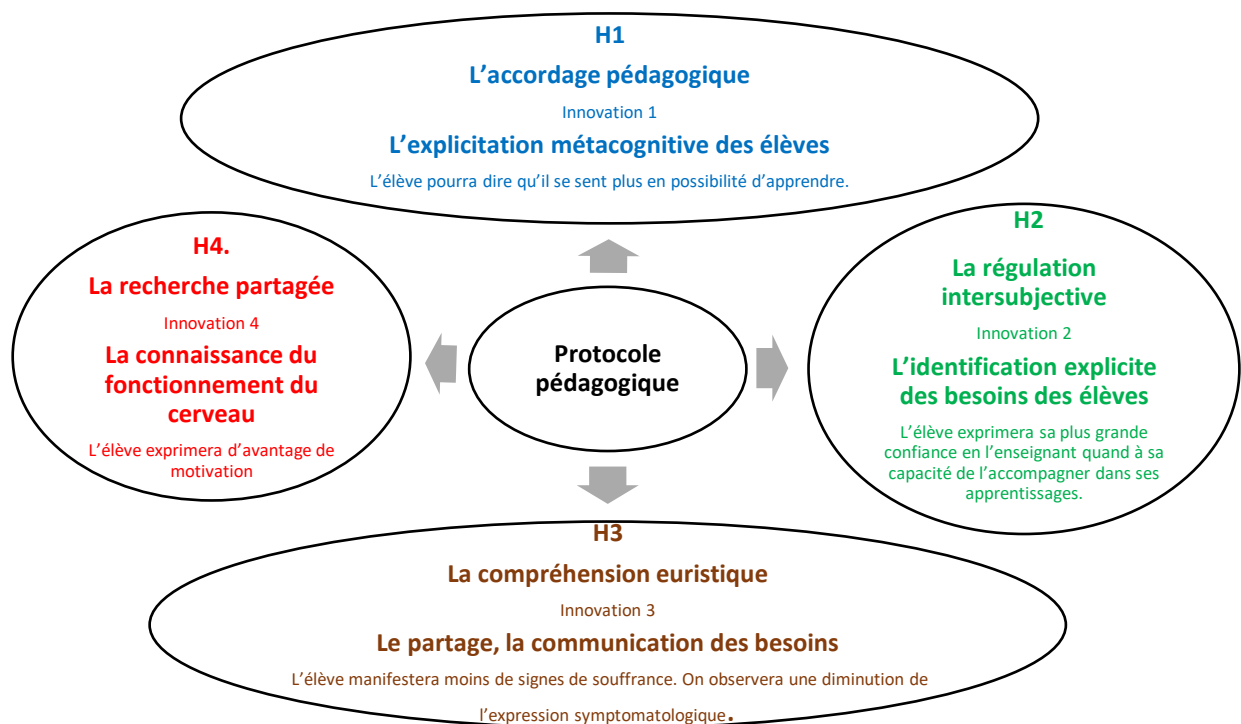


Figure 1 : Synthèse du dispositif pédagogique et hypothèses associées

Synthèse des hypothèses

Ainsi, l'objectif visé par ces quatre points définis, est l'accessibilité à une connaissance du sujet-apprenant par lui-même et par les accompagnants de son parcours d'apprentissage. Cette connaissance correspond pour l'élève, acteur de ses apprentissages, à une compréhension spécifique de ses modalités d'apprendre. Cette compréhension du fonctionnement cérébral contribue à l'élaboration d'une représentation psychique (identitaire), cognitive (connaître),

conative (motivation) des processus neuro-cognitifs engagés dans les tâches d'apprentissage. Il s'agit au-delà des métacognitions (cognition sur la cognition) (Gibello, 1984), d'ajouter ces autres dimensions psychoaffectives afin que la conscientisation de sa propre activité intellectuelle s'inscrive dans un contexte réflexif de savoir sur soi plus large. Cette méta-compréhension engloberait, comme une enveloppe identitaire épistémique, toutes les représentations mentales en mouvement autour des fonctionnalités d'appréhension objectale et d'adaptation aux contextes.

Etant convenu que pour apprendre le monde, il semble qu'apprendre à se connaître comme apprenant, c'est-à-dire apprendre à s'apprendre (Toscani, 2013) au plan des modalités de fonctionnement soit une étape première et indispensable d'une connaissance de soi, fondatrice de l'élaboration d'autres savoirs. Sous cet angle, la mission de l'enseignant se déplace de la transmission verticale des savoirs disciplinaires à l'étayage horizontal du maniement des connaissances subjectives (le soi apprenant) et objectives (le monde à apprendre). En d'autres termes, l'adulte porte aussi, voire autant, attention aux moyens mis en œuvre par l'élève pour travailler, apprendre, réfléchir, s'autoévaluer (compétences transversales, métacognitives) que sur les contenus de connaissances (acquisitions scolaires).

Méthodologie de recherche

Positionnement éthique et déontologie de la recherche

La démarche clinique en recherche (Kohn, 2013) s'est inscrite dans une posture holistique et une tridimensionnalité à la fois psychanalytique, pédagogique et neuroscientifique. Cette transdisciplinarité a rejoint la particularité propre au dispositif expérimental qui associe notamment le pédagogique et le soin pour développer une approche du « care » très spécifique (Brugère, 2011). Ce travail de recherche s'est construit, dans cette transversalité aux contours sérendipiens (Pearce, 1993) et abductifs (Catellin, 2004), sur des hypothèses indubitablement provisoires qui se sont succédées et raffinées tout en maintenant leur articulation à la problématique originelle. Le dispositif de recherche, nourri des aller-retours constants entre terrain et théorie (De Sardan, 2008), a permis une méta-analyse praxéologique continue dans cette perspective d'expérimentation.

Si l'importance accordée à la place du changement a permis de maintenir un vaste empan d'innovation et de créativité du protocole pédagogique, il a été tout autant nécessaire de poser des axes définissant la bientraitance pour définir le cadre. Des constantes ont organisé sa cohérence globale. En effet, les recommandations ou grands principes du projet n'ont pas été conçus comme statiques, mais comme des processus en transformation continue, corrélativement aux conditions de leur survenue. Ces axes d'accompagnements se sont portés garants de la tenue et portance de l'équilibre d'ensemble du protocole avec pour fil de continuité l'éthique bienveillante et son cadre bientraitant. La bientraitance n'était pas le but mais le moyen d'atteindre une amélioration sensible du confort d'apprentissage des élèves. Un confort, dont le niveau a été, en début et fin d'année scolaire, jaugé par la mesure du vécu scolaire (Bidal & Habib, 2015) de ces derniers, bénéficiaires du *dispositif d'accompagnement pédagogique bientraitant* expérimental, mis en place pour eux et avec eux. L'axe collaboratif dans une approche de « recherche avec » (Monceau, 2005) s'est avéré être un des principes fondateurs de la bientraitance du protocole choisi, à savoir l'ajustement pédagogique aux besoins des

élèves. Ces choix, conscients ou pas, orientent indubitablement la posture de recherche et définit l'implication et le positionnement du chercheur.

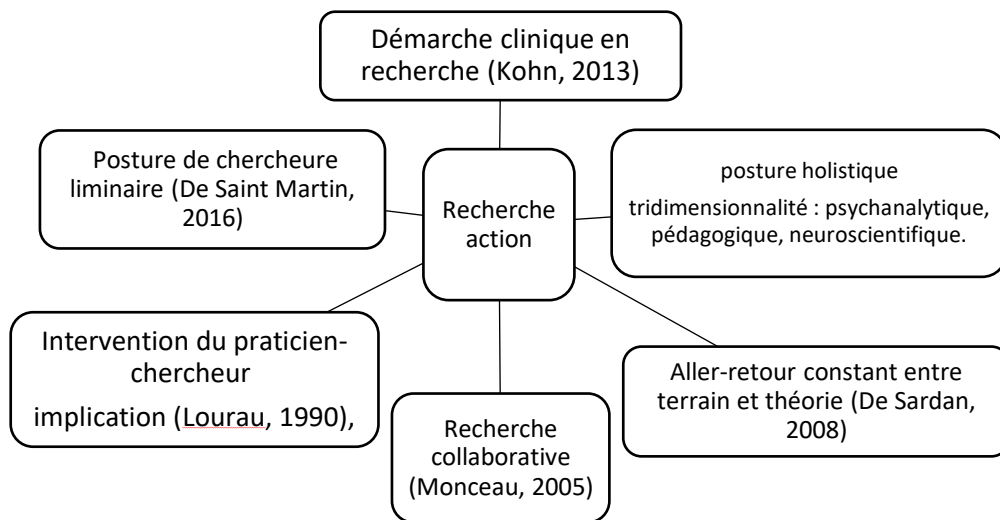


Figure 2 : Architecture méthodologique de la Recherche action

Ainsi, la constellation des positionnements au sein du dispositif de recherche, à la fois réfléchi, anticipée mais aussi et surtout soumise au regard praxéologique de son analyse continue se veut garantir une éthique de la démarche expérimentale de terrain en recherche. Ce, afin que l'expérimentation scientifique comprenne également l'assurance de sa propre bienveillance à l'endroit de la population étudiée.

Dispositifs opérationnels d'accompagnement

Le dispositif pédagogique au cœur d'un protocole de recherche est lui-même subdivisé contextuellement en deux actions de terrain :

- Action A : l'accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant qui correspond à la supervision du projet par le chercheur.
- Action B : l'accompagnement spécifique des élèves par l'enseignante qui correspond au dispositif pédagogique.

Action A : Accompagnement à l'accompagnement de l'enseignant

Il s'agit d'un accompagnement à l'accompagnement permettant un échange d'analyse de la pratique proche de ce qui définit tout dispositif de formation correspondant à des besoins identifiés (obtenir des connaissances en neuro-pédagogie) pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail (Pestre, Mayen & Vergnaud, 2006). La nature du besoin est identifiée à la fois comme un soutien à la démarche spécifique d'accompagnement des élèves et comme un cadrage de la mise en place du dispositif pédagogique dans son ensemble.

L'accompagnement à l'accompagnement s'organise sous forme d'entretiens non directs (Rogers, 1998) pour soutenir les praxis pédagogiques et pour cadrer le projet d'accueil des élèves par l'analyse des gestes d'enseignement. Les praxis professionnelles sont librement exprimées par l'enseignante, entendues par le chercheur et réfléchies ensemble, sous l'angle des apports neuroscientifiques traduits sur le terrain en actions neuro-pédagogiques.

Action B : l'accompagnement des élèves

Le dispositif pédagogique ou canevas d'actions, comporte les axes suivants : stimulation des différentes mémoires, procédures d'imitation latérale, mécanismes de renforcement/stabilisation des acquisitions, attention portée à la dépense énergétique, gestion pulsionnelle, structuration temporelle et spatiale.

- Stimulation des différentes mémoires : Prise en compte de la globalité des expériences personnelles avec sollicitation de la mémoire épisodique, vigilance notamment par rapport aux habitudes scolaires vis-à-vis de la mémoire procédurale et la tentative de conscientisation des procédures acquises.
- Procédures d'imitation latérale, sur la base du rôle des neurones miroirs (Damasio, 2010 ; Rizzolati, 2008), vicariance (Bandura, 1997) intelligence coopérative, expérimentations avec essais/erreurs. Réhabilitation du statut normal au plan développemental, constructiviste, du tâtonnement (pas un « droit à l'erreur » mais un « devoir de se tromper pour avancer en compréhension »).
- Mécanismes de renforcement/stabilisation des acquisitions : répétition/entraînement, continuité des sollicitations réflexives, technique de contre-suggestion.
- Attention portée à la dépense énergétique : sommeil, alimentation, rythme, organisation, durée des activités en classe.
- Gestion pulsionnelle : activation du plaisir et déclencheurs motivationnels par la valorisation de l'effort, le succès, la récompense (Habib, 2016); Utilisation optimisée du stress (Yerkes & Dodson, 1908); Sollicitation, auto-émulation, appel de l'intérêt (Salomon, 1983 ; Pellas, 2014) ; Mise en place de dispositions privilégiées de concentration/attention/vigilance ; Opportunités de dépendance/indépendance à l'égard du champ (point de vu, choix) ; Contexte propice à l'autodétermination, à la naissance du sentiment d'efficacité scolaire (Bandura, 1997), plus généralement à la satisfaction ou épanouissement personnel (De la Garanderie, 2013).
- Structuration temporelle et spatiale : perception de la durée, gestion du temps, endurance/rapidité d'exécution, représentation mentale du but et des étapes, inhibition de certains process, choix et prise de décision : planification, organisation. Les performances valorisantes s'inscrivent dans une évolution plus large d'autonomisation.

L'évaluation de l'efficacité de ce dispositif a été menée en prenant appui sur un ensemble d'outils d'évaluation de la bientraitance en milieu scolaire.

Les outils d'évaluation de la bientraitance

Les outils d'évaluation de la pertinence du dispositif ont été choisis et élaborés sur mesure dans cette même perspective d'intégration des données probantes du terrain dans la conception des instruments de mesure. L'organisation *simplexe* (Berthoz, 2009) dans laquelle s'inscrit l'expérimentation [Dispositif pédagogique] détient des ressources instrumentales (tests divers) et moyens d'évaluation (observation, recueil de données probantes), qui, n'ont pas été tous retenus dans la méthodologie de recherche, délimitée par le choix de l'étude [Dispositif de recherche]. Les modalités d'évaluation conservés sont des entretiens individuels d'explicitation (Vermersch, 2012) et orientés sur le recueil des signes du vécu des élèves, associés à l'administration de l'EMVS, Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (Bidal & Habib, 2018) comme support d'évaluation du confort d'apprentissage et du bien-être scolaire. Un cadre

clinico-théorique qui s'appuie pour l'évaluation du dispositif expérimental de l'utilisation de données probantes a été choisi. Initialement, cette pratique factuelle, développée dans le domaine médical, s'est répandue à d'autres professions de la santé et de l'éducation. Elle se définit comme une approche permettant de prendre une décision clinique en intégrant les meilleures preuves scientifiques, l'expérience clinique en consultation avec l'usager, afin de choisir l'option qui s'applique le mieux aux besoins spécifiques de ce dernier (Sackett et al., 2000). L'usager, à l'origine le patient, mais dans notre étude, l'élève, est unique et les résultats de la recherche doivent être appliqués de façon à s'adapter à ses besoins particuliers.

Aussi, le recueil des données du terrain d'une part auprès de l'enseignante via l'accompagnement à l'accompagnement et d'autre part auprès des élèves ont permis une évaluation continue, formative du dispositif expérimental étudié dans son évolution. Nous avons privilégié, ici, l'analyse approfondie des données obtenues dans l'enquête ciblée sur le vécu scolaire des élèves. Les résultats statistiques et cliniques ont été obtenus au moyen d'une grille d'enquête auto-noétique mesurant le confort, l'EMVS (Bidal & Habib, 2015) et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012).

L'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire

La grille, au cœur de la réception des données subjectives a été étalonnée de telle façon que les résultats d'enquête obtenus puissent être comparés, d'une part de façon longitudinale pour évaluer l'évolution, les effets de la recherche-action et, d'autre part de façon horizontale en confrontant le vécu des élèves inclus dans le dispositif aux autres non bénéficiaires du protocole d'action et permettre ainsi une lecture comparative. Cette grille expérimentale créée en 2015 et validée sur un panel de 180 élèves de cycle 3, au sein d'écoles du Val d'Oise permet de repérer l'impact du dispositif sur le vécu scolaire des élèves et de valider ou infirmer chacune de nos hypothèses. Le descriptif des modalités d'administration ainsi que le protocole sont présentés dans un autre article, nous proposons ici d'en visualiser la structure organisée en 4 dimensions accordée au modèle du bien-être à l'école (Konu et Rimpela, 2002).

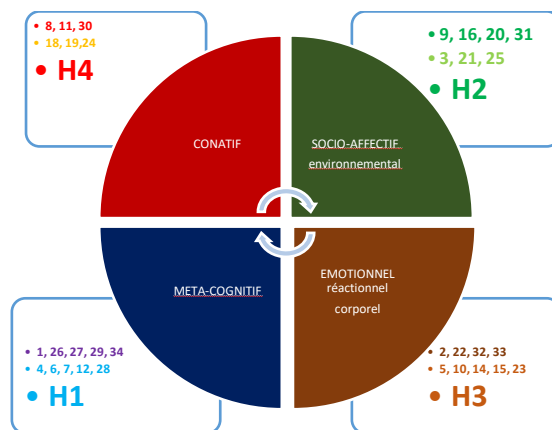


Figure 3 : Structure de l'Echelle de Mesure du Vécu Scolaire (EMVS) et hypothèses associées

L'entretien individuel d'explicitation

Les élèves ont pu s'exprimer de façon individuelle, en entretien d'explicitation du vécu scolaire sur la base de leur autoévaluation réalisée avec l'EMVS. Ce temps d'écoute personnalisée a

permis de donner une épaisseur clinique aux scores chiffrés. Ce recueil verbal orienté vers une appréciation qualitative du ressenti scolaire jaugé quantitativement (échelle de Lickert) trouvait toute sa place dans l'intentionnalité réflexive du projet. Ces échanges ont été complémentaires de la grille certes subjective mais quantifiant la qualité du confort d'apprentissage avec une marge d'erreur individuelle qu'il convenait de réduire afin de confronter avec fiabilité nos hypothèses aux résultats, et plus précisément au vécu des élèves.

Hypothèses opérationnelles

En synthèse, les hypothèses suivantes sont posées :

- **H0** : Le principe de bientraitance est transposable d'une institution à une autre.
- **H0'** : Le principe de bientraitance transposé de l'institution du soin à l'institution scolaire améliore le confort scolaire.
- **H1** : Si l'élève partage des éléments de compréhension sur sa façon d'apprendre avec l'enseignant cela produira un ajustement pédagogique aux besoins particuliers de l'apprenant.
- **H2** : Si la relation pédagogique permet la régulation intersubjective cela produit un confort socio-affectif des conditions de travail.
- **H3** : Si la compréhension des besoins spécifiques de l'enfant est partagée (avec l'enseignant mais aussi entre accompagnants) cela réduit les manifestations psychosomatiques et comportementales symptomatiques d'un malaise, voire d'un vécu de souffrance scolaire.
- **H4** : L'innovation pédagogique, le contenu concret des activités mises en place produit un regain d'intérêt pour les apprentissages, voire une hausse de l'appétence.

Pour chaque participant, un score est calculé pour les 4 secteurs de l'EMVS (Métacognitif, Socio-affectif, Emotionnel et Conatif), puis pour les 8 (2x4) sous-secteurs (Secteur métacognitif : commande pédagogique & anxiété de performance ; Secteur socio-affectif : contexte relationnel & contexte groupal ; Secteur Emotionnel : Comportement-Attitude & Thymie ; Secteur Conatif : Tendance passive / Tendance Active.).

L'hypothèse H1 est validée si on observe une diminution du score commande pédagogique, avec comme critère retenu, la sphère métacognitive. L'hypothèse H2 est validée si on observe une augmentation du sentiment sécurisé, de la confiance en l'autre comme aidant avec comme critère retenu, les scores de la sphère Socioaffective. L'hypothèse H3 est validée si on observe une diminution des signes de perturbations réactionnels avec comme critère retenu, les scores de la sphère Emotionnelle. L'hypothèse H4 est validée si on observe une augmentation de la motivation scolaire, la volition, avec comme critère retenu, les scores de la sphère Conative.

Participants et terrains

La population concernée par cette étude correspond à un panel d'élèves âgés entre 8 et 10 ans. Pour le premier terrain (1), 7 élèves en inclusion scolaire sur l'établissement d'accueil Le Sacré Cœur à Marseille (13) - établissement privé sous contrat d'association avec l'Etat - ont été

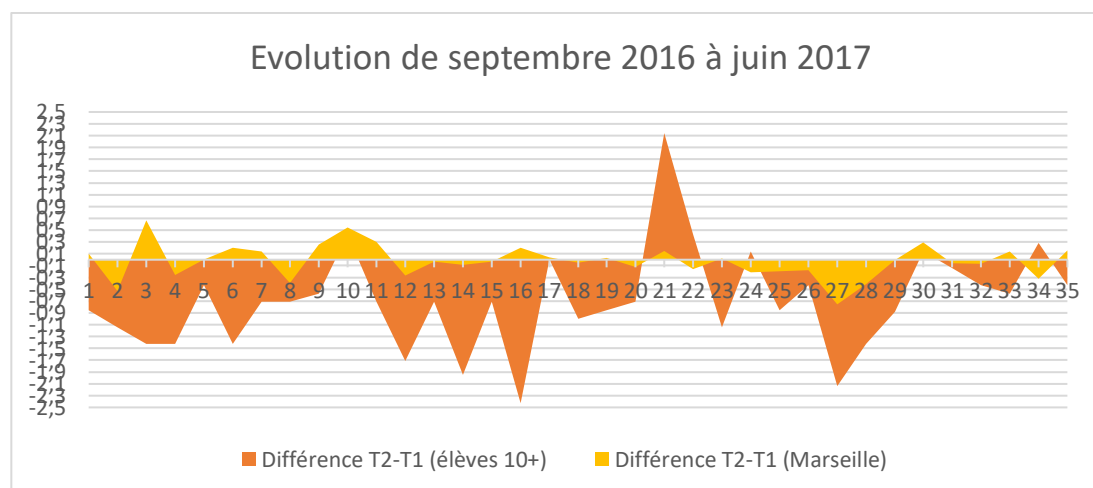
engagé dans la mise en place du dispositif « DYS+ ». Le second terrain (2) correspond à la mise en place d'un dispositif se réclamant de la même bienveillance à l'échelle d'une classe ordinaire. En effet, les observations et l'analyse qui en a découlé, ont conduit à la nécessité de reproduire, non pas à l'identique, mais sur une base protocolaire invariante décrite plus loin, le dispositif de recherche sur un autre lieu d'expérimentation avec des conditions scolaires, pédagogiques différentes. Le second terrain a permis la mise en place d'un dispositif analogue à la dimension d'une classe de 29 élèves, scolarisés en CM1-CM2 à l'école publique ouverte des Bourseaux à St Ouen l'Aumône (95).

Résultats

H0 & H0'

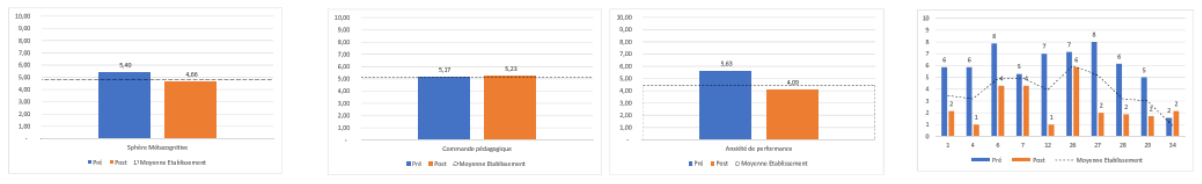
L'hypothèse (H0) est validée par l'amélioration du confort scolaire à titre individuel et en comparaison à l'évolution des autres élèves. Les résultats obtenus lors du retest (T2) en fin d'année scolaire témoignent d'une très nette augmentation du niveau de confort scolaire par rapport aux scores lors du test initial (T1) recueillis au démarrage du dispositif. L'importance de l'évolution des élèves du dispositif 10+ est ici soulignée par les aires remplies en orange tandis que pour le groupe témoin (cohorte d'élèves de cycle 3 de la même école), l'évolution est colorée en jaune. La marge de variation est significativement plus importante pour les élèves ayant bénéficié du dispositif que pour ceux qui n'ont pas été inclus dans le dispositif.

L'hypothèse principale H0' est ainsi validée pour affirmer que l'implémentation dans le scolaire d'un cadre conceptuel bienveillant provenant de l'institution médicale a été réalisable et que ce cadre d'accueil bienveillant a permis d'observer une évolution positive du confort d'apprentissage (EMVS), mais aussi du sentiment de bien-être scolaire (entretiens d'appréciation des élèves). Il ne s'agit pas d'un lien de causalité mais du constat quantitatif et qualitatif d'une diminution significative, observable du niveau de souffrance scolaire initial.



H1

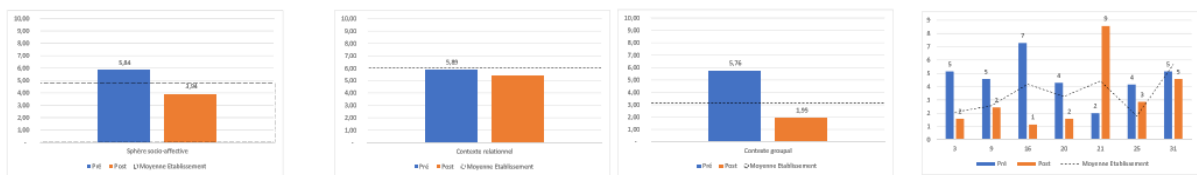
Sphère méta cognitive



Les scores d'inconfort ont diminué avec une charge cognitive reconnue comme moins lourde et une capacité à réaliser les tâches scolaires augmentée. Les ajustements pédagogiques aux besoins particuliers de l'apprenant ont participé de cette amélioration.

H2

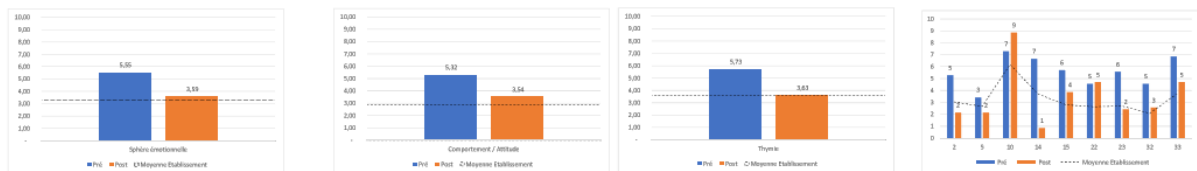
Sphère socio affective



Les scores de souffrance ont globalement diminué et particulièrement en contexte groupal. La relation pédagogique centrée sur la régulation intersubjective a produit un confort socio-affectif des conditions de travail.

H3

Sphère émotionnelle

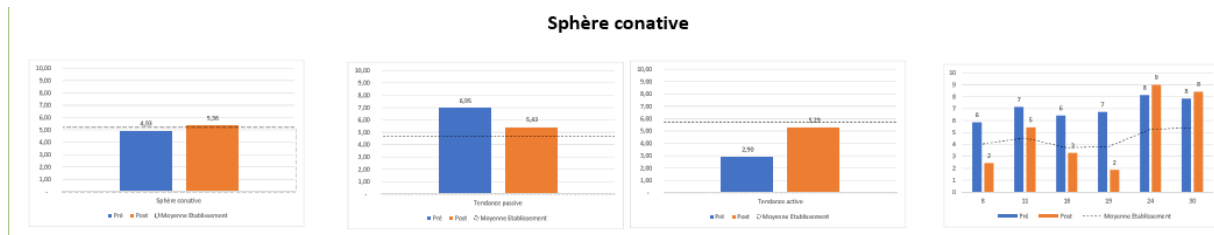


Les scores ont globalement diminué mais restent dans la moyenne de l'école et même au-dessus concernant l'attitude. Une analyse plus détaillée et tenant compte de l'entretien d'explicitation¹ des élèves permet de cerner la difficulté spécifique des élèves souffrants de dys, notamment sur les temps d'inclusion en groupe classe ordinaire.

Il n'en demeure pas moins de l'impact positif du dispositif (T1>T2) sur la diminution des manifestations psychosomatiques de souffrance scolaire.

¹ Certaines valeurs ne sont pas des scores d'infirmité du confort d'apprentissage au contraire mais sont aussi révélateurs critiques de certains items de l'EMVS au sens paradoxal. Ce point nécessite de repenser l'outil pour augmenter sa pertinence sans pour autant imaginer qu'il puisse se passer de l'entretien dont le rôle est justement d'étayer les réponses.

H4



Si la nouveauté pédagogique et le contenu original des activités a produit un net et important regain d'intérêt pour les apprentissages. En revanche, les scores d'inconfort n'ont diminué que pour la tendance passive et restent supérieurs à la moyenne de l'établissement. Cela concerne la fatigabilité, l'agitation motrice, le goût de l'effort. Les élèves s'autorisent davantage à exprimer leurs propres limites. Le confort fourni par le dispositif comme cadre de travail déplace le curseur du vécu scolaire vers davantage d'expression de ses besoins et limites en tant qu'élèves souffrants de « DYS ».

Discussion

Ces premiers résultats obtenus dans le dispositif inclusif « DYS+ » dont nous allons présenter leur synthèse, nous amènent aussi à une discussion de nos hypothèses ou plus précisément nous invite à une analyse interprétative. Ce que nous pouvons retenir de la validation de nos hypothèses, mises à l'épreuve sur le terrain 1, est la synthèse suivante :

- La commande pédagogique ajustée peut paradoxalement diminuer l'effort imposé par la tâche (en temps, en énergie) et augmenter l'implication personnelle dans l'effort à fournir pour l'aboutir. Les commentaires associés aux scores obtenus révèlent le déclenchement (ou pas) d'une posture active d'engagement. L'effort n'est plus induit ou imposé par la difficulté de la tâche mais provoqué par un mouvement motivationnel intrinsèque.
- L'augmentation du sentiment sûr avec la diminution des signes de perturbations réactionnels, et l'accroissement de la confiance en l'autre dans sa possibilité d'étayer. L'altérité est ici à entendre comme une communauté aidante : l'enseignante, les élèves, les adultes intervenants.
- Une majoration qualitative de la motivation scolaire, de la volition de travailler.

Mais bien au-delà de ces premiers résultats de recherche qui témoignent de l'impact globalement positif de la bientraitance sur le vécu scolaire et plus spécifiquement pointent des zones d'épanouissement de l'élève apprenant, c'est de l'épistémologie de recherche elle-même

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

dont il ressort une perspective constructive du changement. Les questionnements initiaux ont été portés au rang générique de question scientifique. En effet, l'objectif universitaire de ce travail vise l'universalité de son propos. La bientraitance comme dispositif d'accueil des singularités humaines n'est pas une méthode, ni un outil mais une philosophie d'accueil, une conception de l'accompagnement, un concept à faire émerger de son expérimentation, et même « expérimentation ». Tout à la fois reproductible et transformable car son essence identitaire est son pouvoir de mutation. Sa force est sa souplesse de transformation (plasticité) puisque c'est cette même compétence trans-formatrice qui le qualifie de performant. L'originalité de sa conception consiste dans la co-construction dynamique d'un lien pédagogique (Fustier, 2000) spécifique, inscrit dans une dialectique empathique. Une alliance relationnelle de compréhension mutuelle enseignant-apprenant qualifie l'ossature du dispositif. Cette conception relève également d'une co-élaboration interdisciplinaire (neuroscientifique/pédagogique) qui, par les croisements de compétences, peut augurer d'une compréhension optimisée de l'élève et ainsi de la pertinence de son accompagnement scolaire. Les premiers résultats pointent la promesse d'une possible modélisation des grands axes et de l'éthique du dispositif au nom du principe de bientraitance de l'accompagnement pédagogique. Le paysage d'un accompagnement à l'accompagnement bientraitant s'est dessiné dans cette recherche-action. Ce, afin d'offrir une nouvelle conception de programme personnalisé transférable et mieux, adaptable à tout groupe-classe. La Loi pour le handicap et l'inclusion d'enfants dans les classes est souvent perçue comme une obligation contraignante de la réglementation. Souvent vécue comme une charge ajoutée, une difficulté à prendre en compte au sein de la classe, les adaptations, à l'inverse, diminuent l'encombre de l'apprenant comme de l'enseignant. Grâce aux dispositifs tels que les Projets Personnalisés de Scolarité, les Auxiliaires de Vie Scolaire, les Equipes de Suivi de Scolarisation, les Projets d'Accompagnement Personnalisé et autres, des moyens sont activés en direction de l'élève en situation de handicap ou en difficulté majeure d'apprentissage et bénéficient très largement à l'ensemble du groupe classe. La problématique pathologique de quelques élèves profite au collectif et entrouvre la perspective de la singularisation des pratiques éducatives (moins indexés aux objectifs du programme pour une classe d'âge). Les apprentissages s'articulent dans une co-construction du savoir-apprendre. Chacun, élève comme enseignant, améliore son activité par la meilleure connaissance de l'autre, donc nécessairement, aussi de soi et vice-versa. Cette connaissance d'un soi pensant est susceptible de favoriser l'expression de cette pensée et de permettre une métacognition indispensable pour pouvoir communiquer au plus juste à l'autre ce qu'il en est de ses modalités de réflexion et d'action. Les procédures de compensation externe telles que la remédiation ou la suppléance, les procédures personnelles de surcompensation telles que la persévérance, la détermination ou la résilience, ou encore des stratégies de contournement des zones fragiles, voire d'exploitation du handicap sont autant de possibilités de progrès que de particularités de la diversité humaine vivante et mouvante. L'élaboration évolutive des hypothèses premières qui ont mutées dans l'avancée de la recherche sur un sujet qui n'a cessé lui-même de muer s'est inscrit dans un projet expérimental innovant et évolutif, une organisation simplexe, socle de l'avènement du concept de bientraitance pédagogique.

Ainsi, l'intérêt de cette recherche-action réside dans sa possible contribution aux mutations du système éducatif sous éclairage neuropsychologique. L'indispensable évolution pédagogique peut s'alimenter de découvertes neuroscientifiques afin d'ouvrir de nouvelles perspectives d'accompagnement pédagogique pour tous et pour chacun, au plan de la compréhension

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

humaine de l'Autre dans ses modalités de « *travailler avec* ». L'Autre étant tout à la fois l'accompagné et l'accompagnant sur le parcours d'apprendre.

Conclusions

Nous ne proposons ici seulement des conclusions provisoires qui ouvrent la perspective de l'analyse des prochaines données recueillies en juin 2018 sur l'école des Boursaux.

Nous terminerons ici en soulignant ouvertures et limites de notre travail. Nous souhaitons notamment préciser que ce dispositif expérimental, visant la bientraitance par la mise en œuvre d'une pédagogie centrée sur les principes de savoirs partagés (neurologiques, éducatifs, psychologiques) et d'ajustements réciproques entre professionnels accompagnants de l'enfant souffrant de DYS, s'est révélé le précurseur de sa duplique innovante, élargie au profit des élèves et de la recherche. La conscience auto-noétique des dysfonctionnements d'apprentissage par les élèves eux-mêmes a permis un échange de savoirs au cœur de la relation avec l'enseignante d'une qualité que nos outils n'ont pas su mesurer.

Nous pouvons affirmer, après ces deux fois neuf mois de recherche-action, que cet accueil de connaissances spécifiques émanant des élèves n'est possible que dans une disposition humaine particulière, faite d'écoute, d'intérêt pour les besoins de l'enfant et visant la compréhension. Une posture d'accompagnement pédagogique qui prend soin et qui est le point d'union entre les deux terrains de recherche. Cette disponibilité psychique à la réception des besoins de l'autre ne se réduit pas à un dispositif, qu'il soit pédagogique, scientifique. Si cette posture réceptrice ne se fonde à la structure du dispositif en revanche, le dispositif la convoque et la révèle. Un dispositif à penser comme une maïeutique.

Bibliographie

ANESM (2008). La bientraitance : définition et repères pour la mise en œuvre. Note de synthèse.

Altet, Marguerite. Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances. Perspectives en éducation et formation, 2017.

Anzieu, D., (1993). La fonction contenante de la peau, du moi et de la pensée, in Anzieu et coll., « *Les contenants de pensée* », Paris : Dunod, 1993

Bandura A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck. (trad. 2002).

Beziat, J. (dir) (2013). *Analyse des pratiques et réflexivité*. Paris: l'Harmattan.

Catellin, S « Sérendipité et réflexivité », paru dans *Alliage*, n°70 - Juillet 2012, mis en ligne le 26 septembre 2012, URL : <http://revel.unice.fr/alliage/index.html?id=4061>.

Chaussecourte. P, Blanchard-Laville. C et Gavarini. Ethique et recherche clinique, entretien « De l'éthique professionnelle en formation et en recherche » in Recherche et formation N° 52. 2006

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Chouinard, Isabelle, et Jessie Caron. « Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité ». *Phronesis* 4, no 3 (2015) : 11.

Ciccone, A. (2001). Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques. *Cahiers de psychologie clinique*, 17, p. 81-102.

Cifali, M., (2012). Brefs repères pour l'analyse des pratiques professionnelles. p.1-8

<http://mireillecifali.ch/wp/publications/articles-2000-2012/>

Clerc, N., (2013). Réflexivité, tissage intersubjectif et analyse de pratiques. *Education Permanente*, 196, p.75-86.

Clot, Y., (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, p.165-177.

<http://www.cairn.info/revue-nouvelle-de-psychosociologie-2006-1page-165-htm>

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

Gibello, B. (2009). *L'enfant à l'intelligence troublée*. Paris : Dunod.

Heslon Christian, « L'accompagnement, art de l'ajustement », *Savoirs* 2/2009 (n° 20), p. 75-78
URL:www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-75.htm. DOI : [10.3917/savo.020.0075](https://doi.org/10.3917/savo.020.0075).

Hardy, M., Belmont, B., et Noël-Hureau, E. (2011). Des recherches action pour changer l'école. Paris: l'Harmattan

HAS, Lettre certification et actualités N°7, octobre-décembre 2012.

Hourst, B.(). *Au bon plaisir d'apprendre*

Kohn, R. C., (2013). Une démarche clinique en recherche. Dans Kohn, R. C. (coord.). *Pour une démarche clinique engagée*. 25-37. Paris: l'Harmattan.

Lacan, J. (1966). Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je. *In Ecrits*. Paris: Seuil.

Lourau, R. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: Minuit (1972).

Lourau, R., (1990). *Implication et surimplication*, Explorations économiques la revue du Mauss, La découverte, p.110-120

Monceau, G. (2005). Transformer les pratiques pour les connaître ; *recherche action et professionnalisation enseignante* (E. Pesqui, Ed) Educocao e pesquisa, 31 (3)

Olivier De Sardan J.-P., (2008) La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique, Louvain-La-Neuve, Academia Bruylant.

Paul M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan

Paul, M. (2009). *L'accompagnement dans le champ professionnel*, Paris : l'Harmattan, p.17

Perrenoud, P. (2005). « Assumer une identité réflexive », *Éducateur*, n° 2, 30-33. P.31

Rogers, C. (1998). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Trocme-Fabre, H. (1987). *J'apprends, donc je suis, introduction à la neuropédagogie*

Vacher, Y. « La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir ». Recherche & formation, n°66 (1 mars 2011)

Cuisinier, F. (2018). *Le sentiment de sécurité à l'école : une histoire d'attachement ?*, Journal des Professionnels de l'Enfance, n°110, Janv.-Fév. 2018, 110, 54-57.

Greene, T.R., & Noice, H. (1988). Influence of positive affect upon creative thinking and problem solving in children, Psychological Reports, 63, 895- 898.

Isen, A. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations : theoretical issues with practical implications, Journal of Consumer Psychology, 11(2), 75-85.

Isen, A.M. (1984). Toward Understanding the Role of Affect in Cognition, in R.S. Wyer, & T.K. Srull (Eds), Handbook of social cognition, Vol. 3, London: Laurence Erlbaum Associates Publishers

Huebner, E.S., & McCullough, G. (2001). Correlates of School Satisfaction Among Adolescents. Journal of Educational Research, 93(5), 331-335. Huebner, E.S., Shannon M.; S. & Smith, L.C. (2004). Life Satisfaction in Children and Youth: Empirical Foundations and Implications for School Psychologists. Psychology in the Schools, 41(1), Special issue: Positive Psychology and Wellness in Children, 81-93.

Opdenakker, M.C., & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well-Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes. School Effectiveness & School Improvement, (2), 165-196.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Besoins éducatifs particuliers, accès aux savoirs et à la qualification : quel sentiment de justice chez les jeunes ?

Valérie Viné Vallin

Université Paris 13, Laboratoire EXPERICE

valerie.vallin@wanadoo.fr

Résumé

Les dernières avancées en neuropsychologie montrent qu'il ne faut plus dissocier le cheminement intellectuel des émotions. Hochmann (2012) mentionne la nécessité de prélever des informations d'ordre émotionnel afin de pouvoir penser à des actions adéquates. Cependant, aucune étude, à notre connaissance, n'a donné la parole aux principaux intéressés, les élèves. Sur la base d'un questionnaire éthique, cette recherche étudie le handicap, précisément à travers le regard, les éprouvés de jeunes porteurs d'un handicap cognitif, âgés de 12 ans à 18 ans, dans leur parcours de formation, leur(s) accès aux savoirs et à la qualification. Cette étude prend la forme d'une étude multi-cas en France. 30 élèves y participent. Ils sont scolarisés en école dite « ordinaire », en unité locale d'inclusion scolaire (ULIS) et en institut médico éducatif (IME). Nos premiers entretiens ont mis en évidence que 54,54% des adolescents interrogés éprouvent un sentiment de justice seul, et 40,9% des participants ont éprouvés tant de la justice que de l'injustice au cours de leur scolarité.

Mots-clés : *besoins éducatifs particuliers, scolarisation, sentiment de justice, empathie.*

Introduction.

En 2016-2017, 300 815 enfants en situation de handicap étaient scolarisés dans des établissements relevant du ministère de l'Éducation nationale, dont 100 000 élèves au sein d'instituts médicaux éducatif (Eduscol, 2018). S'il est difficile de fournir des chiffres pour les élèves sans solution d'accueil, notons pourtant qu'en 2015, l'Etat français aurait versé plus de 400 millions d'euros pour financer la scolarisation de personnes handicapées dans des établissements spécialisés en Belgique (60 millions de patients, 2017). En effet, si la scolarisation d'un enfant porteur d'un handicap devrait se dérouler « en priorité dans le milieu ordinaire, dans son établissement de référence, ou, le cas échéant, dans un autre établissement avec l'accord des parents » (Art. D. 351-4 du code de l'action sociale et de la famille), que leurs aspirations de vie, leurs choix, leurs envies devraient être prises en compte lors des décisions d'orientation (circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016), il n'en reste pas moins que les élèves n'ont que très peu la parole au cours des divers processus décisionnels autour de leur scolarité. Ce sont les enseignants, les professionnels de santé, éventuellement les parents, qui se prononcent en leur nom.

Les travaux de recherche présentés dans le cadre de cette communication étudient, tout au long de leur parcours scolaire, le sentiment de justice ressenti par des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, et plus particulièrement d'un handicap cognitif. « On appelle trouble cognitif, toute altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions cognitives résultant d'un dysfonctionnement cérébral » (Ministère de la santé, 2010, p 6). Après avoir effectué un état de la littérature, une présentation du protocole de cette étude sera faite. Il sera ensuite rendu compte des ressentis des élèves au cours de leur cursus scolaire.

D. Millet (2001) énonce que « le fait du handicap ouvre une interrogation sur la justice ». En effet, l'arrivée d'un enfant, qui n'est pas « normal », est un vrai chamboulement dans la vie de parents. Elle est décrite tel un « cataclysme » un « choc » (Feder Kittay, 2015 ; Gardou, 2013 ; Grimm, 2000 ; Korff Sausse, 1996). En outre la vision d'une personne handicapée peut engendrer en nous un phénomène angoissant, conduisant à l'exclusion de la personne vue comme « infirme » (Freud, 1919). Le handicap chez S. Korff Sausse (1996) prend les traits de cette inquiétante étrangeté. M. Menès (2004) parle de « familial étrange, le non familial intime ». Le handicap est ici représenté sous la forme d'un miroir. Il s'y reflète des tendances insoupçonnées, des étrangetés que chacun cache au fond de lui. Mais ce miroir est « brisé » (Korff Sausse, 1996) car la personne handicapée nous réfléchit nos propres imperfections. Cela peut aller jusqu'au traumatisme, au déni, à la culpabilité, ou comme l'écrit O-R. Grim (2000), à une image de mort. Enfin, cela renvoie à un « double », où le « Moi » est substitué par un autre « Moi ». Le sentiment d'angoisse provient du fait que cette entité provient du propre « Moi », de l'intime (Menès, 2004). Feder Kittay (2015) parle d'un avant et d'un après. Cette expérience l'a conduit à reconsidérer sa position sur les concepts de la vie humaine et les valeurs qui en découlent. Elle croyait tout savoir sur le handicap avant la naissance de son enfant handicapé. Maintenant, vivant la situation de handicap au quotidien, elle dit « qu'elle sait maintenant ». Cela souligne le clivage et « l'enfermement de position » (Sen, 2009) qui est observable entre les médecins, les enseignants qui s'appuient sur des observations de cas réels, édictent des règles qui ont force de normes, et que la société pose comme omniscient. Pour le commun, ils savent. En fin de compte, nous ne savons rien avant de le vivre. Cependant, comme le souligne Sen (2009) : « nous rencontrons un problème d'observabilité, et souvent des obstacles à la compréhension de ce qui se passe à partir du point de vue limité de ce que nous observons » (p 200). Les véritables spécialistes dans le domaine ne sont-ils pas ceux qui vivent le handicap ou avec le handicap au quotidien (Feder Kittay, 2015 ; Barrier, 2012), c'est-à-dire l'entourage proche de l'enfant et l'enfant lui-même ? Pour autant, allons-nous restreindre toute réflexion dès lors que le chercheur n'est pas touché dans sa chair ?

Mais, comme le souligne Millet (2001), « pour invoquer l'injustice, encore faut-il avoir une justice de référence » (p77). Il y a d'une part, la législation en faveur des personnes handicapées qui a subi de profondes modifications depuis la loi du 30 juin 1975 jusqu' à celle du 11 février 2005 relative aux personnes handicapées qui définit pour la première fois le handicap aux dernières circulaires de l'éducation nationale de 2016.

Cette loi tient compte de l'évolution de la notion de handicap, des politiques menées au sein de l'action sociale et éducative, des besoins des personnes handicapées qui se sont modifiés. En effet, elles souhaitent pouvoir réellement s'inclure au sein de la société civile, avoir plusieurs alternatives en vue de construire leur projet de vie. L'environnement de la personne est maintenant pris en compte, contrairement aux lois précédentes. Les Maisons Départementales des Personnes Handicapées (MDPH) sont créées pour se substituer aux systèmes d'évaluations déjà mis en place. Elles accueillent, écoutent, conseillent et orientent les personnes vers les structures répondant à leurs besoins, évaluent leurs droits à prestations. Afin que les personnes handicapées soient réellement libres de déterminer leur projet de vie, une distinction est faite entre les prestations compensatoires dues à leurs handicaps et les revenus perçus au titre d'une activité professionnelle ou versés par l'Etat au titre de la solidarité.

L'Etat est responsable de la scolarisation de ces enfants et se doit de trouver une réponse adaptée en conformité avec le choix des parents de l'enfant. La scolarisation dans l'école ordinaire de secteur de l'enfant doit être privilégiée à toute autre structure. Un projet individualisé est rédigé

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

après une évaluation de l'enfant. Il pose les besoins et permet ainsi d'organiser les réponses à ces derniers, tant au niveau pédagogique, médical, et social.

La mise en œuvre de cette loi va donner place à une multitude de textes réglementaires, d'outils pour organiser, pour aider à la prise de décision, pour évaluer etc... La scolarisation va également se voir modifier.

Nos institutions se sont largement inspirées des théories relevant du contrat social et des théories de justice de J. Rawls ou A. Sen. A la lecture de la circulaire n° 2016-053 du 29 mars 2016 sur l'organisation et l'accompagnement des périodes de formation en milieu professionnel, la circulaire n° 2016-055 du 29 mars 2016 sur l'entrée réussie au lycée professionnel ou encore la circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 sur la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap qui précise :

« Il s'agit d'une projection dans l'avenir de ces enfants, de l'expression de leurs aspirations et de leurs choix de vie » (2016, §1).

Cette phrase appelle à réfléchir en termes de capacités définies par A. Sen ou M. Nussbaum, c'est-à-dire laisser la possibilité concrète, effective à la personne handicapée de choisir entre divers possibilités, orientations, en accord avec son choix de vie, ses limitations personnelles et lui donner les capacités de réaliser son choix avec l'aide de compensations définies à travers le plan personnel de compensation. M. Nussbaum (2007) énumère dix capacités dont celles-ci :

- Les sens, l'imagination, et la pensée. Être apte à percevoir, imaginer, raisonner, en recevant une éducation de base à la langue, aux mathématiques et aux sciences. Avoir la capacité de s'exprimer et agir en effectuant des choix personnels ; Avoir toute liberté d'expression, garantie par l'État. Vivre des expériences enrichissantes, bienfaitrice pour soi-même.

- Les émotions. Avoir la capacité à s'attacher à des personnes, des animaux, des objets. Ne pas développer un comportement violent consécutif d'une angoisse ou d'une peur.

Elle estime qu'une vie qui se voit privée de l'une d'elles, est selon elle, une vie qui ne peut être acceptable. Selon elle, une politique sociale est juste, si et seulement si, elle cherche à compenser les inégalités causées par la société. Le handicap serait la résultante d'une absence d'adaptation de la société vis-à-vis des personnes handicapées et cela crée un désavantage. Cette approche permet de concevoir un traitement juste pour les personnes handicapées, quel que soit la gravité de leur déficience. Mais pour que cela soit réellement effectif, il est nécessaire de garantir également un traitement juste aux tuteurs, accompagnants ou représentant légaux (Nussbaum, 2007).

Cependant, la littérature nous apporte des éléments montrant que les personnes handicapées se trouvent encore dans une situation liminale (Gardou, 1997 ; Grimm, 2000 ; Murphy, 1987, Sticker, 2007). Leur intégration dans la société peine, bien que l'État tente de la favoriser par de multiples dispositifs, tant au niveau législatif que par des aides ou des sanctions financières, etc... Les personnes qui connaissent le mieux le handicap, sont celles qui le vivent au quotidien. Toutes parlent de la nécessité de recentrer le dispositif autour de la personne handicapée (Ebersold, Detraux, 2003 ; Feder Kittay, 2015 ; Gicquel, 2012), qu'elle soit libre d'exprimer ses propres choix, qu'elle définisse la définition de sa propre normalité, à l'instar d'E. Feder Kittay (2015), afin de mener « une vie bonne », épanouissante, riche... Les différents protagonistes (professionnels de santé, enseignants, etc.) parlent en tant qu'experts, sans accorder la moindre expertise à la famille de l'enfant, qui pourtant, apparaît, comme celle étant la détentrice de la plus grande expertise dans le domaine qui les concerne. Ils ne sont perçus qu'à travers le handicap de l'enfant, à travers l'étiquette de « parents handicapés ». Ils n'ont plus la place qui devrait leur être accordé par la réglementation. Pour illustrer ces propos, voici

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

deux interventions de parents. Le parent (Pa 3) est membre d'une association de parents d'enfants souffrant d'un trouble spécifique du langage.

(Pa 2) : « je suis ergothérapeute dans la vraie vie. Et quand je le dis en tant que maman, ça a beaucoup moins de valeur que lorsque je dis exactement la même chose en tant qu'ergothérapeute. »

(Pa 3) : « On a eu de la chance que les maitresses nous écoutaient comme des professionnelles et non pas comme des mamans ».

Cette lutte de pouvoir rend difficile tout accord, toute construction de projet, tout projet de scolarisation, d'accompagnement (Ebersold, 2012).

La littérature nous apporte plusieurs exemples d'opérationnalisation de la théorie d'Amartya Sen, notamment dans le domaine de l'orientation (Picard, Pilote, Turcotte, Goastellec, Olympio, 2015) ou l'accès à l'emploi (Bonvin et Farvaque, 2007). Toutes ont en commun la prise en compte de ce qu'une personne peut faire et/ou développer ses capacités ou compétences. Également les possibilités qui lui sont réellement proposées pour les développer ou les accroître. Mais encore, les opportunités ainsi que les aides à titre individuelle ou collective qui lui sont faites et la possibilité qui est laissée à l'individu de s'exprimer sur ses vœux, ses choix et de les faire valoir afin qu'elle parvienne à une qualité de vie qu'elle a choisie. Les textes législatifs ont été modifiés pour tendre vers cet objectif. Dans la pratique, deux rapports ministériels nous montrent notamment de nombreuses divergences quant à l'application des lois en vigueur concernant les personnes handicapées (Caraglio et Delaubier, 2012 ; Piveteau, 2014).

Ces enfants porteurs d'un handicap peuvent être orientés dès leur plus jeune âge vers différentes structures, spécialisées ou non. Le rapport sur la mise en œuvre de la loi de 2005 (Caraglio et Delaubier, 2012) souligne que l'éducation se concentre sur les apprentissages scolaires et se coupe volontairement des besoins du monde du travail. Ils cherchent à répartir les élèves handicapés afin de favoriser leur intégration, mais sans pour autant une réelle attention à leur vœu. En outre, trois facteurs sont déterminants lors du processus d'orientation : l'évaluation professorale, le choix des parents et l'offre éducative proposée au niveau local. J-M Berthelot (1993) note que l'école joue, de plus en plus, un rôle grandissant au moment de l'insertion professionnelle et dans la reproduction des inégalités sociales. H. Buisson-Fenet (2005), parle de l'orientation comme étant « le jeu du singulier et du général, du vœu et de la règle, de l'individu et du système » (2005, p. 121). Elle souligne le peu de recherches qui s'intéressent à l'éthique, aux questions morales, à ce moment crucial de la vie d'un élève. Elle note que les décisions d'orientation peuvent être subjectives alors que les professionnels possèdent un grand nombre d'outils qui leur permettrait qu'elles soient plus objectives. Dans son étude, elle pose trois problématiques qui sont les suivantes : « qui oriente-t-on ? » ; « l'orientation se donne-t-elle pour objectif de cibler une insertion professionnelle ou un cursus ? » et enfin : « le pronostic sur l'aptitude à suivre un cursus est-il fiable ? » (2005, p. 125-126). Le rapport de la mise en œuvre de loi de 2005 (Caraglio et Delaubier, 2012) pose des constants similaires.

Des recherches, notamment menées par F. Dubet et M. Duru Bellat (2000), tendent à démontrer que ce processus d'orientation est très hiérarchisé et injuste. Dans ce contexte, les élèves en difficultés sont conduits par l'équipe éducative à accepter des propositions d'orientation qui leur sont proposées, bien qu'elles ne correspondent pas forcément à leur choix initial (Lannegrand-Willems, 2004). Cependant, ces élèves qui subissent cette orientation ont une croyance très développée de la justice scolaire. Cela leur permet d'accepter d'une part ce choix qui leur est imposé et d'autre part la place qui leur est désignée dans la société. Aussi L. Lannegrand-Willems (2004) défend l'idée que l'élève, en pleine construction identitaire durant

ce processus d'orientation, accepte d'autant plus son orientation, qu'il croit en la justice scolaire, car méritée selon lui, comme si l'élève l'avait intériorisé.

En outre, les dernières avancées en neuropsychologie montrent qu'il ne faut plus dissocier le cheminement intellectuel des émotions. Hochmann (2012) mentionne la nécessité de prélever des informations d'ordre émotionnel afin de pouvoir penser à des actions adéquates. Et, Korff-Sausse (1995, p. 78) souligne : « on parle du handicap, mais pas de ce qu'il suscite sur le plan émotionnel [...] on ne parle pas des frustrations qu'elles impliquent ».

Aussi, selon cette approche des capacités, une vie de qualité s'obtient si la personne a la capacité d'effectuer des choix concernant sa vie en fonction de ce qu'elle souhaite vivre et de ses contraintes personnelles, et d'avoir la capacité à les réaliser. Ceci allant dans le sens des dernières circulaires de l'Education Nationale. Soulignons enfin, que ces théories, tant celle de J. Rawls, d'A. Sen ou de M. Nussbaum ont pour objectif principal de combattre les inégalités pour une société plus juste. Cependant, un grand nombre d'études se penchent sur le sentiment de justice des étudiants qui sont orientés mais aucune ne s'intéresse aux personnes porteuses d'un handicap et notamment d'un handicap cognitif.

Problématique et hypothèse.

Jusqu'à présent, les principaux intéressés, c'est-à-dire les élèves handicapés, n'ont jamais été eu la parole pour parler de leur handicap. Ce sont toujours les parents, les professionnels qui travaillent autour, qui se sont prononcé en leur nom. Cette étude a pour objectif d'étudier le handicap à travers le regard, les pensées, les émotions, les états mentaux, les croyances de jeunes porteurs d'un handicap cognitif, âgé de 12 ans à 18 ans, dans leur parcours de formation, de l'accès aux savoirs, à la qualification afin de poser des actes qui soient dans le respect de la dignité de la personne handicapée. Sur la base d'un questionnement éthique, nous nous interrogerons sur l'écart entre la visée des textes législatifs et le quotidien réellement vécu par les élèves handicapés, leurs perceptions, leurs états émotionnels à un moment charnière de leur vie : l'accès aux savoirs et à la qualification. Nous adopterons une démarche empathique s'inscrivant « dans l'effort humble et sincère qui prend le temps de la rencontre intersubjective pour écouter et prendre en compte le point de vue d'autrui sur fond d'authentique engagement en vue de le comprendre » (Janner-Raimondi, 2016, p 136). En conséquence, notre question de recherche est la suivante :

Quel(s) sentiment(s) de justice chez les jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers (BEP), âgés de 12 à 18 ans, dans l'accès aux savoirs et à la qualification ? Aussi, nous posons comme hypothèse heuristique que le handicap agit sur le sentiment de justice des jeunes, notamment avec le sentiment d'être moins bien traités que les autres au cours leur scolarité.

Méthodologie.

Participants.

Vingt-trois élèves, âgés de 12 à 18 ans ont participé à cette étude, ainsi que six familles et cinq enseignants. Dix élèves sont scolarisés en ULIS lycée (unité locale d'inclusion scolaire) et inclus au sein de classes de deux lycées professionnels. Trois élèves sont scolarisés au sein d'un institut médico éducatif professionnel. La classe est au sein même de l'établissement thérapeutique. Dix autres élèves sont scolarisés en classe dite « ordinaire » (tableau I), en

collège et en lycée général ou professionnel. Les établissements sont localisés en région Provence, Alpes, Côte d'Azur et en région parisienne.

Tableau I
Répartition de la population étudiée en fonction de l'établissement scolaire fréquenté.

Type de structure	Collège et lycée général ou professionnel	ULIS collège ou lycée	IM pro.
Effectif total	10	10	3
Sexe (garçon/fille)	2/8	5/5	0/3
Age moyen (an, mois)	13,6	16,8	15,3

La répartition des élèves interrogés, scolarisés au collège et en lycée général, professionnel et technique, en fonction de leur filière d'appartenance est la suivante (tableau II) :

Tableau II
Répartition de la population scolarisée en fonction de la filière fréquentée.

Filière fréquence	Collège	Lycée général	Filière technique et professionnelle						
<i>Effectif</i>	3	3	15						
<i>Répartitions en fonction des filières</i>			CAP TECMS	CAP 2VS	CAP hygiène	CAP ATMFC	CAP 1CR	1 ^{ère} ASSP	Ecole spécialisée
<i>Effectif</i>			2	2	1	4	1	4	1

TECMS : terminale CAP employé commerce multi service.

ATMFC : seconde CAP assistant technique en milieu familiale et collective.

1CR : première CAP service restauration.

2VS : seconde CAP employé vente spécialisée.

ASSP : 1^{ère} professionnelle aide aux soins et à la personne.

Procédure et procédure de codage des données.

C'est une étude multi-cas en France, sous la forme d'une recherche biographique, selon une méthode empirique qualitative. A travers elle, nous pourrions étudier en profondeur le parcours de formation, d'orientation d'élèves en situation de handicap. Cela nous permet également de prendre en compte de nombreuses variables susceptibles d'affecter leur sentiment de justice ou d'injustice.

Cette démarche s'appuie sur une récolte de données à partir de procédés propres à cette démarche. Les critères scientifiques reposent sur une vérification des données, assurant leur validité et leur fidélité. Nous nous appuyons sur les travaux de Gagnon (2012) dans le domaine pour construire la démarche d'investigation. Après avoir pris contact avec les établissements scolaires, nous avons demandé un accord éclairé aux parents et représentants légaux des élèves susceptibles de répondre aux critères de notre enquête. Des autorisations au niveau des différentes instances académiques ont été demandées et obtenues avant de commencer l'étude sur le terrain. Nous suivons et interrogeons les élèves, les parents et les enseignants de ces enfants sur leur parcours scolaire et les temps où se sont jouées des orientations, afin de comprendre le processus, ce qui a été pris en compte, et leurs ressentis. Trois questionnaires semi-structurés

ont été élaborés à destination de chaque groupe de participants (élève, parents, enseignant). Ces questionnaires peuvent être modifiés et sont adaptées en fonction du type de structure, de personnes rencontrées, des échanges qu'il y a déjà eu précédemment avec cette personne. Pour vérifier notre hypothèse, nous avons posé des questions portant sur l'historique de leur scolarité, l'anamnèse de leur choix d'orientation et de leur choix d'établissement, ce qu'ils avaient pris en compte, s'ils ont participé à ces décisions, s'ils ont été écoutés et si cette décision correspond à leur(s) choix, quel est leur ressenti par rapport à leur scolarité au quotidien, au sein de leur filière, leur sentiment de justice par rapport à leur parcours dans sa globalité. Les résultats seront soumis aux acteurs qui ont participé à l'enquête et à un collège d'enseignants et d'étudiants chercheurs.

Résultats.

Nous envisageons que le handicap interférait sur le sentiment de justice au cours du parcours scolaire des élèves porteur d'un handicap.

Tableau 3
Sentiment de justice par rapport à l'ensemble de leur parcours scolaire.
N=22

<i>N</i> (nombre d'élèves)	<i>Sentiment de justice seul.</i>	<i>Sentiment d'injustice seul.</i>	<i>Eprouvent tant un sentiment de justice que d'injustice</i>	<i>Ne savent pas</i>
<i>Résultats en pourcentage</i>	54.54	0	40.9	4.54

L'entretien a dû être interrompu pour un élève. En effet, parler à un tiers lui demandait un effort considérable en termes de gestion de ses émotions. Il l'a d'ailleurs exprimé en début d'entretien en ces termes « parler, c'est très difficile pour moi ». Aussi, nous avons préféré écourter l'entretien. Il n'a pu répondre à cette dernière question. Les résultats que nous obtenons vont à l'encontre de notre hypothèse. 95,45 % des élèves interrogés éprouvent un sentiment de justice. Certains le nuance par un sentiment d'injustice sur une période de leur parcours. Aucun n'éprouve un sentiment d'injustice. Aussi leur handicap n'interfère pas sur leur ressenti. Pour cette question, nous sommes arrivés à un seuil de saturation des données.

Tableau 4
Les justifications pour expliquer un sentiment de justice ou d'injustice en pourcentage
N=23

<i>Sentiment de justice</i>				<i>Sentiment d'injustice</i>			
<i>On m'aide</i>	<i>On me donne envie</i>	<i>J'ai été orienté dans une classe spécialisée, ça m'a aidé.</i>	<i>L'enseignant prend en compte mes difficultés, m'explique autrement.</i>	<i>On ne m'aide pas</i>	<i>On ne me donne pas envie</i>	<i>On me met de côté</i>	<i>Les enseignants s'opposent à une orientation, correspondant au choix de l'élève</i>
8,69	4,34	47,82	30,43	30,43	4,34	26,08	4,34

Le sentiment de justice est en lien avec deux éléments à prendre en considération : d'une part, une orientation au sein d'une classe spécialisée : section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou ULIS, et d'autre part, la prise en compte des difficultés de l'élève en différenciant l'approche pédagogique. L'injustice se manifeste principalement à la sensation d'être mis de côté à cause des difficultés rencontrées par l'élève pour 26,08% des cas et l'absence d'aide de la part de l'enseignant. Très peu d'élèves (4,34%) ont un sentiment d'injustice lorsque le corps enseignant s'oppose à leur orientation. La motivation insufflée par les actions pédagogiques a également peu d'incidence sur ces deux émotions.

Discussion.

L'objectif de ce travail était d'étudier le sentiment de justice dans l'accès aux savoirs et à la qualification chez des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, âgés entre 12 et 18 ans. Dans le cadre de cette discussion, nous tenterons de comprendre pourquoi le sentiment de justice prévaut chez ces élèves à BEP, puis nous chercherons à expliquer les raisons de la fluctuation des ressentis au cours de la scolarité et enfin, les éléments qui favorisent ce senti de justice. Pour un grand nombre d'élèves interrogés, cette notion est liée d'une part à l'aide apportée par le corps enseignant d'une manière générale à l'enfant en difficulté E7 : « en quatrième, j'ai vu que j'étais aidé, j'ai vu que je me sentais bien avec les professeurs, ça m'a donné envie de travailler » et d'autre part aux pratiques pédagogiques différenciées, pour exemple E8 : « ils m'aident en me mettant devant. Ils ont aussi fait un PAP (plan d'accompagnement spécialisé) ». Le PAP est un dispositif qui s'adresse tant aux élèves du primaire que du secondaire qui rencontrent « des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages et pour lesquels des aménagements et adaptations de nature pédagogique sont nécessaires, afin qu'ils puissent poursuivre leur parcours scolaire dans les meilleures conditions » (Eduscol, 2017). A contrario, le sentiment d'injustice est principalement associé à une absence d'aide et à mise de côté de l'élève. Tous les élèves interrogés soulignent que cela s'est passé durant leur scolarité dans le primaire. E6 : « on me mettait à part parce que ça les saoulait d'avoir une élève qui avait des difficultés ». E20 et E21 : « on ne m'aidait pas ». E7 : « on savait très bien que je n'y arrivais pas. On me mettait au fond de la classe, on me donnait des mandalas. C'est tout ce que je faisais. [...] On ne m'a pas donné envie de travailler. La preuve qu'ils ne m'aidaient pas puisque je suis allé en SEGPA ». Plus de la moitié des élèves interrogés ont précisé que : « les professeurs sont là pour nous aider ». Aussi, cela tendrait à affirmer que le sentiment de justice scolaire est davantage lié à l'action professorale dans sa globalité. Les propos de E9 tentent de le confirmer car il trouve injuste lorsque les enseignants s'opposent à leurs souhaits : « les élèves, ils sont motivés pour faire un truc, mais les profs disent non. Laisse tomber ! Vous ne pourrez pas ! Il faut les laisser essayer ! »

Les propos de l'élève E7 sont intéressants car, si nous nous appuyons sur le raisonnement de L. Lannegrand-Willems (2004), nous pourrions penser que l'élève E7 acceptera son orientation en SEGPA, car mérité puisque ses résultats scolaires étaient insuffisants pour poursuivre en sixième « ordinaire ». Il n'en est rien. Cet élève a accepté cette orientation parce que les professeurs lui ont donné envie de travailler, de progresser, se sont occupés de lui et qu'il y avait un lien de confiance qui s'est créé. Il est à souligner également l'aide importante de ses parents dans l'évolution de ces émotions. Aussi, cela nous permet d'avancer une nouvelle définition de la justice scolaire qui se détermine en fonction de l'action professorale. Si cette

dernière soutient l'élève dans son travail scolaire au quotidien, dans ses projets, alors un sentiment de justice prévaudra. A l'inverse, le sentiment d'injustice engendrera des problèmes de comportements comme le décrit l'élève E7 : « je faisais des conneries en sixième, cinquième ». Nous sommes dans l'incapacité de rencontrer les enseignants qui ont eu en charge en primaire les élèves interrogés puisque ces derniers ont quitté leurs classes, il y a au moins cinq années de cela. Le temps imparti pour notre étude ne nous permet pas de mener une telle enquête et de retrouver ces personnes. Aussi, nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses quant aux difficultés qu'ils ont pu rencontrer pour prendre en charge ces élèves à BEP et comprendre leurs actions. Est-ce dû à une réaction de peur, d'incompréhension, de rejet comme l'ont évoqué précédemment plusieurs auteurs (Gardou, 1997 ; Grimm, 2000 ; Murphy, 1987, Sticker, 2007) ? Ou bien, s'agit-il d'un manque de formation de la part de ces enseignants ou de sensibilisation ? Aujourd'hui, l'Education Nationale met en ligne des ressources pédagogiques en lien avec divers types de handicap et organise chaque année dix-huit heures de formation obligatoire à l'ensemble du personnel enseignant, spécialisé ou non, et d'autres formations sur la base d'une inscription individuelle. Est-ce dû à un effectif trop important ? Était-ce enseignants débutants ? Est-ce dû à un manque d'accompagnement ? Là encore, de nombreuses aides institutionnelles existent au niveau des circonscriptions. L'Education Nationale développe actuellement des postes de coordinateurs qui sont des personnes ressources pour permettre et faciliter les inclusions et la scolarisation des élèves à BEP. Ou est-ce dû à une pression parentale et un manque de soutien pour faire accepter ses méthodes pédagogiques ? En effet, selon le parent (Pa 3) : « C'est aussi aux autres parents des autres enfants d'accepter que la maitresse aille moins vite. J'ai souvenir d'une maitresse qui était beaucoup critiquée à l'école parce qu'elle ne fait, elle s'intéressait aux enfants pour qui cela n'allait pas de soi. Elle allait moins vite que les autres, elle donnait moins de devoirs, mais les choses qui étaient apprises, étaient bien apprises. Et pour les enfants qui allait plus vite, elle leur donnait du travail supplémentaire et ils avançaient tout aussi vite ». Nous ne retrouvons pas de pareilles difficultés dans le secondaire car de nombreux élèves à BEP sont orientés dans des classes spécialisées au cours de leur scolarité au primaire.

40.9 pourcents des élèves ont décrit des fluctuations dans leurs ressentis. Quels sont les événements qui en sont à l'origine ? Pour 47,82% d'entre eux, cette modification de leur sentiment d'injustice pour une perception de justice est consécutive à une orientation dans une classe spécialisée ULIS ou SEGPA. E9 illustre parfaitement ces propos : « ils ont décidé de me mettre en ULIS. Et là-bas, on était douze, il y avait un prof spécial, une AVS (assistante de vie scolaire), et ce prof m'a beaucoup aidé. » ou encore E7 : « je suis allé en SEGPA. [...] j'ai vu que j'étais aidé, j'ai vu que je me sentais bien avec les profs, ça m'a donné envie de travailler ». Pour ces deux élèves, on observe une modification de leur ressenti après cet événement et l'apparition d'un sentiment de justice. Cependant, ces éléments mettent en question la politique inclusive actuelle qui est de privilégier une scolarisation au sein d'une classe ordinaire. En outre, nous pouvons souligner le lien que l'élève E7 fait entre son ressenti et la motivation. Cela peut également venir de la rencontre avec un professeur ou d'un directeur d'établissement. E7 : « Parce que là, près le trimestre, je ne veux pas qu'il me tue (ce directeur reste en contact avec ses anciens élèves et suis leur progression). J'ai promis au directeur de SEGPA que j'aurai mieux que le trimestre dernier ». Le lien entre le corps enseignant et l'élève semble avoir également son importance dans la volonté de l'élève de progresser. Cela va dans le sens des propos du docteur Gueguen (2018). Elle met en parallèle deux enseignements : l'un fondé sur une approche empathique et l'autre basée sur une éducation punitive, accompagnée de dévalorisation verbale. Le premier permettrait, selon les dernières recherches en neurosciences

sociales et affectives, à l'élève de se sentir compris, de s'investir en classe et dans ses apprentissages. Ou encore E5 : « c'est ma prof principale qui m'a envoyé dans cette section sinon j'aurai arrêté mes études ». Là encore, on observe une mutation de l'émotion après cette intervention. Cette intervention peut avoir des conséquences non négligeables pour la suite, permettant ainsi à l'élève d'obtenir une qualification lui permettant de peut-être s'insérer plus facilement dans la vie active.

Nos résultats nous montrent que le sentiment de justice est lié à une action enseignante. Elles sont diverses. Une élève a mentionné l'élaboration d'un PAP. Ces enseignants s'y sont référés pour connaître les dispositifs que cet élève avait besoin pour être en réussite. Les élèves à BEP peuvent également bénéficier de la constitution d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) ou d'un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative). Cependant le professeur P1 souligne que dans le cadre de correction aux épreuves du brevet par exemple, les correcteurs n'ont pas connaissance que la copie qu'il corrige provient d'un élève ayant un PAP. Aussi, aucune différenciation n'est faite au niveau de la correction de cette dernière. Aussi ces élèves sont pénalisés au niveau de l'orthographe. A ce titre, pour compenser ceci et les mettre en réussite, les élèves à BEP peuvent bénéficier d'un tiers temps. Le parent (Pa 2) le confirme : « s'il n'avait pas son tiers temps en étude, il est en pharmacie, il dit bien qu'il ne réussirait pas. Il dit bien qu'il a besoin de ce temps supplémentaire. Quand je lis les consignes, je lis plus lentement. Je les relis bien pour ne pas me tromper. Ce temps lui est précieux ». Cependant, ce tiers temps peut être refusé à un élève qui se trouve en réussite à l'école. La difficulté des élèves porteurs d'un handicap cognitif, c'est qu'il ne se voit pas. Pour les élèves dyslexiques, dès lors qu'ils savent lire, encore aujourd'hui, un grand nombre d'enseignants pensent que le handicap a disparu selon les parents (Pa1) et (Pa 4). Le parent (Pa 3) précise : « le handicap ne se guérit pas », même si l'enfant sait lire et écrire. La fatigue et la surcharge cognitive ne sont pas quantifiables mais elles demeurent. Ceci ne pouvant être mesuré, l'enfant de (Pa 3) n'a pu obtenir un tiers temps pour passer les épreuves du brevet en 2018. Plusieurs parents parlent d'un « combat » pour scolariser son enfant. C'est d'ailleurs au terme d'une longue procédure entamé par la famille que l'enfant de (Pa 3) a pu en bénéficier. Le parent (Pa 4) souligne la nécessité d'être très vigilant chaque année, lorsque le PPS est réactualisé, pour pondérer les propos des différents intervenants car des retours trop élogieux sur le travail de son enfant pourrait lui faire perdre son AVS ou d'autres droits. Et cela aurait pour conséquence, selon lui, de mettre son enfant en difficulté dans ses études par la suite. Beaucoup d'élèves interrogés soulignent l'importance du soutien parental, comme E7 : « mes parents m'ont beaucoup soutenu, je leur dois beaucoup ». Mais un grand nombre de familles viennent à baisser les bras, avec un second enfant qui rencontre des difficultés similaires à son aîné.

Conclusion.

Cette étude se proposait d'étudier le sentiment de justice chez des élèves présentant un BEP, tout au long de leur scolarité. Nous avons comme hypothèse heuristique que le handicap interférait sur le sentiment de justice des jeunes, notamment avec le sentiment d'être moins bien traités que les autres au cours leur cursus. Nos résultats infirment nuancent ? Cette dernière et montrent que les élèves éprouvent majoritairement ne veut pas dire exclusivement un sentiment de justice. 40,9 % ont ressenti tant de la justice que de l'injustice dans le cadre scolaire. Cela nous a permis d'avancer une nouvelle définition de la justice scolaire qui se fonde sur le soutien apporté par les enseignants aux projets et au travail d'un élève. Aussi, leur sentiment de justice au moment de l'orientation ne se fonde plus sur une croyance d'une justice scolaire forte, comme l'avance Lannegrand-Willems (2004). En outre, Gueguen (2018) souligne que « le

métier d'enseignant est l'une des professions les plus stressantes parce qu'elle exige beaucoup de compétences relationnelles » (p26) ce qui peut venir expliquer pourquoi certains enseignants se trouvent en difficultés face à des élèves présentant des BEP. En outre des élèves ont réussi à modifier leur état premier d'injustice suite à une rencontre. Cette dernière note que « rien n'est jamais joué une fois pour toutes : un enfant ou un adolescent en souffrance peut rencontrer quelqu'un sur sa route qui saura avoir avec lui une attitude réconfortante, encourageante et bienveillante qui l'ouvrira à la résilience et lui permettra de prendre un nouveau départ » (Gueguen, 2018, p22). Les nombreux témoignages d'élèves que nous vous avons présentés vont dans ce sens. Il faut également souligner que l'accompagnement parental est aussi indispensable pour soutenir les efforts de leur enfant. Ces derniers utilisent des termes connotés en termes de combat pour décrire leurs actions et faire valoir les droits de leurs enfants. Ces constats viennent corroborer les travaux de Janner Raimondi et Bedoin (2016). Il est à noter que ces derniers font partis d'association de parents qui les informe des droits de leurs enfants. En outre, ces élèves à BEP subissent un grand nombre d'orientations. En l'état actuel, nous ne pouvons pas affirmer ou infirmer si d'une part le parcours d'une personne handicapée s'appuie davantage sur un projet élaboré par un tiers tel que le personnel enseignant, le personnel de santé au détriment de l'expression des parents et des élèves eux-mêmes. Et d'autre part, dans le cadre du processus d'orientation, le choix de la filière s'effectue-t-il au détriment des choix de vie, des aspirations, des droits de l'élève. Ces questions seront l'objet de nos futures recherches.

Bibliographie

- Anonyme. (2014). Article L114 du code de l'action sociale et de la famille. *Dalloz*.
- Anonyme. (2014). Art. D. 351-4 du code de l'action sociale et de la famille. *Dalloz*.
- Anonyme. (2005). Loi n°2005-102 « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Anonyme. (2016). Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 sur la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap. *Bulletin officiel de l'éducation nationale*. n° 45 du 8 décembre 2016.
- Anonyme. (2016). Statistique sur la scolarisation des enfants handicapés. Intégration scolaire et partenariat. <http://scolaritepartenariat.chez-alice.fr/page91.htm>
- Anonyme. (2017). Document de rentrée 2017/2018, “pour une école de la confiance”. *Eduscol*.
- Anonyme. (2017). Prise en charge des autistes et autres handicaps. 60 millions de patients. <http://www.66millionsdimpatients.org/prise-en-charge-de-lautisme-et-autres-handicaps-la-belgique-comme-echappatoire/>
- Anonyme. (2018). La scolarisation des élèves en situation de handicap. *Eduscol*. <http://www.education.gouv.fr/cid207/la-scolarisation-des-eleves-en-situation-de-handicap.html>
- Barrier, P. (2012). Éclairage sur les processus d'auto-normativité dans la démarche d'accompagnement et d'éducation des équipes soignantes. *Recherche en soins infirmiers*. 2012/3. n° 110. 7-12.
- Berthelot, J.-M. (1993). École, orientation, société. *Paris : PUF*
- Bloch-Laine, F. (1969). Étude du problème général de l'inadaptation des personnes handicapées. Rapport présenté au Premier Ministre. Décembre 1967. *Paris, La Documentation française, notes et études documentaires*.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Bonvin, J-M, Farvaque, N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*.
- Buisson-Fenet, H. (2005). Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de réorientation scolaire en fin de seconde. *Presses de Sciences Po*. No 59-60. 121-139.
- Caraglio M, Delaubier JP. (2012). La mise en œuvre de la loi du 11 février 2005 dans l'éducation nationale – Rapport, note no2012-100. *Paris : Ministère de l'Éducation nationale*. Available from: <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/95/7/2012-100-rapport-handicap-226957.pdf>
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. (2000). L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique. *Paris : Le Seuil*.
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération : enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. N° 57. 55-64.
- Ebersold, S., Detraux, J. J. (2003). Scolarisation des enfants atteints d'une déficience : Configurations idéologiques et enjeux. In G. Chatelanat, & G. Pelgrims (Eds.), *Éducation et enseignement spécialisé : Ruptures et intégrations*. Bruxelles : De Boeck. 77-92.
- Feder Kittay, E. (2015). Le désir de normalité. Quelle qualité de vie pour les personnes porteuses de handicap cognitif sévère ? *ALTER, European Journal of Disability Research*. 175-185
- Gagnon, Y.C. (2012). L'étude de cas comme méthode de recherche. 2^{ème} édition. *Presses de l'Université de Québec*.
- Gardou, G. (1997). Les personnes handicapées exilées sur le seuil. *Revue européenne du handicap mental*. Vol. 4. N°14.
- Gardou, G. (2013). Le handicap d'un enfant : quelles résonances sur les parents ? in Daniel Coum, *La famille : ressource ou handicap ? ERES « Enfance & parentalité »*. 103-120
- Gicquel, C. (2012). Polyhandicap : éthique de la responsabilité, point de vue d'un père. *Collectif plus digne la vie*. <http://plusdignelavie.com/?p=2572>
- Grim, O-R. (2009). De Caroline à Robert F. Murphy. L'infirmes comme représentation de mort. *Ethnologie française*. Vol. 39. 415-423
- Grim, O.-R. (2000). Du monstre à l'enfant, Anthropologie et psychanalyse de l'infirmité. *CTNERHI*. Préface de Danielle Rapoport.
- Gueguen, C. (2018). Heureux d'apprendre à l'école, comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation. *Les arènes. Robert Laffont*.
- Hochmann, J. (2012). Une histoire de l'empathie. Connaissance d'autrui, souci du prochain. *Odile Jacob*.
- Janner-Raimondi, M. (2017). Visage de l'empathie en éducation. *Nîmes : Ed. Champs Social*.
- Janner-Raimondi, M., Bedoin, D. (2016). Petite enfance et handicap en crèche et en maternelle. *PUG*.
- Korff-Sausse S. (1996). Le handicap : figure de l'étrangeté, dans Trauma et devenir psychique. Sous la direction de Maurice Dayan. *Paris, P.U.F*.
- Korff-Sausse S. (1995-2010). Le miroir brisé, l'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste. *Pluriel*.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/2.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Menès, M. (2004). L'inquiétante étrangeté. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*. n°56.21-24.
- Millet, D. (2001). Handicap et justice. Spirale. Revue de recherches en éducation. N°27. 73-84.
- Murphy R. (1987-1990). Vivre à corps perdu. *Paris, Plon, Col. Terre Humaine*.
- Picard, F., Pilote, A., Turcotte, M., Goastellec, G., Olympio, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire : les apports d'une étude multi-cas qualitative et comparative. *Mesure et évaluation en éducation*. vol. 37. n° 3. 5-37.
- Pivoteau, D. (2014). Zéro sans solution: Le devoir collectif de permettre un parcours de vie sans rupture, pour les personnes en situation de handicap et pour leurs proches.
- Nussbaum, M. (2007). Frontiers of justice: disability, nationality, species membership. Cambridge. *The Belknap press of Harvard University Press. Approach, Cambridge University Press*.
- Rawls, J. (2009). La théorie de justice. *Points. Essais*.
- Rawls, J. (2008). La justice comme équité. Une reformulation de la théorie de justice. *La découverte/poche*.
- Sen, A. (2009). L'idée de justice. *Champs essais*.
- Stiker, H-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double. *Champ psychosomatique*. 2007/1. n° 45. 7-23

Titre

Approche de concepts centraux pour penser les protocoles thérapeutiques utilisant l'image comme un support de (re)structuration langagière auprès des personnes en lourde difficulté.

Catherine CAILLET

Université Lumière-Lyon2 – Laboratoire Education Cultures et Politiques

cailletmaison@gmail.com

***Résumé** Dans cette approche socio-pragmatique nous utilisons l'image comme outil de (re)structuration langagière auprès d'adultes en difficultés d'expression orale. Un dispositif d'art thérapie leur propose une créativité leur permettant de prendre le pouvoir sur la difficulté d'expression orale par un processus de transformation profonde. Selon notre hypothèse, l'image permet de réinscrire un sens qui échappe au langage verbal. D'où l'objectif de cette recherche d'observer des effets de l'image sur des sujets en difficulté d'expression orale. Nous tenterons d'apporter le résultat fondé d'une relation sensible entre le signe et l'objet. Notre problématique émerge : en quoi l'image permet-elle de réinscrire un sens qui échappe au langage verbal? Par observation et à l'aide d'un questionnaire auprès des art-thérapeutes s'esquissent déjà des différences individuelles quantitatives entre les patients et des associations qualitatives dans une dynamique d'expression verbale donnant sens où se réapproprier sa vie.*

Mots-clés art-thérapie créativité image sémiologie

Introduction

Cette communication vise à montrer comment l'approche socio-pragmatique est en lien avec l'expression verbale. Il s'agit de présenter différents courants de réflexion et de recherche qui s'inscrivent dans le paradigme pragmatique, envisageant la pragmatique comme une approche à travers la notion d'image comme support. Pour appréhender ce travail de recherche, nous nous appuyons sur les disciplines du champ des Sciences Humaines telles que la sociologie et la pragmatique. Dans cette Approche de concepts centraux pour penser les protocoles thérapeutiques utilisant l'image comme un support de (re)structuration langagière auprès de personnes adultes en lourde difficulté d'expression orale, notre champ de recherche portera sur des protocoles thérapeutiques dans une approche socio-pragmatique avec l'image comme outil de (re)structuration langagière.

L'art-thérapie

L'art-thérapie comme toute thérapie est l'accompagnement d'un sujet, avec de surplus une activité artistique. Dans le cas étudié le patient suivi par le thérapeute a une activité artistique créatrice par la peinture. Connue depuis les années 1950, le dispositif d'art thérapie utilise

l'expression créatrice du patient, où l'image par la peinture est utilisée à des fins thérapeutiques dans le but d'aider le patient à retrouver la parole : « passer de l'indicible à l'ineffable » selon Gilles Boudinet, 2017. L'expression orale n'est pas toujours facile, voire impossible dans certains cas. Des adultes qui ont subi des violences se retrouvent souvent en grand souffrance entraînant une impossibilité de trouver la parole. Il s'agit pour ces personnes de se (re)construire. Pour ce faire, l'on propose à ces adultes en difficulté d'expression orale la possibilité de suivre des séances d'art-thérapie dans un cadre de soins thérapeutiques. L'art-thérapie comme pratique artistique utilisée à des fins thérapeutiques connaît un essor grandissant ces dernières décennies. L'utilisation de l'art, plus précisément de la création par la peinture à des fins d'émancipation personnelle s'inscrit au cœur des pratiques art-thérapeutiques telles que nous les avons découvertes en milieu médical. La littérature consacrée à l'art thérapie est conséquente. Les thérapeutes quant à eux, cherchent à soulager les troubles de leurs patients, ils s'investissent auprès d'eux par le biais de l'art. Ce sont des art-thérapeutes qui souvent font partie du corps médical en psychanalyse, psychiatrie, psychologie, ou du corps paramédical. Pour notre étude nous avons rencontrés des psychiatres en institution. Notre choix s'est porté sur des praticiens dans un cadre organisé depuis plusieurs années. Les psychiatres apparaissent comme les auteurs dominants de l'art-thérapie : à eux seuls, ils totalisent 32 % de la littérature. L'art-thérapeute dispose d'outils spécifiques à sa profession qui permettent d'établir un protocole thérapeutique individualisé et de mener un travail rigoureux d'observation et d'évaluation. L'art-thérapeute est un professionnel qui exerce son rôle sous autorité et indication médicale dans le secteur médico-social, ou sous l'autorité d'un directeur d'établissement notamment dans le secteur social. Les indications majeures en art-thérapie sont les troubles de la relation, de l'expression et de la communication. L'art-thérapeute a son domaine propre, c'est dans le champ du langage, la fonction de la parole cadrée dans une relation à la créativité.

La Créativité

Si le terme de création propose une avancée inconnue où tous les possibles sont permis, l'expression quant à elle baigne, ignorée, dans un passé à extirper. C'est cette idée de création que nous privilégions. A l'aide du dispositif d'art-thérapie, le thérapeute reçoit ces patients en difficulté d'expression orale et leur propose une séance thérapeutique avec une activité de création en utilisant un espace prévu à cet effet avec le matériel adéquat, une toile et la peinture comme support. Les consignes de création par la peinture sont données par le thérapeute. Au cours de la séance, il y a entre les deux protagonistes un échange par oral ou pas. Dans le temps, au fur et à mesure des séances d'art thérapie le patient peut exprimer peu à peu ses maux par des mots. Le processus de créativité offre au patient de prendre le pouvoir sur la souffrance afin de retrouver les mots, « de transcender les maux dans l'art » comme l'écrit Klein.(1) Parce que le mot est incapable de signifier la totalité de l'expérience humaine, notre hypothèse avance que l'image permet de réinscrire un sens qui échappe au langage verbal de personnes en lourde difficulté. Nous nous limitons à l'image créée par le patient à l'aide de la peinture ayant comme fonctionnalité d'informer, de transformer.

L'image

Dans un travail créatif et thérapeutique l'image au sens figural entraîne le sujet dans un

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« processus de transformation profonde » (1). Cette conception de transformation nous achemine au concept de la postmodernité de Lyotard « quand les mots ne parlent plus, c'est l'échec. » (2) Il traite de cet espace figural où la puissance de la figure l'assimilerait à une dynamique énergétique qui transgresse les codes habituels de la lecture d'image. Alors, la rencontre avec l'œuvre fracture le temps et l'espace et devient son propre espace. D'où l'objectif de cette recherche qui est d'observer des potentialités des effets de l'image en séance d'art-thérapie, redonnant un sens, un ressenti à ces personnes en difficulté. Nous tenterons d'apporter le résultat fondé d'une relation sensible entre le signe et l'objet. Notre problématique émerge : en quoi l'image permet-elle de réinscrire un sens qui échappe au langage verbal ? Créer ferait éclore une qualité nouvelle ? Il va s'agir de discuter de ces interrogations à la lumière de notre enquête auprès des art-thérapeutes.

En art-thérapie l'image est au cœur de la créativité. Nous allons voir l'image comme productrice de sens et comme support avec une vue de l'image dans son étendue sémiotique, donc l'image comme un signe à regarder, expliquer, à déchiffrer. L'image est un signe ou ensemble de signes. Déjà au temps de la préhistoire, les premières gravures sur la pierre étaient les prémices de l'image. Cet aspect simpliste évolue et donne au cours des âges des signes, des icônes plus élaborées, voire outils de communication. Nous nommons image toute création perceptible comportant une similitude avec l'objet qu'il représente. D'une manière générale le terme image englobe toute représentation figurative ayant un rapport d'analogie ou de ressemblance perceptive avec l'objet.

L'image comme outil, sera à la base de la construction de sens et aidera le patient à dévoiler les modes de fonctionnement de la signification dans cette forme d'art. Notre travail consistera à analyser l'impact de l'image auprès de patients en art-thérapie. Ces patients seront-ils suffisamment en quête de passage de l'image au mot, dans un lien du sens retrouvé ? L'utilisation de l'image auprès de personnes en souffrance et difficulté d'expression orale peut-elle faire en sorte que la création soit processus de transformation de l'expression langagière ? L'image peut-elle faire surgir des potentialités chez ces personnes en leur donnant, comme l'écrit Boudinet, 2017 « un univers de sens, d'émotions et de significations » ? Le sujet peut-il se réappropriier le langage au cours de séances d'art thérapie ? C'est ce que nous tenterons de découvrir à l'aide des résultats d'analyse.

Approche conceptuelle

Pour cette communication, nous proposons de mettre à plat quelques grands concepts. La sémiologie avec Ferdinand de Saussure qui nous dit que c'est « la science qui étudie la vie de signes au sein de la vie sociale ». (3) Puis nous approfondirons l'image comme signe ou ensemble de signes, sachant que pour Ferdinand de Saussure, un signe se compose d'un signifiant et d'un signifié. Le signifiant étant la partie sensible du signe, sa forme plastique, le signifié étant la partie intelligible du signe, son sens, son contenu conceptuel. C'est le modèle dyadique qui est à la base de tout langage. Avec Eco, 1970, 11. « la sémiologie en tant que discipline arrive à mettre en forme différents événements communicatifs. » Nous verrons que l'image est au cœur d'un processus de traitement de l'information et nous développerons ce qu'est le langage visuel, verbal ou symbolique qui utilise des signes d'une manière conventionnelle. Eco, 1988, 31, donne cette définition du signe comme étant « utilisé pour

transmettre une information, pour dire ou indiquer une chose que quelqu'un connaît et veut que les autres connaissent également. »

Dans ce travail de recherche nous tenterons d'établir le lien entre ces divers aspects en adoptant comme Ricoeur nous y invite, de penser au signifiant où « l'image présente une dimension verbale, elle est le lieu des significations naissantes ». (4) RICOEUR, Paul, *La métaphore vive*, Paris, Seuil, p. 253.

Poursuivons la recherche conceptuelle sur la base de la philosophie de l'art qui, selon Winnicott est un espace transitionnel où se situe le point de départ de la créativité liée à la dimension perceptive de l'image. Pour Lyotard, 1971, 13 le figural est l'activité événementiel et ainsi « affirme sa continuité avec le sensible. » En effet, c'est aussi l'image au sens figural de Lyotard où la création du sujet est dans cette dimension perceptive. Cette créativité va à la rencontre du mot par l'image que nous mettons en lien avec la rhétorique de l'image chez Barthes. Nous tenterons de développer la façon dont ces signes artistiques sont soutenus par un rapport d'analogie. Barthes parle d'une relation sensible qui existe entre le signe et l'objet. Pour le sujet, c'est là où peut commencer une réappropriation de sa vie sociale. En 1972, Girard parle de faire sortir « des choses profondément cachées en soi » (5) et démontre que pour interpréter cette difficulté il s'agit alors de se réapproprier sa vie. C'est dans cette optique que nous supposons que les signes au travers d'une image créée par le patient et dans une visée à caractère thérapeutique soit l'enjeu dynamique qui se profile et se déploierait dans le sujet, à savoir que ce dispositif est censé encourager le patient à s'exprimer librement pour passer de l'indicible à l'ineffable. La capacité du lien à l'image devra éveiller l'expression orale et permettre de réinscrire du sens jusqu'à une (re)structuration langagière.

Résultats

Pour connaître la valeur de cette capacité, nous proposons la lecture des premiers résultats obtenus par un recueil d'information élaboré suite à l'observation des patients en séance d'art-thérapie et à l'aide d'un questionnaire utilisé auprès des art-thérapeutes qui reçoivent ces patients en difficulté d'expression orale. Nous avons analysé ces données. Nous notons des différences individuelles quantitatives entre les patients dans le temps, au rythme de chacun et dans l'espace selon l'organisation spatiale choisie par chaque patient. De plus, nous remarquons pour ces patients des associations qualitatives, plus ou moins importantes, dans une dynamique d'expression verbale donnant sens où se réapproprier sa vie.

Discussion

D'ores et déjà on peut dire que le dispositif d'art-thérapie éveille à la création par la peinture, la stimule et encourage à la prise de parole malgré la lenteur dans le processus de certains. Nous devons poursuivre notre travail dans ce sens afin d'affiner ces résultats encore succincts, en une étude transversale descriptive de ce processus art thérapeutique du domaine de la peinture. Il semblerait que nous attendions un effet de l'image qui réinscrit un sens ou un ressenti échappant au langage verbal chez certains sujets mais actuellement, nous ne pouvons le confirmer sans approfondir notre travail de recherche, d'observation et d'analyse.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- (1) KLEIN, J.P. (2015). Penser l'art-thérapie. Paris : PUF.
- (2) LYOTARD, J.F. (1979). La condition postmoderne. Paris : Editions de Minuit.
- (3) SAUSSURE, F. (1916). Cours de Linguistique Générale. Paris : Payot, p. 33.
- (4) RICOEUR, P. (1975). La métaphore vive. Paris : Editions du Seuil.
- (5) GIRARD, René. (1972). La violence et le sacré. Paris : Ed. Grasset.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDÉF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les effets du travail collectif entre enseignant.e.s et chercheur.e.s : une étude de cas en anglais.

Nolwenn QUERE
Université de Bretagne Occidentale – CREAD EA 3875
nol.quere@gmail.com

Résumé

Le travail que nous présentons s'inscrit dans le projet de recherche e-FRAN¹ IDEE (Interactions Digitales pour l'Éducation et l'Enseignement). Une partie de cette étude porte sur les effets du travail collectif entre enseignant.e.s et chercheur.e.s lors d'une ingénierie didactique coopérative. Nous centrons notre recherche sur l'observation d'une conception collective d'une ressource numérique en anglais. Nous utilisons la théorie de l'approche documentaire du didactique afin de mettre au jour l'impact de ce travail sur la dynamique de systèmes de ressources individuels et collectifs.

Mots-clés : *didactique des langues, ressources éducatives libres, approche documentaire du didactique, développement professionnel, ingénierie coopérative.*

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Le collectif de travail à l'épreuve du travail collectif

Chloé LECOMTE

Université Lyon 2 - Laboratoire Education, Cultures, Politiques

C.Lecomte@univ-lyon2.fr

Résumé

Cet article repose sur une observation participante prolongée du travail enseignant dans deux réseaux d'éducation prioritaire. Partant du constat que de nouvelles modalités de travail collectif école-collège font appel à une régulation entre pairs des pratiques pédagogiques coordonnées, il en interroge les effets sur le processus de coopération interprofessionnelle. La coopération est appréhendée en tant qu'organisation collective informelle du travail, tramée par l'élaboration de compromis sur les façons de travailler. L'activité réelle de travail est le point d'entrée de l'observation et de l'analyse pour saisir ces réorganisations collectives. L'enquête montre que les enseignants des deux groupes professionnels s'emparent de la possibilité de se montrer mutuellement leur travail en classe pour élaborer des normes partagées. Mais cette production normative s'enraye dans les limitations imposées à leur capacité d'agir par les contraintes institutionnelles du travail collectif qui encadrent le développement de la coopération.

Mots-clés

Travail collectif, coopération, éducation prioritaire, enseignant.

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :

http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Analyse multi-niveaux de l'activité des acteurs en situation de formation : proposition méthodologique pour une étude synchronique et diachronique

Marlène MANACH

Université de Bretagne Occidentale – CREAD (EA 3875)
marlenemanach@hotmail.fr

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche bénéficiant d'une aide de l'État gérée par l'Agence Nationale de la Recherche au titre du programme investissements d'avenir portant la référence n°ANR-11-IDFI-0035.

Résumé

La question de la compétence sociale, concernant le rapport à soi et aux autres, occupe une place importante à la fois en recherche et dans le discours social. En effet, cette dimension humaine de la compétence est un critère à la fois d'insertion professionnelle mais aussi d'intégration sociale (Emery, 2005). Ce texte propose de rendre compte de la méthodologie utilisée pour une recherche dont l'objet porte sur l'incidence du rapport à soi et aux autres sur la construction et l'organisation de l'activité sociale-individuelle (Theureau, 2009), en situation de formation. Cette méthodologie de recueil et d'analyse des données empiriques est utilisée dans le cadre d'une analyse de l'activité selon une approche enactive (Maturana, Varela, 1994). L'articulation de l'approche sociotechnique (Albero, 2010 b, c) et du cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006, 2009, 2015) a pour but de comprendre l'activité des acteurs et leurs transformations dans une perspective synchronique et diachronique, au sein d'un environnement de formation visant le développement des compétences sociales.

Mots-clés : méthodologie- analyse de l'activité- formation des adultes- compétences sociales

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

**Explorer les potentialités d'un Environnement Virtuel Educatif
(Silva Numerica) pour favoriser l'apprentissage de situations
complexes et dynamiques en lien avec le vivant : le cas
d'apprenants forestiers.**

Thibault CHIRON

AgroSup Dijon COMUE Université Bourgogne Franche-Comté, Unité Propre Développement
Professionnel et Formation
thibault.chiron@agrosupdijon.fr

Dominique GUIDONI-STOLTZ

AgroSup Dijon COMUE Université Bourgogne Franche-Comté, Unité Propre Développement
Professionnel et Formation

dominique.guidoni-stoltz@agrosupdijon.fr

Patrick MAYEN

AgroSup Dijon COMUE Université Bourgogne Franche-Comté, Unité Propre Développement
Professionnel et Formation
patrick.mayen@agrosupdijon.fr

Résumé

Aujourd'hui, les outils technologiques issus de la réalité virtuelle, tels que les Environnements Virtuels Educatifs (EVE), sont considérés comme des outils à haut potentiel d'apprentissages. En effet, plusieurs revues de littérature soulignent leur efficacité lorsqu'il s'agit d'apprendre des concepts scientifiques, des notions abstraites ou de comprendre des informations difficilement perceptibles (Mikropoulos & Natsis, 2011 ; Dede, 2009 ; Mellet-D'Huart & Michel, 2005). Néanmoins, il existe encore peu de recherches s'intéressant aux transformations des manières d'apprendre, de penser et d'agir que provoquent (ou non) les outils, tel qu'un EVE, dans les formations de futurs professionnels. C'est dans cette perspective de recherche que s'inscrit le projet Silva Numerica. Ce projet vise en la conception et l'évaluation d'un EVE permettant pour des apprenants de la filière forêt bois de s'immerger dans un écosystème forestier virtuel. Dans une perspective de didactique professionnelle, cette communication portera sur ce qui caractérise les situations de travail des forestiers, puis insistera sur les activités de diagnostics, d'interprétations, de raisonnements auxquels font appel les apprenants de la filière forêt-bois lorsqu'ils agissent dans des situations de travail, qualifiées de complexes et de dynamiques et en lien avec le vivant (Hoc & Amalberti, 1999 ; Mayen, 2016).

Mots-clés

Environnement Virtuel Educatif, situations de travail complexes et dynamiques, travail avec le vivant, développement professionnel, didactique professionnelle.

Vers un référentiel de situations professionnelles pour le métier de conseiller principal d'éducation

Claude JAVIER

Université Toulouse Jean Jaurès Laboratoire EFTS (Education Formation Travail Savoirs)
Claude.javier@univ-tlse2.fr

Résumé

L'étude présentée ici vise l'identification des situations professionnelles significatives (SPS) du métier de conseiller principal d'éducation. Ferron, Humblot, Bazile et Mayen (2006) définissent les SPS comme les situations au cœur du métier, qui nécessitent la mobilisation de compétences clés. L'identification de ces SPS constitue un enjeu pour une meilleure connaissance du métier et pour la formation à ce métier.

En s'appuyant sur ce cadre, l'étude s'est déroulée en deux temps : une phase exploratoire a contribué à recueillir des SPS par des entretiens à propos du travail auprès d'un échantillon de professionnels confirmés ; sur la base de ces SPS, une phase confirmatoire s'est adressée à l'ensemble des CPE d'une académie, afin d'élaborer un référentiel de SPS. Si l'ensemble des SPS sont confirmées, l'étude montre que le fait d'avoir été tuteur a une influence sur le jugement porté par les CPE sur les situations professionnelles dont un débutant doit faire l'apprentissage.

Mots-clés : CPE- situation professionnelle-changement-référentiel

Introduction

L'étude présentée s'inscrit dans le cadre plus large d'une thèse en sciences de l'éducation portant sur les apprentissages professionnels des conseillers principaux d'éducation (CPE) novices en situation de travail. Le CPE est un acteur éducatif exerçant dans les établissements scolaires du second degré, chargé de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel » (MEN, 2015). Les missions de ce professionnel ayant évolué de manière notable depuis sa création, l'identification des situations professionnelles constituant le métier est un enjeu premier, avant d'étudier ce que les débutants apprennent, dans ces situations professionnelles. Cette communication présente les situations professionnelles significatives du métier, identifiées au cours de la phase de travail exploratoire de la première année de thèse.

Problématique

En mouvement constant depuis sa création, le métier de CPE a récemment connu des évolutions significatives, encadrées par la publication de textes officiels (référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en 2013, circulaire de missions des CPE en 2015). Contrairement à ce que la profession avait pu observer jusqu'alors, ces nouvelles prescriptions ne viennent pas conforter une évolution « bottom-up » des pratiques professionnelles des acteurs mais leur demandent, au contraire, d'effectuer un

déplacement en investissant de nouveaux territoires d'expertise (Vitali, 2014). A l'entrée en éducation marquée par la création du corps des CPE, pour remplacer les surveillants généraux (MEN, 1972, 1982), ont succédé « l'entrée en pédagogie » (MEN, 1989) et enfin « l'entrée en politique » (Denny, 2015), à laquelle invite le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. La récente circulaire de missions des CPE positionne désormais ce professionnel sur le domaine de la politique éducative de l'établissement et non plus uniquement sur les aspects fonctionnels et organisationnels auxquels la circulaire historique du 28 octobre 1982 le cantonnait, concernant l'établissement scolaire. Ainsi, les CPE sont désormais clairement interpellés à la fois dans leur rôle de conseiller auprès de la communauté éducative (en particulier auprès du chef d'établissement) et dans un rôle pédagogique actif, qui les amène à concevoir et animer des séances de formation avec les élèves, en co-animation avec les enseignants, ou pas.

Dans ce contexte, la question de la formation des novices devient une question critique : comment former à un métier en changement, alors que ce changement prescrit par l'institution ne correspond pas toujours aux pratiques réelles des acteurs exerçant le métier ?

Par ailleurs, en dépit des tentatives de clarification apportées par les textes institutionnels, le métier de CPE demeure encore mal connu des autres acteurs des établissements scolaires, voire méconnu (Triby, 2014), ce qui conduit parfois les CPE à faire l'expérience de l'assignation de tâches ne relevant pas de leurs fonctions (Cadet, Causse et Roche, 2007) : entre l'injonction à répondre à l'urgence des imprévus du quotidien et la nostalgie de certains enseignants ou chefs d'établissements de la figure ancestrale du surveillant général, responsable du maintien de l'ordre et de la discipline dans les établissements scolaires (Condette, 2013), les CPE tentent de faire face à l'évolution de leurs missions tout en préservant le cœur historique de leur métier, c'est-à-dire la relation éducative et l'accompagnement des élèves (Mikailoff, 2016). Un paradoxe peut être ici souligné : si ce professionnel de l'éducation est en général bien identifié par les élèves, les parents et l'ensemble des acteurs éducatifs de l'établissement scolaire, la représentation que chacun de ces interlocuteurs se fait de ses missions est assez variable (Barthelemy, 2005) et la réalité des situations professionnelles qui sont celles d'un CPE reste finalement assez floue pour les membres de la communauté éducative. Cette question demeure un point aveugle dans la connaissance du métier, peu d'études ayant documenté les situations professionnelles constitutives du métier de CPE.

Contribuer à l'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives du métier

Construire un référentiel des situations professionnelles, c'est savoir dépasser la perception première, voire la connaissance première que l'on peut avoir du métier, pour mettre à jour les « *principales caractéristiques agissantes de ces situations* » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) ainsi que les ressources mobilisées par les professionnels pour agir. Le terme de référentiel est employé dans de nombreuses disciplines et il est aujourd'hui largement utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation (Cros et Raisky, 2010), avec parfois des significations diverses. Les définitions du terme de « référentiel » dans les disciplines qui l'emploient permettent néanmoins de dégager un sens commun : « *Le référentiel est un construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à de systèmes sociaux* » (Cros et Raisky, 2010, p 107). Ainsi, avoir des repères communs, par le biais d'un référentiel est un appui pour construire du sens collectif ; s'agissant d'un métier dont les

situations professionnelles sont à ce jour peu définies, il y a là un enjeu de connaissance et de compréhension du métier, de nature à nourrir les logiques de formation.

Mayen (2012, p 62) définit une situation de travail à partir de trois principaux critères :

- « a/ Ce à quoi des professionnels ou futurs professionnels ont affaire
- b/ ce avec quoi ils ont à faire (trouver le moyen de réaliser des tâches, de résoudre des difficultés de toutes natures...)
- c/ ce avec quoi ils ont à faire, au sens de ce avec quoi ils ont, en quelque sorte, à combiner leurs efforts, à coopérer »

Une situation professionnelle peut ainsi être définie par ses composantes, c'est-à-dire sa fonction, les buts à atteindre, les tâches à effectuer, les objets sur lesquels il faut agir, voire qu'il faut transformer et enfin les moyens et ressources à disposition. S'agissant des caractéristiques d'une situation professionnelle, l'auteur précise que « la situation peut être considérée comme le système des caractéristiques agissantes pour une catégorie de professionnels déterminés » (Mayen, 2012, p 64), la part agissante de la situation étant constituée « 1/ de ce qui s'impose et relève de ce qu'on pourrait appeler les nécessités externes ; 2/ de ce qui résonne singulièrement pour une catégorie de personnes et pour une personne singulière » (Mayen, 2012, p 64). Mayen souligne ici le lien indéfectible, l'interaction entre l'environnement et l'activité du professionnel agissant dans cette situation.

Néanmoins, pour un domaine d'activité professionnelle, il existe un nombre indéfini de situations, comment sélectionner dès lors les situations significatives pour le métier ? S'inscrivant dans une démarche de didactique professionnelle, Ferron, Humblot Bazile, et Mayen (2006) mobilisent une typologie des situations professionnelles, en les différenciant en fonction de leur nature et de leur degré de complexité. Ainsi ils distinguent les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, avec des recouvrements possibles entre les trois catégories, l'ensemble de ces situations constituant les situations professionnelles significatives du métier (SPS).

Les SPS sont regroupées par domaines de compétences, selon la nature des ressources mobilisées et la finalité visée ; elles sont peu nombreuses et rendent compte de situations que les professionnels reconnaissent comme particulièrement révélatrices de la compétence professionnelle. L'Observatoire des métiers¹, dans son rapport d'avril 2015 sur « Les métiers de la vie scolaire », précise : « Il s'agit donc d'activités-clés qui, si elles sont maîtrisées par le titulaire de l'emploi, suffisent à rendre compte de l'ensemble des compétences mobilisées dans le travail. Les SPS sont au cœur du métier. Autrement dit, quel que soit la structure ou l'organisation où exerce le titulaire de l'emploi, ces activités-clés sont présentes » (p 25)

Les situations représentatives (Ferron et al., 2006) sont caractérisées par leur fréquence ; il s'agit là des situations de base, les plus couramment identifiées, quelque soit le contexte d'emploi, ce qu'on pourrait appeler le noyau du métier. Ce ne sont pas nécessairement les situations les plus complexes, ni des situations critiques. Tout professionnel doit pouvoir les maîtriser, et dans un parcours professionnel de formation, ce sont celles qui seront abordées en premier lieu.

Les situations emblématiques du métier, quant à elles, sont celles qui signent la reconnaissance de l'appartenance au métier, la participation à une communauté professionnelle (Ferron et al., 2006). Ce ne sont pas obligatoirement des situations très fréquentes mais elles sont fondamentales dans la construction de l'identité professionnelle de

¹ Ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt

² Il s'agit de situations « critiques » au regard de la formation et de l'évaluation, des situations peuvent être critiques d'un point de vue économique ou social mais ce n'est pas l'enjeu ici

l'apprenant et pour sa socialisation professionnelle.

Enfin, les situations critiques²: la situation est dite critique de par son niveau de complexité et les compétences plus complexes à mettre en œuvre, qui ne sont pas nécessairement maîtrisées par tous. Il s'agit souvent d'une situation ordinaire qui dérive, avec apparition d'un problème, pour lequel la solution est à inventer, ou qui requière un diagnostic et la mobilisation de connaissances avant d'agir ; les situations critiques font la différence entre un professionnel compétent et un autre (Ferron et al., 2006). Il y a ici un enjeu fort d'apprentissage et de formation sur les situations critiques car elles sont porteuses des exigences cognitives les plus élevées et liées à l'ensemble des situations du métier (Ferron et al., 2006).

En s'inscrivant dans cette démarche, il s'agit donc dans cette étude, d'identifier les situations représentatives, emblématiques et critiques du métier de CPE, pour proposer un référentiel des situations professionnelles significatives du métier.

Méthodologie : un recueil de données en deux temps

Cette étude s'est déroulée en deux temps et combine une approche qualitative (phase exploratoire) avec une approche quantitative (phase confirmatoire).

Le recueil des situations représentatives, emblématiques et critiques

Dans une démarche qualitative, une première phase exploratoire a permis de recueillir des situations professionnelles significatives du métier de CPE, en conduisant des entretiens semi-directifs à propos du travail d'un CPE. Pour cela, quatre CPE exerçant dans des contextes variés (collège, lycée, lycée professionnel, avec ou sans internat) et trois formateurs, eux-mêmes CPE, de trois académies différentes, ont été interviewés. Il s'agit de professionnels très expérimentés (trois femmes et quatre hommes, ancienneté professionnelle entre 14 et 27 ans), âgés de 41 à 54 ans. Le métier de CPE étant fortement contraint par le contexte d'exercice professionnel (Barthelemy, 1999), le choix du panel des professionnels a été guidé par le souci d'avoir une représentativité des différents contextes d'exercice pour un CPE. Tous les paramètres constituant des contraintes pour l'exercice du métier (la politique éducative de l'établissement, le climat scolaire, le style de pilotage du chef d'établissement, par exemple) n'ont pu néanmoins être pris en compte.

Les entretiens semi-directifs ont été conduits en se basant sur un guide d'entretien construit à partir des caractéristiques des situations professionnelles dites représentatives, critiques ou emblématiques, telles que Ferron et al., (2006) les définissent ; ce guide d'entretien a été adapté à l'échantillon, suivant la fonction exercée par les professionnels interviewés (formateur ou CPE en exercice). Ainsi, au cours des entretiens, les professionnels ont été amenés à s'exprimer sur :

- les situations professionnelles le plus fréquemment rencontrées, que l'on confie rapidement à un débutant (situations représentatives)
- les situations professionnelles caractéristiques du métier, qui signent l'appartenance au métier en permettant d'être identifié comme étant « du métier » (situations emblématiques)

² Il s'agit de situations « critiques » au regard de la formation et de l'évaluation, des situations peuvent être critiques d'un point de vue économique ou social mais ce n'est pas l'enjeu ici

- les situations professionnelles qu'un débutant ne peut apprendre seul, qui nécessitent un diagnostic, une mobilisation de connaissances, et qui permettent de faire la différence entre un professionnel expert et un autre qui le serait moins (situations critiques).

Ces entretiens ont été retranscrits verbatim, pour conduire une première étape d'analyse des données reposant sur une démarche d'analyse de contenu manuelle, dans une visée compréhensive (Bardin, 1997). Une première lecture flottante des entretiens a ainsi permis d'identifier les thématiques abordées par les professionnels, représentatives de situations professionnelles. Pour cette première phase de catégorisation, le choix des termes pour désigner les situations professionnelles évoquées est resté au plus près du discours des professionnels interviewés. Au cours de cette lecture, les entretiens ont été découpés en unités de sens, correspondant aux grandes thématiques abordées par les professionnels et révélatrices de situations professionnelles. À l'issue d'une seconde lecture, ces situations ont été classées dans les catégories de situations retenues pour conduire ce travail : les situations représentatives, les situations emblématiques et les situations critiques, en se basant sur une grille d'analyse constituée des thématiques du guide d'entretien.

L'identification de SPS faisant consensus

Cette phase exploratoire a ensuite été suivie d'une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens, auprès des CPE de l'académie de Toulouse, pour repérer les SPS faisant consensus dans la population sollicitée. Pour cela, sur la base des SPS identifiées dans la phase exploratoire, et complétées par des situations professionnelles issues du prescrit³, un questionnaire a été élaboré, à partir des critères permettant d'identifier les SPS (la fréquence, la complexité, la prise en compte d'aspects prospectifs du métier, ou répondant à des nécessités politiques, réglementaires, stratégiques, sociales ou éducatives (Ferron et al., 2006) (Tableau 1)

Tableau 1- Les critères des SPS

	Nature de la situation professionnelle	Critères
Situations professionnelles significatives	Situations représentatives	<ul style="list-style-type: none"> – Fréquence – Indépendance au contexte professionnel (présent dans tout type d'établissement) – Situation confiée à un débutant
	Situations critiques	<ul style="list-style-type: none"> – Complexité de l'apprentissage – Expérience requise – Niveau d'attente de la hiérarchie (<i>Criticité liée à la situation, facteurs externes</i>) – Nécessité de connaissances ou opérations de diagnostic (<i>Criticité liée à la situation, facteurs internes</i>) – Distinction entre un professionnel expert et un autre
	Situations emblématiques	<ul style="list-style-type: none"> – Situation caractéristique du métier – Sentiment d'appartenance au métier

³ le métier de CPE ayant fortement évolué, les situations évoquées par les professionnels interviewés ne recouvrent pas nécessairement l'intégralité des situations professionnelles du métier

Le questionnaire comprend 9 questions fermées, déclinées en sous-questions pour chacune des situations professionnelles proposées. Elles ont été élaborées à partir des caractéristiques des situations représentatives, emblématiques, critiques, afin d'évaluer, pour chaque situation professionnelle proposée, les critères présentés ci-dessus.

L'objectif étant de repérer les situations faisant consensus ou pas, une échelle de Likert a été utilisée, afin de recueillir le jugement des CPE interrogés sur les situations professionnelles. La possibilité de répondre « ne sait pas » a été offerte aux participants, pour éviter les réponses par défaut.

Trois questions ouvertes avaient vocation, le cas échéant, à compléter le recueil des SPS réalisé dans le cadre de la phase exploratoire. Enfin, six questions ont contribué à contextualiser le public répondant (âge, sexe, expérience professionnelle en tant que CPE, contexte professionnel d'exercice, expérience en tant que tuteur).

Le questionnaire a été saisi sur Lime Survey, application permettant de réaliser des questionnaires en ligne et a été testé auprès de deux CPE. Il a été administré du 4 juin au 12 juillet 2018, aux 551 CPE de l'académie de Toulouse, en utilisant, avec l'accord de l'autorité hiérarchique (Inspection établissement et vie scolaires), une liste de diffusion par mail.

Profil des répondants

113 réponses valides ont été recueillies. La population de référence étant constituée de 551 CPE, le taux de réponse est de 20,5%.

L'échantillon est majoritairement féminin (72,6% de femmes, pour 27,4 % d'hommes), ce qui correspond à la réalité sociologique de la profession, et est constitué de professionnels expérimentés, voire très expérimentés (64,4% ont plus de 10 ans d'ancienneté, 13,3% entre 5 et 10 ans). La majorité des répondants a plus de 35 ans (45,1 % a entre 45 et 50 ans et 30,1% entre 35 et 44 ans). Ces professionnels exercent essentiellement en collège (60,2%), mais 20,4% sont affectés en lycée général ou technologique et 19,5% en lycée professionnel. 40,7% des répondants exercent dans un établissement avec internat et seuls 8% exercent en éducation prioritaire. Plus de la moitié (55,3%) travaille au sein d'une équipe de 2 à 5 CPE, tandis que 44,2% exercent seuls au sein de leur établissement scolaire. Enfin, 43 CPE (38% de l'effectif) ont eu une expérience en tant que tuteur.

Résultats

Les résultats de la phase exploratoire

Cette phase a permis de recueillir un large panel de SPS, recouvrant les domaines de compétences des CPE, puisque neuf situations ont été identifiées en tant que situations représentatives (par exemple l'organisation du travail des assistants d'éducation), tandis que quinze situations critiques émergent des discours des professionnels (par exemple la conduite d'entretien avec les élèves). Le nombre de situations emblématiques est plus réduit (sept situations identifiées) : Les professionnels interrogés, prolixes sur les situations représentatives et critiques, ont eu plus de mal à s'exprimer sur les situations emblématiques, comme s'il leur paraissait difficile d'identifier ce qui caractérise vraiment le métier, ce qui le singularise. Certaines situations apparaissent à la fois dans deux voire trois catégories ; ainsi la conduite d'entretien avec les élèves apparaît à la fois comme une situation représentative et emblématique du métier, tout en étant une situation critique. Le tableau ci-après présente

l'intégralité des situations présentées, avec en gras, les situations relevant de deux ou trois catégories.

Tableau 2- Identification des situations professionnelles significatives

Les situations représentatives	Les situations emblématiques	Les situations critiques
1. Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 2. L'organisation du travail des assistants d'éducation 3. L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel) 4. L'analyse en équipe des situations éducatives 5. Le dialogue avec les parents 6. La médiation enseignants/élèves 7. L'accueil des élèves 8. La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités) 9. Les entretiens éducatifs avec les élèves	1. L'organisation du service de vie scolaire 2. L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement 3. La conduite d'entretien avec les élèves 4. L'analyse des situations éducatives (travail individuel) 5. Le dialogue avec les parents 6. La conception de projets éducatifs 7. La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté	1. La formation des assistants d'éducation 2. La régulation de l'équipe vie scolaire 3. L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation 4. La gestion des conflits entre élèves 5. La conduite d'entretien avec les élèves 6. L'analyse des situations d'absentéisme 7. L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques 8. L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers 9. Le conseil sur la résolution de situations critiques 10. Le diagnostic de son contexte professionnel 11. La contribution à l'élaboration de la politique éducative 12. La participation à l'élaboration du projet d'établissement 13. La conception de séances pédagogiques en direction des élèves 14. La planification de son travail 15. La gestion des imprévus

Résultats de l'étude confirmatoire

Nous présentons ici uniquement l'analyse des questions fermées, l'étude des questions ouvertes étant encore en cours.

Stratégie de présentation des résultats

Le format de cette communication implique une présentation synthétique, pour repérer, tout d'abord, les situations qui font globalement consensus, ou pas, pour les trois catégories de situations. Puis, les résultats obtenus pour certaines situations qui paraissent remarquables sont détaillés.

Pour chacun des critères retenus pour définir les trois catégories de situations, la médiane et le mode des réponses obtenues pour chacune des situations professionnelles proposées ont été calculés, en utilisant le logiciel d'analyse statistique SPSS. Pour cette étape, les items de l'échelle de Likert ont été recodés sous format numérique (de la valeur 1 pour « pas du tout d'accord » à la valeur 4 pour « tout à fait d'accord »). La réponse « ne sait pas » est codée par la valeur « zéro »⁴ ; pour la question portant sur la fréquence des situations, l'échelle de Likert varie de « jamais » à « plusieurs fois par jour » et a été codée de 0 à 5.

⁴ 55 sous-questions sur un total de 113 ont recueilli quelques réponses « ne sait pas », avec un nombre d'occurrences très faible de 1 (26 sous-questions sur 55) à 7 (2 sous-questions sur 55).

Les situations représentatives : des situations qui font globalement consensus

Excepté la **médiation enseignants/élèves**, la quasi totalité des situations professionnelles proposées fait consensus, sur les trois critères retenus pour caractériser les situations représentatives (Tableau 3). De manière majoritaire, les professionnels affirment qu'un CPE rencontre ces situations dans tout type d'établissement (mode 4, fréquence du mode supérieure ou égale à 73,5 %) et qu'elles sont relativement fréquentes (fréquence hebdomadaire pour l'analyse des situations d'absentéisme, que ce soit de manière individuelle ou en équipe). Ils sont globalement plutôt d'accord avec l'idée qu'elles peuvent être confiées à un débutant (mode 3 ou 4, fréquence du mode supérieure ou égale à 44 %).

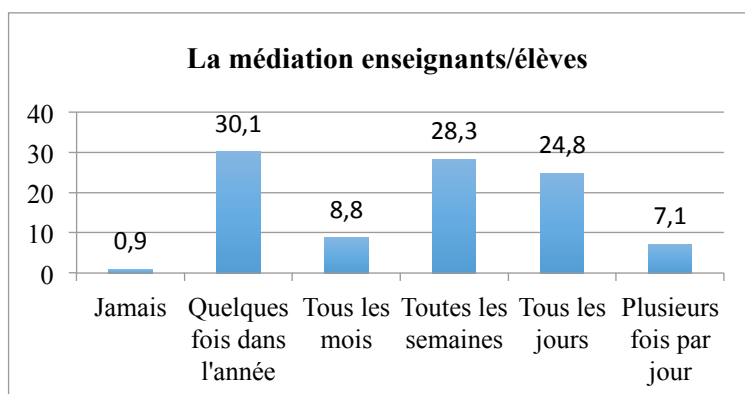
Tableau 3- Synthèse des résultats- Situations représentatives

Situations professionnelles	Critères définissant une situation professionnelle représentative								
	Présent dans tout type d'établissement (de 0 à 4)			Situations confiées à un débutant (de 0 à 4)			Fréquence (de 0 à 5)		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation	4	4	96,0	4	4	66,4	4	4	45,1
L'organisation du travail des assistants d'éducation	4	4	97,3	3	3	44,2	4	4	42,5
L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel)	4	4	80,5	3	4	49,6	3	3	50,4
L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, etc...)	4	4	73,5	4	4	56,6	3	3	50,4
Le dialogue avec les parents	4	4	85	3	3	57	4	4	56,6
La médiation enseignants/élèves	4	4	60,2	3	3	57	3	1	30,1
L'accueil des élèves	4	4	89,4	4	4	68,1	4	4	47,8
La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)	4	4	85	3	4	56	5	5	53,1
La conduite d'entretiens avec les élèves	4	4	89,4		4	55,8	4	4	50

En revanche, les jugements sur la médiation enseignants-élèves sont plus partagés. Si cette situation apparaît comme une situation professionnelle relativement habituelle (60,2 % tout à fait d'accord et 31 % plutôt d'accord, avec l'idée qu'elle se retrouve dans tout type d'établissement), elle est malgré tout bien moins fréquente que les autres situations (Figure 1).

« A quelle fréquence un CPE rencontre-t-il les situations professionnelles suivantes ? »

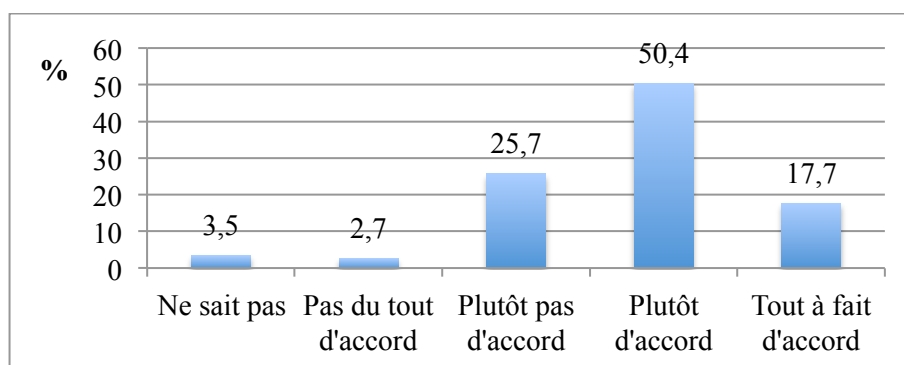
Figure 1-Fréquence médiation enseignants/élèves (en %)



Par ailleurs, les répondants sont plus partagés sur la possibilité de confier ce type de situation à un débutant. En effet, ils sont 68,1 % à être « tout à fait » ou « plutôt d'accord » avec cette idée, mais 28,4% d'entre eux expriment un avis contraire (Figure 2).

"Passée une phase d'observation, les situations professionnelles suivantes peuvent être confiées à un.e CPE stagiaire : "

Figure 2- La médiation enseignants/élèves

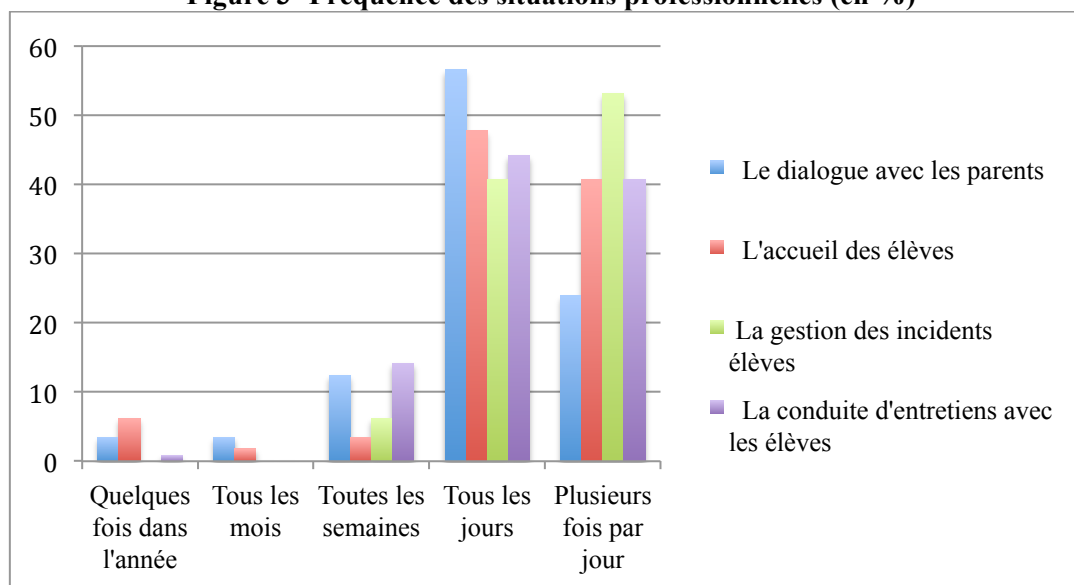


Parmi les situations représentatives, des situations sont plus chronophages que d'autres

Les situations relatives à la relation éducative avec les élèves apparaissent très fréquentes dans le quotidien des CPE pour une grande majorité des professionnels sollicités (Figure 3). Ainsi, 93,8 % d'entre eux s'accordent à dire que la gestion des incidents élèves se produit quotidiennement ou plusieurs fois par jour ; 85,5% d'entre eux affirment que l'accueil des élèves est une situation qui se répète tous les jours ou plusieurs fois par jour ; enfin, la conduite d'entretien avec les élèves est citée à une fréquence quotidienne ou pluri-quotidienne par 84,9 % des interviewés. Ces trois situations sont les plus citées dans la catégorie « plusieurs fois par jour », ce qui rend compte de leur poids dans le quotidien des CPE. Le dialogue avec les parents, qui s'inscrit dans le travail d'accompagnement éducatif des élèves, est également très présent : 80,5% des professionnels répondent que cette situation se présente

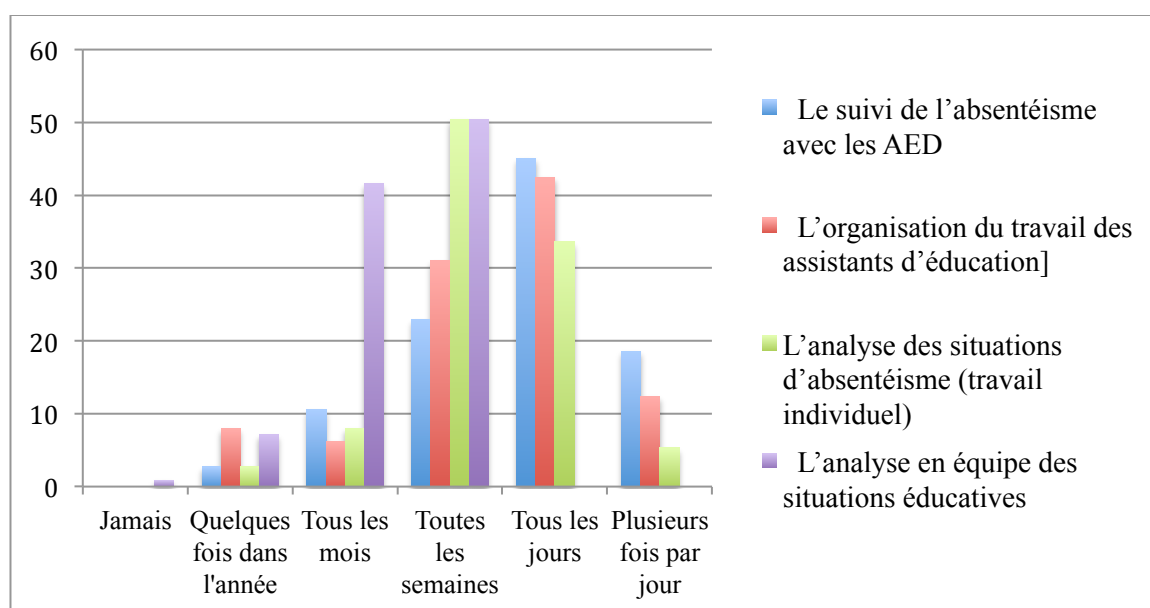
tous les jours ou plusieurs fois par jour.

Figure 3- Fréquence des situations professionnelles (en %)



Viennent ensuite les situations professionnelles liées au pilotage de l'équipe vie scolaire (Figure 4) : le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation (63,7% tous les jours ou plusieurs fois par jour) et l'organisation du travail des assistants d'éducation (57,8 % tous les jours ou plusieurs fois par jour). En revanche, la fréquence de l'analyse des situations d'absentéisme, dans sa dimension de travail individuel du CPE, est hebdomadaire, pour 50,4% des CPE. Seuls 33,6 % d'entre eux disent y consacrer du temps tous les jours.

Figure 4- Fréquence des situations professionnelles (en %)

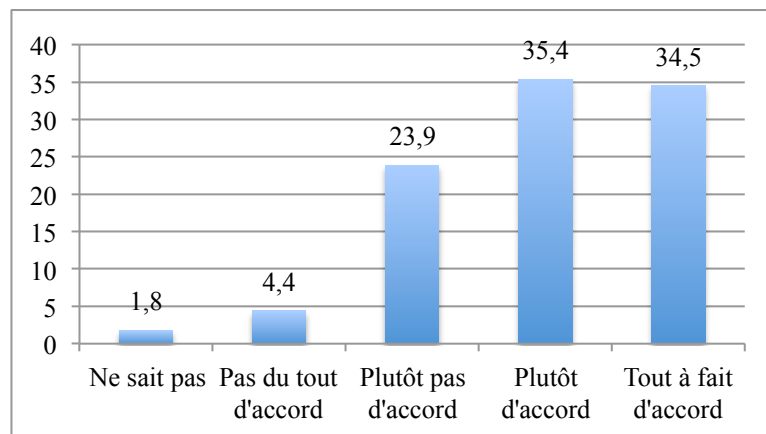


Les situations critiques

Le tableau « Synthèse des résultats- Situations critiques » (Tableau 4 en annexe) montre que sur le critère « professionnel compétent »⁵, toutes les situations proposées, excepté deux d'entre elles (la conception de situations pédagogiques et l'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation), font consensus (médiane =4 ; mode=4 ; fréquence de 50 à 87,6 %) : selon les professionnels interviewés, pour bien faire son métier, un CPE doit donc maîtriser l'ensemble de ces situations. D'une manière générale, les professionnels sont d'accord pour dire que ces situations nécessitent, avant d'agir, de faire un diagnostic ou de mobiliser des connaissances. En revanche, la gestion des imprévus est la situation professionnelle faisant le plus controversé (médiane =3 ; mode = 3 ; fréquence du mode = 35,4) quant à la nécessité de mobiliser des connaissances avant d'agir ou de faire un diagnostic, 28,3 % de l'échantillon estimant que cela n'est pas nécessaire (Figure 5).

"Les situations suivantes demandent, avant d'agir, de faire un diagnostic ou nécessitent de faire appel à des connaissances" :

Figure 5-Nécessité de connaissance pour la gestion des imprévus » (en %)

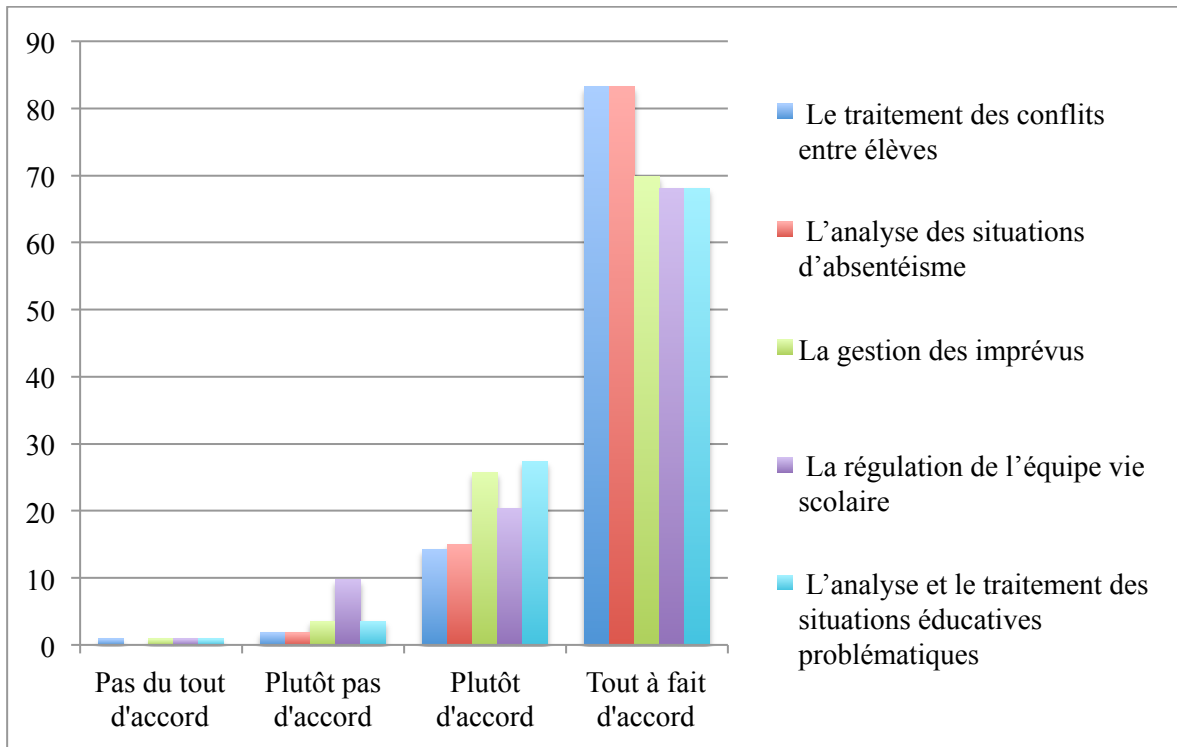


Quand les CPE sont interrogés sur les situations professionnelles faisant l'objet d'une attente plus élevée de la part du chef d'établissement, la quasi-totalité des situations proposées, excepté la conception des séances pédagogiques, est perçue comme relevant d'une attente forte de la hiérarchie, mais à des degrés divers (Figure 6). Ils citent, en majorité, l'analyse des situations d'absentéisme (83,2 % tout à fait d'accord) et le traitement des conflits entre élèves (83,2 % tout à fait d'accord) ; puis, la gestion des imprévus (69,9 % tout à fait d'accord), la régulation de l'équipe vie scolaire (68,1% tout à fait d'accord), l'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques (68,1% tout à fait d'accord).

⁵ Question posée : « Pour chacune des situations, indiquez votre degré d'accord avec la proposition : Pour bien faire son métier, un CPE doit maîtriser les situations professionnelles suivantes »

"Concernant l'activité professionnelle d'un.e CPE, un chef d'établissement a une attente plus élevée sur les situations professionnelles suivantes :"

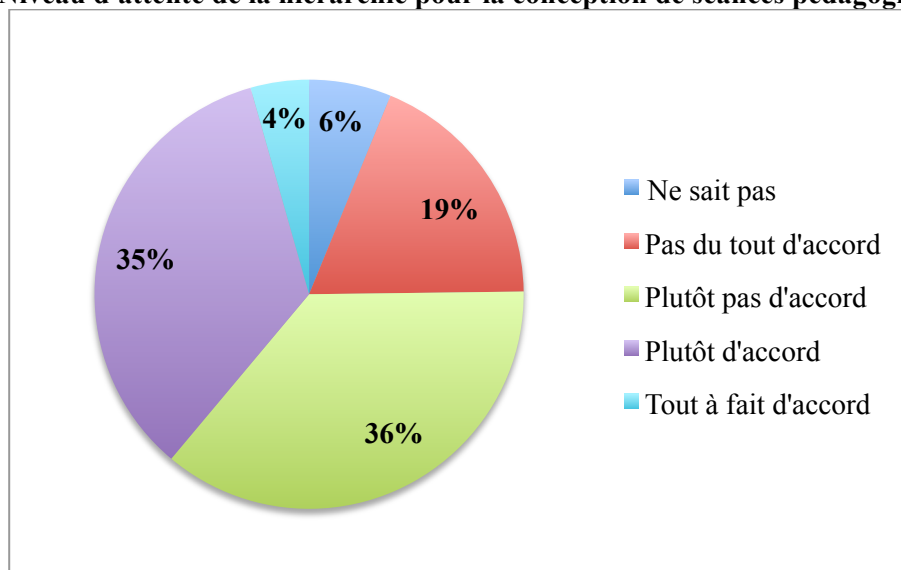
Figure 6- Niveau d'attente de la hiérarchie (en %)



En revanche, peu d'attente est perçue concernant la conception des séances pédagogiques en direction des élèves (Figure 7).

"Concernant l'activité professionnelle d'un.e CPE, un chef d'établissement a une attente plus élevée sur les situations professionnelles suivantes :"

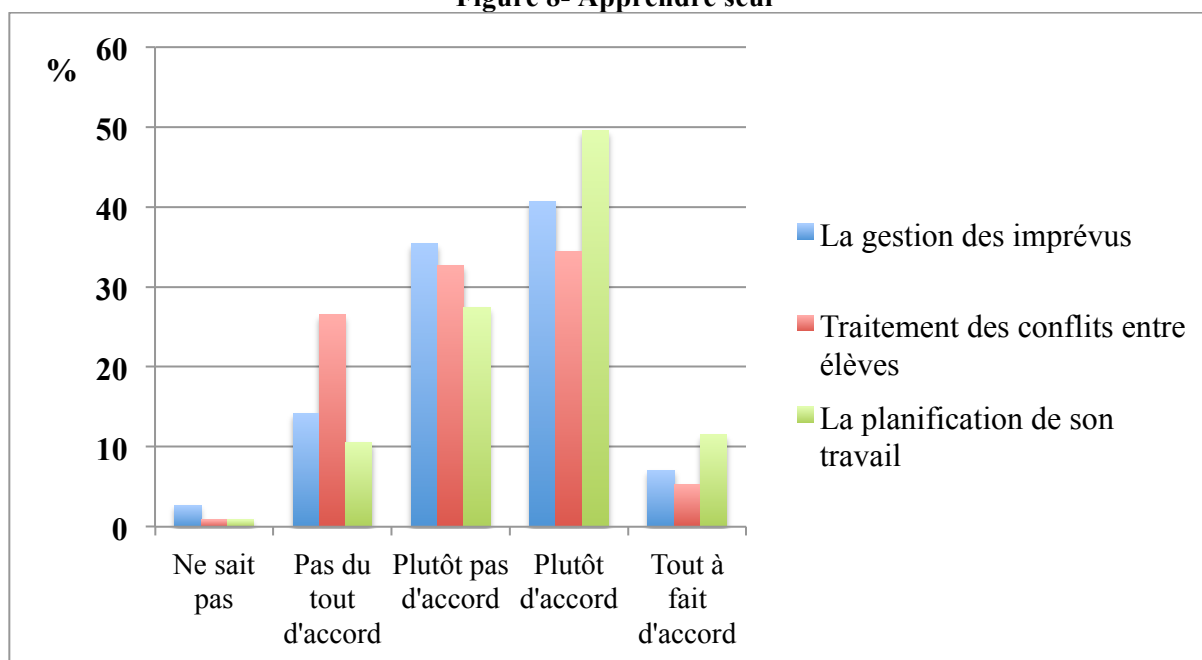
Figure 7- Niveau d'attente de la hiérarchie pour la conception de séances pédagogiques (en %)



La plupart des situations proposées ne paraissent pas pouvoir être apprises seules (médiane=3 ; mode = 1 ou 2 ; fréquence du mode comprise entre 35 et 50 %), confirmant ainsi leur complexité d'apprentissage ; en revanche, les avis sont plus partagés concernant la gestion des imprévus, la planification de son travail et le traitement des conflits entre élèves, qui sembleraient, davantage que les autres, pouvoir être apprises par les débutants, sans un accompagnement explicite (Figure 8).

Un.e CPE stagiaire peut apprendre seul, sans l'aide d'une tierce personne, à faire face aux situations professionnelles suivantes :"

Figure 8- Apprendre seul



Concernant les situations critiques, la plupart des situations proposées font donc consensus dans le groupe, sur l'ensemble des critères retenus. En revanche, la gestion des imprévus, de la planification de son travail et de la conception de séances pédagogiques font davantage controverse, sur un ou plusieurs des critères, tout en pouvant être retenues en tant que situations critiques.

Les situations emblématiques

Les réponses des professionnels valident l'ensemble des situations proposées en tant que caractéristiques du métier (médiane = 3 ou 4 ; mode = 3 ou 4, fréquence du mode compris entre 50 % et 93 %) ou signant l'appartenance au métier (médiane = 4 ; mode = 4, fréquence du mode compris entre 62 % et 93 %) (Tableau 5).

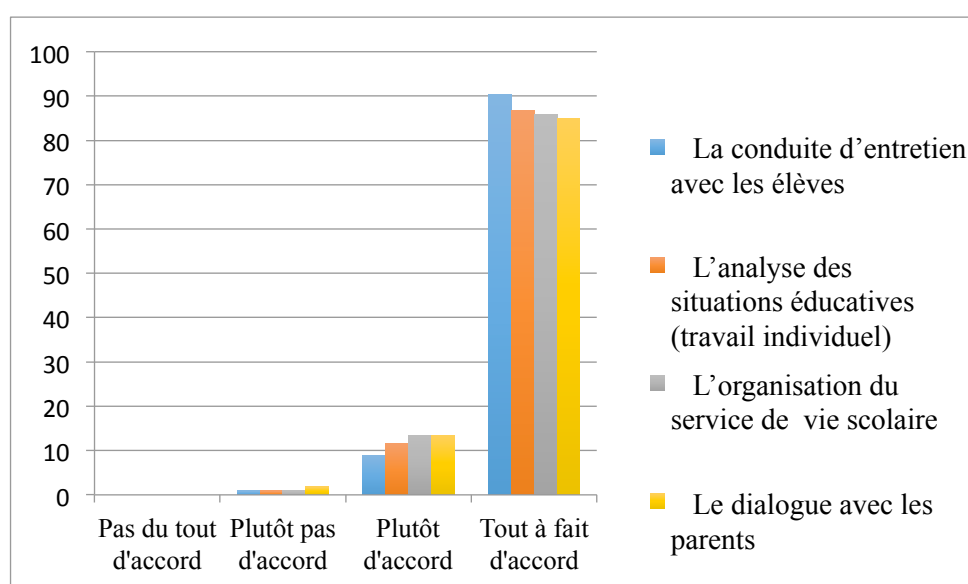
Tableau 5- Synthèse des résultats- Situations emblématiques

	Critères définissant une situation professionnelle emblématique					
	Situation caractéristique			Appartenance au métier		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
L'organisation du service de vie scolaire	4	4	92,9	4	4	85,3
L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement	4	4	50,4	4	4	61,9
La conduite d'entretien avec les élèves	4	4	85	4	4	90,3
L'analyse des situations éducatives (travail individuel)	4	4	71,7	4	4	86,7
Le dialogue avec les parents	4	4	82,3	4	4	85
La conception de projets éducatifs	4	4	60,2	4	4	78,8
La coordination et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté	3	3	46	4	4	66,4

En particulier, l'organisation du service de vie scolaire, la conduite d'entretien avec les élèves et le dialogue avec les parents apparaissent comme des « situations phare » : plus de 85 % des CPE interrogés affirment « se sentir vraiment CPE » quand ils prennent en charge l'une de ces situations professionnelles (Figure 9).

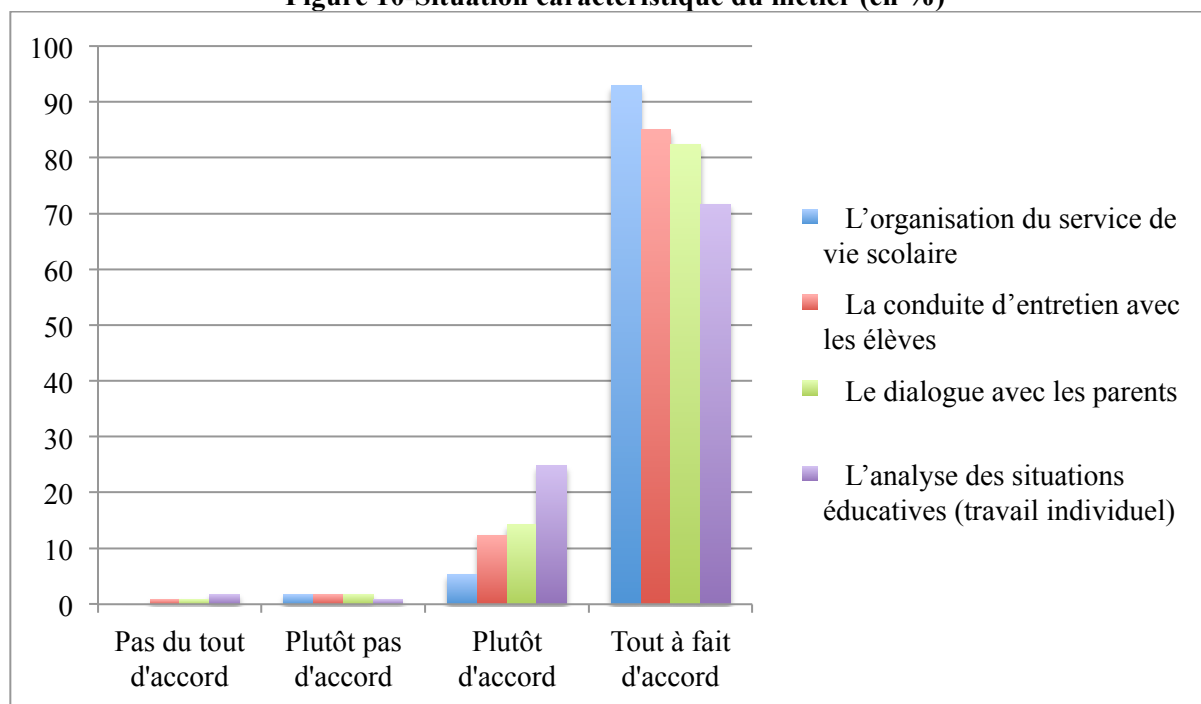
"A quel moment avez-vous vraiment le sentiment d'être CPE ?"

Figure 9-Appartenance au métier



Quand les CPE sont interrogés sur les situations qui leur paraissent caractéristiques du métier, ces mêmes situations font également l'objet d'un fort consensus (Figure 10).

Figure 10-Situation caractéristique du métier (en %)



Analyse croisée

La recherche d'un lien significatif entre les critères définissant les trois catégories de situations professionnelles étudiées (représentatives, critiques, emblématiques) et certaines variables illustratives liées à l'expérience et au contexte professionnels des CPE interrogés (type d'établissement d'exercice, expérience professionnelle, taille de l'équipe de CPE, expérience en tant que tuteur ou pas) permet d'affiner les résultats. Les résultats des tests (tests de Kruskal-Wallis et U de Mann Whitney) montrent qu'aucun lien ne peut être établi entre la taille de l'équipe et les critères définissant les SPS ($p > 0,05$ sur l'ensemble des critères). Par ailleurs, aucun lien significatif n'a été établi entre les situations emblématiques et les trois autres variables testées.

En revanche, l'expérience professionnelle exerce un lien significatif sur l'un ou plusieurs des critères définissant les situations représentatives pour quatre situations, sur les neuf proposées. (Tableau 6 en annexe). Les CPE les plus expérimentés sont moins en accord que les autres avec l'idée que la conduite d'entretien peut être confiée à un débutant et ils pensent, davantage que les autres, que l'accueil des élèves, la gestion des incidents élèves et l'analyse des situations d'absentéisme se retrouvent dans tout type d'établissement (tableau 7 en annexe). Leur parcours professionnel, qui les a sans doute amenés à exercer au sein de plusieurs établissements, leur confère une vision élargie des situations professionnelles représentatives.

Un lien significatif existe également entre le type d'établissement et le critère « fréquence » pour « l'analyse des situations d'absentéisme » ($p = 0,015$). Tout en étant présente dans les

trois types d'établissement, cette situation apparaît davantage fréquente en lycée professionnel (Tableau 8 en annexe).

Les résultats des tests montrent un lien entre le type d'établissement et le critère « professionnel compétent », pour trois situations. Les CPE exerçant en LGT sont davantage d'accord que ceux exerçant en collège ou LP pour dire que la maîtrise de l'analyse des situations des élèves à besoins éducatifs particuliers est nécessaire pour être un professionnel compétent, de même pour la conception de séances pédagogiques. La maîtrise du bilan et de l'auto-évaluation de son activité semble davantage importante pour les CPE exerçant en LP (Tableau 9 en annexe).

Enfin, le fait d'avoir été tuteur, ou pas, exerce un lien significatif sur le critère « Apprendre seul », pour « la gestion des imprévus » ($p=0,048$) et sur le critère « Nécessité de connaissances et diagnostic » (contribuant à définir les situations critiques) pour quatre situations. Les CPE ayant exercé la fonction de tuteur estiment, davantage que les autres, que la planification de son travail, la gestion des imprévus et la médiation enseignants-élèves requièrent la mobilisation de connaissances ou d'un diagnostic et que la gestion des imprévus ne peut s'apprendre seul (Tableau 9 en annexe).

Discussion

Les résultats de cette étude permettent de conclure que l'ensemble des situations proposées, dans les trois catégories (situations représentatives, critiques, emblématiques) peut être validé en tant que situations professionnelles significatives du métier de CPE.

Les recherches de corrélation entre le type d'établissement, l'expérience professionnelle ou la taille de l'équipe des CPE au sein de laquelle les CPE interviewés exercent, démontrent l'absence de lien significatif entre ces variables et le jugement porté sur les situations professionnelles, pour la plupart des situations. Les liens significatifs exercés par l'expérience professionnelle et le type d'établissement, sur le jugement porté par les professionnels sur les quelques situations évoquées dans la présentation des résultats, ne remettent pas en cause la nature des situations en tant que SPS mais contribuent à affiner l'analyse en envisageant l'effet de l'expérience professionnelle ou du contexte d'exercice sur certaines situations professionnelles jugées néanmoins représentatives du métier.

Un large cœur de métier

Le nombre total de situations retenues peut paraître élevé mais il rend bien compte de la réalité du métier de CPE : un métier que certains décrivent comme « à géométrie variable (Caré, 1994), un métier polymorphe (Favreau 2016), de toute évidence un métier multi-facettes, multi-tâches, avec des journées fractionnées par la succession de situations professionnelles différentes (Cadet et.al, 2007). Certaines auraient pu être regroupées pour produire une étude plus synthétique mais ce choix aurait eu l'inconvénient de rendre moins fidèlement compte de la complexité du métier, telle que les professionnels ont pu l'exprimer au cours des entretiens de la phase exploratoire.

L'élaboration d'un référentiel de SPS contribue à une meilleure lisibilité du métier, en identifiant les situations nécessitant la mobilisation des compétences-clés au cœur du métier. Les situations ici identifiées recouvrent les quatre domaines de compétences d'un CPE, tels que la circulaire de missions du 10 août 2015 les détermine ; au terme de cette étude, nous

proposons d'ajouter un cinquième domaine de compétences, pour l'élaboration du référentiel de SPS : la conception de son activité (Tableau 10 en annexe). En effet, les résultats de l'étude montrent que « le bilan et l'auto-évaluation de son activité », ainsi que « la gestion des imprévus » et la « planification de travail », (trois situations pouvant entrer dans ce domaine de compétence) font partie des SPS. Bien que la circulaire de missions le précise d'emblée (« le CPE est concepteur de son activité sous l'autorité du chef d'établissement », MEN 2015), il semble que concevoir son activité demeure un impensé pour un certain nombre de professionnels, ce qui peut conduire à être débordé par la gestion du quotidien, des prétendues urgences successives, et à assumer un rôle de « pompier » (Cadet et.al, 2007).

Des situations plus chronophages que d'autres

Dans ce cœur de métier, certaines situations relatives à la relation éducative (l'accueil des élèves, la gestion des incidents, la conduite de l'entretien élève et le dialogue avec les parents) tiennent une grande place dans le quotidien des CPE, suivies par des situations liées au pilotage du service vie scolaire. Le suivi de l'absentéisme semble être réalisé majoritairement en collaboration avec les AED, tandis que le travail individuel du CPE d'analyse des situations d'absentéisme apparaît moins fréquent.

Une perception d'une exigence accrue du chef d'établissement sur les missions traditionnelles d'un CPE

Si la quasi-totalité des situations proposées, y compris celles relevant de missions plus contemporaines du métier (telles que la contribution à l'élaboration de la politique éducative) sont perçues comme relevant d'une attente forte de la hiérarchie, l'étude montre que les situations professionnelles relatives à la résolution de problèmes, qu'il s'agisse du court terme du quotidien (le traitement des conflits entre élèves, la gestion des imprévus) ou relevant de l'action éducative à moyen terme (analyse et traitement des situations éducatives problématiques) cristallisent, selon les professionnels interrogés, les exigences de la hiérarchie.

Le rôle pédagogique du CPE : une tension entre les prescriptions des textes officiels et les attentes des chefs d'établissement

En revanche, les professionnels estiment qu'il y a peu d'attente du chef d'établissement sur une dimension plus récente du métier, à savoir l'intervention pédagogique directe par la conception de séances pédagogiques en direction des élèves, pour développer des compétences chez les élèves. Il s'agit d'une évolution actuelle du métier, prescrite par les textes (MEN, 2013), mais un domaine qui n'est pas encore vraiment reconnu comme faisant partie du cœur de métier, par un certain nombre de CPE (Favreau, 2016).

Avoir été tuteur, une expérience différenciatrice

Par ailleurs, les CPE ayant eu une expérience en tant que tuteur sont davantage d'accord que les autres professionnels avec l'idée qu'il faut réfléchir avant d'agir, en mobilisant des connaissances, en faisant un diagnostic. Leur jugement sur certaines situations critiques traduit l'idée d'une conceptualisation nécessaire de l'action, y compris quand celle-ci n'est pas prévue, à priori. Ils s'inscrivent ainsi dans le modèle du praticien réflexif (Schön, 1983), attendu par la démarche de formation dans laquelle ils sont impliqués. Nous pouvons

faire l'hypothèse que les tuteurs sont sensibilisés, de par leur expérience d'accompagnement des stagiaires, à la complexité de l'apprentissage de certaines situations professionnelles, complexité oubliée par l'expert pour lequel la compétence professionnelle devient incorporée.

Conclusion

Cette étude, dans sa phase confirmatoire, a été menée à l'échelle d'une académie. Les résultats de cette étude seraient à confirmer par une étude plus large, en direction d'autres académies, afin de dépasser un biais éventuel lié à un effet du territoire (lié aux contraintes spécifiques du public accueilli, à la politique éducative académique, ou à la politique de formation menée).

Par ailleurs, cette étude pourrait être complétée par une observation du travail réel des CPE, dans le cadre d'une étude longitudinale (sur une année scolaire), afin de pouvoir observer la diversité des situations professionnelles, certaines ne se produisant qu'à certaines périodes de l'année.

Pour autant, il serait illusoire de penser qu'un référentiel de situations professionnelles peut rendre compte, de manière exhaustive et complète du réel du métier, du réel de l'activité et nous rejoignons Maury quand il écrit que « quels que soient sa réalité et son niveau de pertinence, tout référentiel est ainsi à considérer plus comme une commodité, porteuse de limitations que comme un absolu » (Maury, 2006, p 6, cité par Postiaux, Bouillard et Romainville, 2010). C'est également la réserve exprimée par Mayen et al., 2010, p 43 : « quels que soient leur forme et leur contenu, les référentiels restent lacunaires en ce qui concerne le réel du travail et l'activité professionnelle visée. Ils ne peuvent épuiser l'ensemble des activités et des situations professionnelles d'un métier ou d'un emploi ».

L'étude présentée ici s'inscrit clairement dans cette perspective, qui consiste à dégager des repères pour mieux connaître un métier et construire un sens collectif sur le métier. Pour autant, nous avons conscience du caractère incomplet d'un référentiel de situations professionnelles, et surtout de son caractère provisoire, s'agissant d'un métier soumis à de fortes évolutions, dont le propre est de savoir s'adapter aux évolutions du public et des politiques éducatives menées.

Bibliographie

- Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. Réédition 2013.
- Barthelemy, V. (1999). Le métier de Conseiller Principal d'Éducation et l'influence des facteurs locaux. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 2(1), p 43-58.
- Barthelemy, V. (2005). Les représentations comme une forme de savoir afin de définir la position d'un acteur dans la structure sociale. Le cas des CPE. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 4(1), p 135-145.
- Cadet, J.-P., Causse, L. et Roche, P. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente*. Collectif, Marseille : CEREP, Net.Doc.28.
- Caré, C. (1994). *Le Conseiller principal d'éducation*. Lille: CRDP.
- Condette, S. (2013). Etat de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefour de l'éducation*, 1(35), p 105-131.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Cros, F., et Raisky, C. (2010). « Référentiel ». *Recherche et formation*, (64), p 105-116.
- Denny, J.-L. (2015). La vie scolaire : un espace d'expériences plurielles ou d'expérimentations ? Vers l'entrée en politique éducative du CPE : un nouveau paradigme ? *La revue de la vie scolaire*, La division du travail éducatif, n°197, p 40-47. ANCPE.
- Favreau, M. (2016). *CPE : un métier en tensions. Quelles représentations professionnelles du métier chez les Conseillers Principaux d'Éducation?* Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Ferron O., Humblot J.-P., Bazile, J., Mayen P. (2006). *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*. Rapport de recherche de l'unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon.
- Mayen, P., Métral, J.-F., et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, (64), p 31-46.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, (1) p. 59-67.
- MEN, Ministère de l'Éducation Nationale. Circulaire n°82-402 sur le rôle et conditions d'exercice des conseillers d'éducation et des conseillers principaux d'éducation (1982).
- MEN, Ministère de l'éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers de l'enseignement et de l'éducation. Arrêté du 1^{er} juillet 2013.
- MEN, Ministère de l'éducation nationale. (2015). Circulaire n° 2015-139 définissant les missions des CPE.
- Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt (2015). *Les métiers de la vie scolaire*. Observatoire des missions et des métiers. Récupéré sur le site du Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation www.agriculture.gouv.fr
- Mikailoff, N. (2016). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité : étude compréhensive d'une posture en tension*. Thèse de doctorat. Aix Marseille.
- Postiaux, N., Bouillard, P., et Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. Usages, rôles et limites. *Recherche et formation*, (64), p 15-30.
- Schön D.A (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books (trad. fr. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques, 1994).
- Triby, E. (2014). Editorial. *Recherches & éducatives*, (11), p 5-10.
- Vitali, C. (2014). La formation peut-elle changer le métier? Analyse du référentiel des compétences du conseiller principal d'éducation. *Recherches & éducatives*, (11), p 105-119.

Annexes

Tableau 4- Synthèse des résultats- Situations critiques

Situations professionnelles	Critères définissant une situation critique											
	Nécessité diagnostic			Apprendre seul			Niveau d'attente de la hiérarchie			Professionnel compétent		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
La gestion des imprévus	3	3	35,4	2	3	40,7	4	4	69,9	4	4	76,1
La planification de son travail	3	3	43,4	3	3	49,6	3	3	42,5	4	4	64,6
La médiation adultes-élèves	4	4	57,5	NE	NE	NE	NE	NE	NE	4	4	55,8
Le bilan et l'auto-évaluation de son activité	4	4	61,9	2	2	35,4	3	3	41,6	4	4	50,4
Le traitement des conflits entre élèves	4	4	53,1	2	3	34,5	4	4	83,2	4	4	81,4
La conduite d'entretien avec les élèves	4	4	56,6	2	2	34,5	4	4	62,8	4	4	85,8
Le diagnostic de son contexte professionnel	4	4	69,9	2	2	46	3	3	46,9	4	4	58,4
L'analyse des situations d'absentéisme	4	4	61,9	2	2	36,3	4	4	83,2	4	4	84,1
La conduite de réunion	4	4	61,9	2	2	43,4	3	3	55,8	3	4	51,3
La conception de séances pédagogiques en direction des élèves	4	4	75,2	2	2	43,4	2	2	36,3	3	3	48,7

Situations professionnelles	Critères définissant une situation critique											
	Nécessité diagnostic			Apprendre seul			Niveau d'attente de la hiérarchie			Professionnel compétent		
	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)	Médiane	Mode	Fréquence du mode (%)
Le conseil sur la résolution de situations critiques	4	4	71,7	2	2	50,4	3	4	49,6	4	4	66,4
La régulation de l'équipe vie scolaire	4	4	67,3	2	2	39,8	4	4	68,1	4	4	87,6
L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation	4	4	71,7	2	2	46	3	3	54	3	3	59,3
L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques	4	4	75,2	2	2	46	4	4	68,1	4	4	80,5
L'élaboration du projet de service vie scolaire	4	4	83,2	2	2	44,2	4	4	58,4	4	4	49,6
La participation à l'élaboration du projet d'établissement	4	4	77,9	2	2	35,4	3	3	49,6	3	4	49,6
La formation des assistants d'éducation	4	4	77,9	2	1	46,9	3	3	41,6	4	4	67,3
La contribution à l'élaboration de la politique éducative	4	4	82,3	2	2	38,9	3	3	52,2	4	4	55,8
L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers	4	4	83,2	2	2	46,9	3	3	52,2	4	4	57,5

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Tableau 6 – Résultats significatifs pour la recherche d'un lien entre l'expérience professionnelle et les critères définissant les situations représentatives

Tests statistiques^{a,b}			
	H de Kruskal-Wallis	ddl	Sig. asymptotique
Représentativité L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, équipe édu)	8,634	3	,035
Représentativité [L'accueil des élèves]	15,692	3	,001
Représentativité [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	12,701	3	,005
Fréquence : [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	11,141	3	,011
Situation débutant. [La conduite d'entretien avec les élèves]	9,177	3	,027

a. Test de Kruskal Wallis

b. Variable de regroupement : Expérience professionnelle en tant que CPE

Tableau 7- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test de Kruskal-Wallis), pour le lien entre l'expérience professionnelle et les critères des situations représentatives

Rangs			
	Expérience professionnelle en tant que CPE	N	Rang moyen :
Représentativité [L'analyse en équipe des situations éducatives (cellule de veille, GPDS, équipe éducative)]	Entre 1 et 4 ans	25	45,56
	Entre 5 et 10 ans	15	60,90
	Entre 11 et 15 ans	16	52,03
	Plus de 15 ans	57	62,39
Représentativité [L'accueil des élèves]	Entre 1 et 4 ans	25	44,84
	Entre 5 et 10 ans	15	59,27
	Entre 11 et 15 ans	16	59,50
	Plus de 15 ans	57	61,04
Représentativité [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	Entre 1 et 4 ans	25	56,38
	Entre 5 et 10 ans	15	61,83
	Entre 11 et 15 ans	16	40,84
	Plus de 15 ans	57	60,54
Fréquence : [La gestion des incidents élèves (discipline, dysfonctionnements, incivilités)]	Entre 1 et 4 ans	25	52,76
	Entre 5 et 10 ans	15	71,13
	Entre 11 et 15 ans	16	38,78
	Plus de 15 ans	57	60,25
	Total	113	
Situation débutant. [La conduite d'entretien avec les élèves]	Entre 1 et 4 ans	25	67,36
	Entre 5 et 10 ans	15	67,87
	Entre 11 et 15 ans	16	57,09

Tableau 8- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test de Kruskals-Wallis), pour le lien entre le type d'établissement et les critères des situations représentatives et critiques

Rangs			
	Type établissement d'exercice	N	Rang moyen
Fréquence : L'analyse des situations d'absentéisme (travail individuel)	Collège	68	50,39
	Lycée Professionnel	22	67,41
	Lycée général ou technologique	23	66,59
Professionnel compétent :[L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers]	Collège	68	57,65
	Lycée Professionnel	22	44,91
	Lycée général ou technologique	23	66,65
Professionnel compétent : [La conception de séances pédagogiques en direction des élèves]	Collège	68	52,62
	Lycée Professionnel	22	53,89
	Lycée général ou technologique	23	72,93
Professionnel compétent : [Le bilan et l'auto-évaluation de son activité]	Collège	68	51,08
	Lycée Professionnel	22	67,98
	Lycée général ou technologique	23	64,00

Tableau 9- Résultats significatifs du calcul des rangs (Test U de Mann-Whitney) pour le lien entre le fait d'avoir été tuteur ou pas, et les critères des situations critiques

Rangs				
	Tuteur	N	Rang moyen	Somme des rangs
Nécessité connaissances-Diagnostic [La participation à l'élaboration du projet d'établissement]	Jamais tuteur	70	60,7	4248
	Tuteur	43	51	2193
Nécessité connaissances-Diagnostic [La planification de son travail]	Jamais tuteur	70	52	3639
	Tuteur	43	65	2802
Nécessité connaissances-Diagnostic [La gestion des imprévus]	Jamais tuteur	70	52	3641
	Tuteur	43	65	2800
Nécessité connaissances-Diagnostic [La médiation adultes-élèves]	Jamais tuteur	70	51,5	3605
	Tuteur	43	66	2836
Apprendre seul [La gestion des imprévus]	Jamais tuteur	70	61	4304
	Tuteur	43	50	2137

Tableau 10- Tableau des SPS du métier de CPE, par domaine de compétences

Champ de compétences	Situations professionnelles significatives	Finalité (compétences)
Le pilotage du service de vie scolaire	<ul style="list-style-type: none"> - L'organisation du service de vie scolaire - La formation des assistants d'éducation - La régulation de l'équipe vie scolaire - La conduite de réunion - L'élaboration du projet de service vie scolaire - L'organisation de la sécurité des élèves dans l'établissement - Le suivi de l'absentéisme avec les assistants d'éducation 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps - Assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire
L'accompagnement du parcours de formation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - L'accueil des élèves - La conduite d'entretien avec les élèves - L'analyse des situations éducatives (travail individuel) - La gestion des incidents élèves - L'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation - L'analyse et le traitement des situations éducatives problématiques - L'analyse des situations d'élèves à besoins éducatifs particuliers - La conception de séances pédagogiques en direction des élèves - Le dialogue avec les parents - L'analyse en équipe des situations éducatives 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif - Accompagner les élèves, notamment dans leur formation à une citoyenneté participative - Participer à la construction des parcours des élèves
Le conseil à la communauté éducative	<ul style="list-style-type: none"> - Le diagnostic de son contexte professionnel - Le conseil sur la résolution de situations critiques - La médiation adultes/élèves - La contribution à l'élaboration de la politique éducative 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement - Travailler dans une équipe pédagogique
L'animation de la politique éducative	<ul style="list-style-type: none"> - La participation à l'élaboration du projet d'établissement - La conception de projets éducatifs - La conception et l'organisation de projets dans le domaine de la santé et de la citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement
La conception de son activité	<ul style="list-style-type: none"> - La planification de son travail - La gestion des imprévus - Le bilan et l'auto-évaluation de son activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Concevoir et organiser son travail - Savoir établir des priorités

Spectacle et Thérapie

Rodolphe LUBAMBA
Université Bordeaux Montaigne
Laboratoire : Sciences, Philosophie, Humanités
Rodolphe.lubamba@gmail.com

Résumé

Guy Debord, dans son ouvrage célèbre, La société du spectacle, tient ces propos : "Toute la vie des sociétés dans lesquelles règnent les conditions modernes de production s'annonce comme une immense accumulation de spectacles."

Dans son Esquisse d'une critique de l'économie politique Engels avance que l'accumulation du Capital ne peut se faire et ne se fait que "par le sacrifice des buts vraiment humains." Dès lors, le Capital se développant par sa propre contradiction, s'élevant et s'imposant ainsi chaque fois à un niveau plus élevé. Les sujets contemporains voient leur existence de plus en plus sacrifiée au profit de la croissance.

Ainsi, il s'agira de mettre en évidence pourquoi les pédagogies éducatives présentent une forte tendance à la thérapie en réaction des sacrifices toujours plus forts imposés par le Capital.

Mots-clés

Capital, Spectacle, Thérapie, Education, Technique.

L'éducation spectaculaire

L'éducation, l'école, l'égalité des chances et la réduction des inégalités sociales sont des thèmes récurrents, souvent associés ; subsumés à l'Éducation Nationale. Les questions se posent : que doit faire l'Éducation Nationale afin d'offrir à chacun les mêmes chances de réussite ou encore, tâche ô combien plus lourde, comment faire en sorte que chacun réussisse son parcours scolaire ? Au-delà des questions essentielles qui ne sont pas abordées (comme la réussite, son contenu, son intérêt ou sa pertinence) la problématique de l'école est, presque, totalement mal posée et c'est, ici, l'impulsion de cette intervention.

Il faut admettre que le sujet scolaire porte à débat et que par ce débat est admis qu'un problème se pose. Mais lorsque dans ce problème l'éducation et plus encore le rôle de l'école sont posés comme primordiaux, on peut dire que le problème se pose sur la tête et que toute solution ou réforme apportée à ce problème marchera sur la tête. Pour que la solution tienne debout, il faut que le problème lui-même se tienne sur ses pieds et ne pas considérer l'école comme une entité brute et autosuffisante (ou plutôt semi-brute ou semi-suffisante car il est admis que l'origine sociale joue un rôle important dans la réussite scolaire), mais, pour ne pas employer tout de suite le terme de *technique*, il faut avant tout considérer que l'école est

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

d'essence herméneutique, qu'elle est un discours qui s'inscrit dans un Discours, et représente ce Discours. De sorte qu'il y a des problèmes propres à l'école elle-même, c'est-à-dire à la manière dont elle élabore son discours et des problèmes propres au Discours fondateur. C'est le moment d'introduire pour ce travail la notion de *totalité dialectique*. Au sein d'une *totalité dialectique* il y a un *Tout logique*. L'analyse de la *totalité dialectique* d'une société se veut de mettre en évidence les liens logiques existant au sein même d'une œuvre humaine. Prenons Mansfield Park de Jane Austen ce *lieu* de vie où chaque personnage occupe une fonction particulière et objective dans le sens où sa propre fonction si elle est subsistante par soi est en même temps façonnée par les autres personnages et inversement de sorte que lorsque Sr Thomas Bertram part pour les Antilles la fonction symbolique et objective qu'il occupait (l'autorité) reste vacante, ce qui amène un changement dans le comportement des autres personnages.

Ou encore, l'universel peut être dit comme le principe de raison, comme construction normative permettant la reproduction de l'animal-humain et réfrénant la volonté de puissance. La dialectique du particulier et de l'universel que l'on voit très bien dans Mansfield Park à travers les convenances avec lesquelles doivent composer les différents personnages. Le rôle d'Edmund étant essentiel dans le sens où il veille à ce que chacun ne se joue pas des convenances dans son intérêt proprement particulier et de maintenir l'équilibre entre le particulier et l'universel, comme gardien de la limite

La principale mésentente est que l'on attribue toujours à l'établissement scolaire le rôle de rendre visible le grand Autre, et la classe comme *l'espace* où l'élève recevrait son message. Cela était vrai lorsque la société était différente, lorsqu'elle était féodale ou au début de la société capitaliste mais cela est différent à l'heure où le mode de production capitaliste s'est développé en investissant toutes les sphères humaines. C'est désormais la société elle-même qui est l'école, qui est *l'espace*, c'est-à-dire que c'est la société elle-même qui remplit le rôle herméneutique ; le Tiers-fondateur s'est incarné, la société est devenue vivante et fait directement son monologue élogieux : ce que Debord appelle la société du spectacle, l'abstraction réelle dans la société post-moderne.

Pour expliciter ce que j'entends par la société post-moderne il faut partir de la modernité, ce que l'on fera avec Robinson Crusoé et Don Quichotte de la Mancha. Robinson Crusoé c'est celui qui quitte son Angleterre natale pour naviguer et finalement se retrouver dans une île déserte dans laquelle il vit accompagné de Vendredi. Inutile de rentrer plus en détail dans le roman, il suffit simplement de souligner que s'y dessine un trait qui est maintenant bien connu : le poids de la société sur les désirs et les aspirations de l'individu.

Dans *El Quijote* y sont tournés en dérision les romans chevaleresques par la figure de *Don Quijote*. Dedans y est mis en avant le hiatus entre les histoires que l'on lit dans les livres (dans les discours) et la réalité. *Don Quijote* représente le sujet qui croit « vraiment trop » aux abstractions au point que cela en altère son expérience des événements.

A travers ces deux romans on retrouve, avec Robinson Crusoé, l'aliénation économique (le sujet se voit imposé une place et un rôle dans la société) et avec *El Quijote*, l'aliénation chère à l'idéalisme allemand. Finalement, si dans ces deux romans sont rejetés la réalité sociale (Robinson Crusoé) et l'herméneutisme (*Don Quijote*) au moins ils sont reconnus comme ayant un déterminisme certain sur l'individu. Avec l'avancée des

connaissances humaines on peut dire que le post-modernisme, bien qu'il arrive phénoménologiquement après la conscience moderne, est une régression, un obscurantisme *New Age*. C'est-à-dire qu'il n'est pas admis dans la conscience post-moderne de grand Autre, elle n'admet d'influence tierce et prétend agir selon sa propre conscience individuelle alors qu'elle est l'*incarnation* parfaite du grand Autre. Pour le dire en image : l'individu moderne serait Pinocchio pantin qui veut devenir un vrai petit garçon en sachant sa qualité de pantin, alors que le sujet post-moderne serait ce même Pinocchio toujours pantin mais qui est persuadé cette fois-ci d'être un vrai petit garçon. Dans la société post-moderne le grand Autre est d'autant plus effectif que son existence est niée.

Éducation et nouveau monde

On le sait la Révolution veut faire table rase, tout changer et renommer, c'est le rêve d'un recommencement total, un rêve démiurgique. Dès lors l'éducation et l'enseignement servent de technique révolutionnaire, l'éducation est un but et un moyen. Un but « car il s'agit de remodeler la société réelle en fonction de la société idéale (...) moyen, parce que sans le recours à l'éducation, la Révolution est condamnée à l'action minoritaire et à la violence permanente. »

La Révolution Française sanctionne politiquement l'avènement du nouveau monde, du monde moderne que Marx définit ainsi dans les premières lignes du *Capital* : « La richesse des sociétés dans lesquelles règne le mode de production capitaliste s'annonce comme une immense accumulation de marchandises. »

Voici donc, pourquoi je me permets de parler de *la pédagogie comme une technique* dans le sens où le but premier de la modernité c'est de construire, par l'éducation, l'homme moderne contre l'ancien monde et deuxièmement de poser les conditions objectives de l'accumulation du *Capital*. Je ne m'appuie pas ici sur le communisme de Marx ni de sa théorie des stades mais sur sa critique de l'économie politique de la même façon qu'Hegel critiqua la métaphysique.

Ce que l'on apprend avec Marx, c'est le développement du Capitalisme, par sa limite interne, à un niveau toujours plus grand dans l'espace et toujours plus intensifié au sein de cet espace, en bref : la logique marchande investit à chaque étape de son évolution tous les pans des relations humaines. Le *Capital* passe du statut de *création* à celui de *créature*, il vit désormais, parle se défend et cache ; Debord la définit comme suit : « l'incessante justification de la société existante, c'est-à-dire du spectacle lui-même et du mode de production dont il est issu. Pour ce faire, le spectacle n'a pas besoin d'arguments sophistiqués : il lui suffit d'être le seul à parler sans attendre la moindre réplique (...) c'est l'activité sociale tout entière qui est captée par le spectacle à ses propres fins. De l'urbanisme aux partis politiques de toutes tendances, de l'art aux sciences, de la vie quotidiennes aux passions et aux désirs humains, partout on retrouve la substitution de la réalité par son image. Et dans ce processus l'image finit par devenir réelle, étant cause d'un comportement réel, et la réalité finit par devenir image. »

Le spectacle fait donc son monologue élogieux, le monologue de l'accumulation du *Capital* et de l'individu égoïstement intéressé.

L'école-spectacle

Dès lors l'enseignement, l'éducation et l'école si ces mots sont des sujets de réflexion aujourd'hui comme au moment de la Révolution il faut absolument préciser que le moyen et le but sont foncièrement différents. En effet, ils furent initialement des outils de changement et d'émancipation vis-à-vis de l'Ancien Régime, ils sont désormais au service de la conservation et donc de la confusion.

La mission herméneutique, donc, d'abord confiée à l'école s'est vu transférer à la société, l'école c'est le spectacle lui-même. De façon qu'à l'heure de la réification, de la société du spectacle, il est désormais possible de voir « toute une génération ayant grandi selon ses lois ». De sorte que le *bon élève* c'est celui qui est parfaitement intégré ; avec la société de consommation le bon élève c'est le consommateur, non pas de valeur d'usage mais la seule consommation de signes. Le bon élève en qualité et volonté de bon élève est investi par la volonté d'acquérir un titre dont l'obtention nécessite automatiquement le respect de certains critères objectifs. Par exemple, une analyse sémantique de ce que signifie « obtenir ses examens avec les meilleurs notes » ne peut être réunie à « prouver que l'on a certaines qualités réelles – connaissances, compétences, etc. » ; il faut y ajouter le rituel au moyen duquel les résultats de l'examen sont proclamés et le grade est conféré et reconnu. »

Il faut rajouter que la famille est un endroit dans lequel règne le *conservatisme*, tout à fait naturel et positif mais aussi réfractaire à la prise de risque. Le rôle des parents est de vouloir le meilleur pour leur enfant dans la mesure de ce qu'offrent les conditions sociales, qu'il s'y intègre au mieux. Ainsi, dans un état de guerre sociale de *tous contre tous*, où chacun lutte au mieux dans son intérêt bien compris, il n'est pas étonnant que les parents aient la volonté de l'armer au mieux, qu'il soit un *bon élève* (comme le dit Orelson « Les rappers kainrys donnent les mêmes conseils que mes parents : « fais ce que tu veux dans ta vie mais surtout fais de l'argent. ».) Pour employer un terme sociologique, le but des parents est de fournir à l'enfant *les valeurs fonctionnelles*. Les valeurs fonctionnelles qu'un sujet peut obtenir sont directement liées à la « division organisée du travail social et reproductif ». Elles représentent les signes ou fétiches sociaux qui confèrent à l'homme non pas une valeur intrinsèque, ce sont des fétiches sociaux qu'un homme social a su accaparer « les valeurs fonctionnelles ne sont donc finalement que le résultat contingent d'un point de vue intersubjectif guidé par des préférences utilitaires, qui ne signifie que la valeur d'échange d'un homme, et non pas sa valeur intrinsèque. » La *valeur fonctionnelle* devient *valeur d'agrément* lorsqu'elle suscite « le désir, le plaisir, la sympathie, l'approbation ou la jubilation d'autrui. »

Finalement, à l'époque contemporaine, les *valeurs d'agrément*, au moment où sans doute notre temps préfère l'image à la chose, la copie à l'original, la représentation à la réalité, l'apparence à l'être. Ce qui est *sacré* pour lui, ce n'est que l'*illusion*, mais ce qui est profane, c'est la *vérité*. Mieux, le sacré grandit à ses yeux à mesure que décroît la vérité et que l'illusion croît, si bien que le *comble de l'illusion* est aussi le *comble du sacré*. Les valeurs d'agrément signifient : adopter le langage social de l'illusion et du sacré, le langage de l'argent et du *fétichisme de la marchandise*.

L'école-spectaculaire apprend donc au sujet à se sacrifier en tant qu'être humain réel, à *se tuer* en tant que *personne concrète avec des qualités concrètes* et apprend à effectuer, ce que

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Marx appelle le *salto mortale* de la marchandise, c'est-à-dire le moment où l'objet est nié dans sa valeur d'usage pour devenir *marchandise* et être reconnu dans sa valeur abstraite. De sorte que le rôle de l'école-spectaculaire : c'est l'apprentissage de ce *salto mortale*, l'apprentissage de l'auto-marchandisation pour finalement se vendre sur le marché du travail, et jouir de soi par l'obtention de valeurs d'agrément. Cela rejoint parfaitement ce que Marx écrivait « La production d'un peuple est à son apogée, au moment même où il atteint son apogée historique tout court. En fait un peuple est à son apogée industrielle tant que ce n'est pas encore le gain comme tel, mais la passion de gagner qui est pour lui essentiel. (...) On aboutit de nouveau à cette tautologie : la richesse se crée d'autant plus facilement que ses éléments subjectifs et objectifs existent à un degré plus élevé. »

Le débat, essentiellement médiatique, et donc spectaculaire, autour de l'école occulte l'essentiel : l'école remplit parfaitement son rôle. Le rôle de la *reproduction* non pas de la reproduction d'une classe sociale qu'a analysé Bourdieu, mais du mode de *production socialement existant*. En acceptant l'accumulation il faut en même temps accepter le désintérêt des humanités qui n'ont aucune utilité économique.

De sorte que l'école ne véhicule pas des savoirs mais des compétences applicables en milieu professionnel, l'école s'apparentant à une plate-forme de téléchargement, dans laquelle l'élève y téléchargerait des applications. *Je suis capable...* de diverses et diverses choses de la même manière qu'un Smartphone possède des applications sur sa fiche technique pour séduire le consommateur, le diplômé expose ses applications sur son compte *LinkedIn*, pour séduire l'employeur, il s'auto-marchandise.

Il faut s'appuyer ici sur la théorie de la reconnaissance élaborée par Marx, celle qui concerne non pas la reconnaissance, à la Sieyès, d'une classe sociale qui serait tout mais considérée comme rien, mais la reconnaissance de la marchandise, une lutte des marchandises dans laquelle chacune cherche à faire reconnaître sa valeur sur le marché, à se réaliser. En s'appuyant sur cette théorie de la reconnaissance et le développement objectif du Capital il est permis d'adapter cette théorie de la valeur à la *reconnaissance du sujet* désormais marchandise.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Conclusion

Dans le *Manifeste du parti communiste* Marx et Engels parle du *socialisme conservateur ou bourgeois* y intégrant, avec un sarcasme cruel, « les économistes, philanthropes, humanitaires, améliorateurs du sort de la classe ouvrière, organisateurs de la bienfaisance, protecteurs des animaux, fondateurs des sociétés de tempérance », dont le contenu est le suivant « les bourgeois socialistes voudraient conserver les conditions d'existence de la société moderne, mais sans les luttes et les dangers qui en découlent nécessairement. Ils veulent garder la société existante, mais sans les éléments qui la bouleversent et la dissolvent. »

Ils ont, à mon avis, raison quand ils soulignent le paradoxe de ce qu'ils nomment, avec agressivité, le socialisme bourgeois. D'un autre côté l'histoire a montré tout au long du 20^{ème} siècle la violence qu'engendre un changement radical des conditions d'existence. Ainsi prôner une école et une société plus égalitaire c'est finalement aller contre la logique d'accumulation du capital qui prône la concurrence mais qui arrive finalement au monopole rejetant chaque fois une population plus importante hors de l'histoire et de la production, amenant à un nouvel apartheid social ; c'est aller contre un *habitus social* ce qui pour être effectif amène inévitablement à un certain degré de violence.

Dès lors, il faut soutenir et améliorer l'efficacité de la production sociale dans sa réification aussi bien objective (les infrastructures, les entreprises etc) que subjective : donner l'envie, pour reprendre les propos de notre Président, de devenir millionnaire, d'être un gagnant.

Soutenir une éducation efficace qui puissent donner de la manière la plus productive qui soit aux élèves les armes pour entrer dans la guerre économique mondiale, favoriser l'apprentissage des nouvelles technologies dès la primaire, préparer les élèves à entrer sur le marché du travail, leur apprendre dès le plus jeune âge à reconnaître et prendre les décisions qui vont dans leur intérêt bien compris tout en préparant les classes les plus défavorisées à la frustration par la consommation toujours renouvelée de marchandise et de divertissement.

Et développer une pédagogie thérapeutique car l'accumulation du Capital ne peut se faire et ne se fait que "par le sacrifice des buts vraiment humains." Dès lors, le Capital se développant par sa propre contradiction, s'élevant et s'imposant ainsi chaque fois à un niveau plus élevé. Les sujets contemporains voient leur existence de plus en plus sacrifiée au profit de la croissance. Ainsi, l'éducation-spectaculaire en plus de nous apprendre ce fameux salto mortale, semble aussi apprendre le sacrifice de soi, c'est-à-dire, le sacrifice de sa personne réelle et le bonheur réel pour rentrer dans le monde de l'abstraction et de la *Croissance* qui demande chaque fois plus d'effort, de sacrifice, de compétition, de gagnants et de perdants.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Guy Debord (1992). *La société du spectacle*, Paris, Gallimard.
- Friedrich Engels (1998). *Esquisse d'une critique de l'économie politique*, Paris, Edition ALLIA.
- Anselm Jappe (2001), *Guy Debord*, Editions Denoël, Paris
- Jacques Julliard (2012), *Les gauches françaises 1762-2012. Histoire et politique*, Flammarion.
- Christopher Lasch (2006), *La culture du narcissisme*, Edition Champs
- Catherine Malabou (1996), *L'avenir de Hegel*, Paris, Librairie Philosophique J.VRIN
- Karl Marx (1963), *Le Capital*, Edition Gallimard, Pléiade, Tome 1.
- Karl Marx (1963), *Manifeste du Parti communiste*, Edition Gallimard, Pléiade, Tome 1.
- Slavoj Zizek – Moins que rien_ L'ombre du matérialisme dialectique. P874
- Slavoj Zizek (2010), *La subjectivité à venir : Essais critiques*, Flammarion.

Mise en place et évaluation d'un dispositif de formation continue pour les enseignants québécois du secondaire portant sur l'accompagnement des élèves présentant des symptômes d'anxiété à l'école

Véronique LAMBERT-SAMSON
Université Laval, Faculté des Sciences de l'Éducation
veronique.lambert-samson.1@ulaval.ca

Résumé

L'anxiété est le problème de santé mentale le plus fréquent chez les adolescents. Considérant le fait que les adolescents passent plusieurs heures par année à l'école, il est inévitable que les enseignants côtoient des élèves présentant des symptômes anxieux pouvant être physiologiques et comportementaux intériorisés ou extériorisés. Si ces comportements peuvent s'avérer très dérangeants pour l'enseignant qui doit les gérer, ainsi que pour les autres élèves, il ne faut pas négliger les effets négatifs sur l'adaptation (ex. : rejet) et la réussite scolaire (ex. : difficultés d'apprentissage) des élèves anxieux. Il est nécessaire que les enseignants connaissent les pratiques efficaces pour intervenir auprès des jeunes présentant des symptômes anxieux afin de les aider et de conserver un climat de classe favorisant l'apprentissage de tous. Toutefois, les enseignants se disent bien peu outillés. Il semble donc nécessaire de se pencher sur la question de la formation des enseignants sur l'anxiété à l'école et sur les pratiques enseignantes efficaces pour intervenir auprès des adolescents souffrant d'anxiété.

Mots-clés

anxiété, enseignant, formation, adolescent

Texte

Introduction

L'Office québécois de la langue française (2014) définit l'anxiété comme « un malaise psychique caractérisé par l'appréhension d'un danger imminent, mais indéterminé, s'accompagnant généralement d'un état d'agitation, de désarroi et parfois d'anéantissement » (para.1). Il s'agit d'un phénomène normal, éprouvé par tous les êtres humains selon le contexte (Association canadienne pour la santé mentale, s.d.). Elle serait aussi le problème de santé mentale retrouvé le plus fréquemment dans la population en général (Sadock, Sadock, et Ruiz, 2017), y compris chez les adolescents. Dans le *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* [DSM-5], l'American Psychiatric Association [APA] (2013) indiquait qu'il s'agit de la période développementale de l'être humain qui voit apparaître la majorité des troubles anxieux. D'autres auteurs (Beesdo, Knappe, et Pine, 2009 ; Broderick et Jennings, 2012) rapportent que la puberté serait à l'origine de l'apparition de symptômes anxieux à cause des nombreux changements hormonaux. Non seulement y a-t-il des changements physiologiques qui s'opèrent chez les jeunes, mais combiné au contexte scolaire particulier qu'est l'école secondaire et aux interactions sociales engendrées, le niveau d'anxiété peut être plus élevé. Les conséquences de l'anxiété se font ainsi sentir dans ce milieu.

Les conséquences de l'anxiété en milieu scolaire

L'anxiété a des effets à la fois sur le jeune et sur l'école. Les effets sur l'adolescent vont venir influencer ce qui se déroule dans son environnement scolaire.

L'anxiété éprouvée par l'élève va dans un premier temps venir affecter négativement ses apprentissages, soit en l'amenant à présenter des difficultés (Amiri et Ghonsooly, 2015 ; García-Santillán, Escalera-Chávez, Moreno-García, et Santana-Villegas, 2015 ; von der Embse et Hasson, 2012) ou à performer en-dessous de ses capacités réelles (Obergruesser et Stoeger, 2015). Certains auteurs, comme Putwain, Connors et Symes (2010), expliqueraient ces difficultés plus particulièrement par les effets de l'anxiété sur les distorsions cognitives (ex. : catastrophisation). Bardou, Oubrayrie-Roussel et Lescarret (2012) indiquent que les distorsions cognitives amènent en fait l'élève à douter de sa compétence, ce qui peut engendrer des difficultés d'apprentissage, mais aussi avoir des effets négatifs sur l'adaptation scolaire du jeune qui présentera des difficultés comportementales.

Cet aspect comportemental est aussi présent dans la littérature puisque l'anxiété peut se manifester avec des comportements intériorisés, donc affectant uniquement le jeune, ou des comportements extériorisés, en ayant des effets sur les individus entourant l'élève. De façon générale, Arseneault et al. (2006) rapportent que ce sont des jeunes moins compétents socialement. Ils présenteront par exemple, moins de comportements d'affirmation de soi. En contexte social, ils seront donc davantage rejetés et victimes d'intimidation (APA, 2013). Si l'anxiété se manifeste de manière extériorisée (ex. : agressivité), des effets sur le milieu scolaire peuvent se faire sentir de façon plus importante, soit sur le climat d'apprentissage de la classe, le climat sain et sécuritaire et la relation élève-enseignant. Peu d'auteurs se sont intéressés précisément aux effets de l'anxiété sur le milieu scolaire, mais comme elle engendre des difficultés comportementales, des liens avec les conséquences de ces difficultés sur le milieu scolaire peuvent être faits. Lacroix et Potvin (2009) rapportent que les difficultés comportementales nuisent au climat d'apprentissage puisque les comportements viennent le perturber. L'enseignant, étant responsable du climat de classe, devra mettre en place des interventions supplémentaires auprès des élèves manifestant leur anxiété. Cela nuit à la relation élève-enseignant en créant des tensions entre eux (Crosnoe, Johnson, et Elder, 2004). Bernstein-Yamashiro (2004) indique que cette relation élève-enseignant difficile engendra à nouveau de l'anxiété chez l'élève, ce qui pourrait l'amener à présenter davantage de comportements perturbateurs, créant ainsi un cycle se répétant si aucune intervention n'est mise en place. De plus, Kauffman et Landrum (2009) indiquent que la gestion des comportements difficiles peut nuire à la prédisposition d'un enseignant à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté ; cela pourrait s'expliquer par le fait que la gestion des comportements difficiles serait la plus grande source de stress des enseignants (Hastings et Bham, 2003 ; Jeffrey et Sun, 2006). Combiné à la nécessité de mettre en place davantage d'interventions puisque les élèves anxieux sont ciblés comme présentant davantage d'absentéisme et de difficultés à remettre leurs devoirs selon Needham, Crosnoe et Muller (2004), cela contribue à la lourdeur de la tâche évoquée par plusieurs enseignants. Dans leur étude, Karsenti et al. (2015) révèlent que cette lourdeur et la gestion des comportements difficiles sont deux des facteurs principaux conduisant à l'abandon de la profession enseignante. Les statistiques de « décrochage enseignant » seraient de 30 % au Canada et de 15 à 20 % au Québec (Karsenti, Collin, et Dumouchel, 2013).

Même si l'anxiété des élèves du secondaire ne fait que contribuer indirectement à cette situation, elle devrait tout de même être un sujet de préoccupation, considérant de plus ses conséquences à court et moyen terme sur le jeune. La problématique de l'anxiété en milieu scolaire est aussi préoccupante si ses effets à plus long terme sont observés puisque les difficultés d'apprentissage et de comportement, pouvant être engendrées par l'anxiété, sont réputées pour avoir des effets négatifs sur la persévérance scolaire. En effet, même si le rapport de Homsy et Savard (2018) ne s'intéresse pas spécifiquement aux effets de l'anxiété, ils rapportent que les difficultés d'apprentissage et d'adaptation peuvent ultimement mener au décrochage scolaire. Ils révèlent que le taux d'obtention d'un diplôme en cinq ans est seulement de 64 % au Québec et n'atteint que 31 % pour les élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation. L'organisme Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches (2016) relève pour sa part des conséquences du décrochage sur l'individu (ex. : dépression, consommation, isolement, obésité) et sur la société en général (ex. : peu d'exercice du vote, emprisonnement). C'est sans parler des conséquences financières qu'il rapporte pour l'ensemble du Québec, qui seraient de 120 000 \$ par décrocheur et qui monteraient à 1,9 milliard de dollars pour une cohorte de décrocheurs. L'anxiété est donc un problème à mieux connaître par les intervenants du milieu scolaire, considérant ses effets directs sur l'élève, le milieu scolaire, mais aussi indirects sur la société québécoise.

L'anxiété des adolescents à l'école secondaire : prévalence, facteurs de risque et manifestations

Malgré les conséquences de l'anxiété en milieu scolaire, il serait possible d'arguer qu'il s'agit d'une problématique qui est davantage du ressort de la psychologie ou de la psychiatrie que de l'école. Il est alors intéressant de considérer la prévalence exacte de l'anxiété en milieu scolaire chez les élèves. Une étude canadienne de Tramonte et Willms (2010) révèle qu'il y aurait entre 10 % et 13 % des élèves qui éprouveraient de l'anxiété de façon importante à l'école. Alors que le Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec (2013) rapportait qu'aucune donnée exacte sur la prévalence de l'anxiété n'était disponible, une Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 était publiée la même année par Pica et al. (2013), révélant que le niveau d'anxiété variait d'un degré à l'autre. Considérant la prévalence oscillant entre 6,8 % et 10 % et le temps passé à l'école par les élèves québécois, soit 900 heures par année (Statistique Canada, 2013), il est inévitable que les enseignants aient à intervenir. Le premier champ d'intervention consiste à prendre conscience des facteurs de risque pouvant prédisposer un élève à souffrir d'anxiété à l'école.

Les facteurs de risque et de protection de l'anxiété en milieu scolaire

L'utilisation des facteurs de risque et de protection permet de mieux comprendre la tendance naturelle d'un individu à ressentir de l'anxiété dans une approche psychodéveloppementale. Cummings, Davies et Campbell (2000) rapportent que cela peut venir influencer la qualité de l'adaptation scolaire d'un élève. Les facteurs retrouvés dans la littérature ont été distingués en deux catégories, soit sociaux et pédagogiques/didactiques.

La première catégorie de facteurs sociaux touche aux relations avec les pairs. Lorsque cette relation est positive, elle vient neutraliser des effets de l'anxiété, par exemple en modérant le neuroticisme (tendance naturelle à éprouver des émotions négatives) (Hoferichter et Raufelder, 2013). L'acceptation des pairs viendra de plus médiatiser la relation entre l'anxiété

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

et les symptômes dépressifs (Biggs, Nelson, et Sampilo, 2010). Pour ce qui est des facteurs de risque, la victimisation (Biggs et al., 2010) et les rivalités sur le plan des performances (Jacobshagen, Rigotti, Semmer, et Mohr, 2009) sont ciblées. Les relations avec les enseignants peuvent aussi influencer le jeune puisque Conner, Miles et Pope (2014) indiquent la perception du soutien de l'enseignant viendra diminuer les symptômes d'anxiété si elle est élevée et qu'au contraire, une augmentation des problèmes psychologiques et des symptômes physiologiques pourra être observée si le soutien est perçu comme faible. Cela est soutenu par Rimm-Kaufman et Sandilos (s.d.) qui ajoutent que si l'adulte agit comme confident, des bénéfices sur l'anxiété seraient aussi observés.

La distinction entre les facteurs sociaux et pédagogiques/didactiques est parfois difficile à faire puisqu'il n'y a pas de délimitation précise. Les enseignants peuvent ainsi mettre en place certaines pratiques pédagogiques et didactiques pouvant prédisposer les élèves à souffrir d'anxiété. Ils peuvent véhiculer certains mythes (ex. : les garçons sont meilleurs en mathématiques que les filles) ou rappeler l'importance des mathématiques pour une future carrière (Furner et Gonzalez-Dehass, 2011). Cette forme de pression est aussi ciblée par Putwain et al. (2010) à travers d'autres pratiques (ex. : répéter les dates d'évaluation et de remise de travaux, la nécessité d'étudier, etc.) et ils identifient spécifiquement le fait de faire des prédictions sur les résultats des élèves comme anxiogène. Les élèves le font parfois déjà eux-mêmes selon les auteurs, puisqu'ils ont une conception de leur compétence scolaire, et si elle est faible, cela peut les amener à ressentir de l'anxiété. Finalement, l'école peut aussi véhiculer des messages encourageant la compétition ou être considérée comme un milieu inconfortable (Jacobshagen et al., 2009) notamment par l'utilisation fréquente des devoirs (Bagaka's, 2011 ; Goetz et al., 2012 ; Putwain et al., 2010) ou le manque d'ordre et d'organisation dans la classe (Marcotte et al., 2005).

Par conséquent, le milieu scolaire, en raison de son contexte ou des interactions sociales s'y déroulant, contribue à augmenter ou réduire l'anxiété ; il sera ainsi le théâtre des manifestations liées à l'anxiété. Elles peuvent prendre plus ou moins de place, mais viendront tout de même perturber le rythme scolaire.

Les manifestations de l'anxiété à l'école

Les manifestations viendront perturber l'environnement de la classe ; il importe donc que les enseignants soient au fait des différentes façons dont l'anxiété peut se traduire à l'école. Il existe d'autres manifestations se déroulant à l'extérieur du milieu scolaire, cependant comme la présente étude se déroule à l'école, elles ne seront pas abordées.

Dans un premier temps, l'anxiété peut se manifester par différents symptômes physiques : tensions musculaires, agitation, problèmes de sommeil, irritabilité, de peurs (ex. : devenir fou, perdre le contrôle), nausées ou de vomissements, maux de ventre ou de tête, palpitations cardiaques, douleurs à la poitrine, sensations d'étouffement, tremblements, de sueurs, étourdissements ou picotements, fatigabilité, bouffées de chaleur ou frissons et difficultés à se concentrer (APA, 2013).

L'anxiété peut aussi se manifester par différents comportements. La classification utilisée (comportements intériorisés et extériorisés) est celle du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEESR] (2015). Toutefois, il faut faire preuve

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

de prudence, car si l'anxiété est souvent considérée comme un trouble intériorisé, elle peut se manifester par des comportements extériorisés (MEESR, 2015). La présente étude s'intéresse à toutes les formes d'anxiété et non seulement aux troubles ; par conséquent, ce sont les manifestations qui sont exprimées en termes intériorisées ou extériorisées. Elles sont présentées au Tableau 1 et classées selon l'ordre affectif ou cognitif.

Il est donc important que les enseignants prennent conscience que la présence de symptômes physiques et de différents comportements peut témoigner d'anxiété et par conséquent les amener à mobiliser leurs ressources et connaissances pour intervenir en prévention plutôt qu'en réaction. Il importe d'agir sur l'anxiété plutôt que sur la manifestation.

Il convient de se questionner à savoir si les enseignants se sentent aptes à intervenir auprès des jeunes présentant des symptômes d'anxiété. Possèdent-ils ces connaissances pour la reconnaître ?

Tableau 1.

Les manifestations comportementales de l'anxiété en milieu scolaire (APA, 2013)

	Manifestations intériorisées	Manifestations extériorisées
Affectives	Tristesse	Crises
	Endurer la situation (anxiété élevée)	Colère
	Apathie	Agressivité
	Repli sur soi	Pleurs
	Timidité, inhibition	
	Dépendance aux autres	
	Humeur dépressive, démoralisé	
Cognitives	Évitement passif	Se donner raison dans les conversations
	Inquiétudes persistantes	Tenter de contrôler la conversation
	Retrait social	Comportements de contrôle excessifs
	Difficulté de concentration	Refus scolaire
	Conformisme excessif	Opposition, évitement de la situation
	Anticipation des crises d'anxiété	
	Doute sur ses capacités	
	Usage de drogues ou d'alcool	
	Prise de médicaments	
	Comportements de contrôle excessifs	
	Incapacité à parler devant un groupe ou l'enseignant	

Les enseignants et leur sentiment d'efficacité personnelle pour intervenir auprès des jeunes présentant des symptômes d'anxiété

La présence de manifestations anxieuses à l'école, les conséquences de l'anxiété sur le milieu scolaire, mais aussi la relation élève-enseignant et l'idée selon laquelle les pratiques pédagogiques peuvent être un facteur de protection de l'anxiété suggèrent que le soutien aux

enseignants peut s'avérer une bonne avenue à exploiter. Toutefois, peu d'études à ma connaissance ont documenté les connaissances des enseignants sur l'anxiété à l'école et les pratiques exemplaires dans ce domaine. Une des seules recherches conduites sur le sujet est celle exploratoire de Lambert-Samson et Beaumont (2017). Malgré un petit échantillon (n=12), elle présente des résultats préoccupants pouvant servir de piste de réflexion sur la formation des enseignants. En effet, les enseignants du primaire interrogés témoignaient posséder plusieurs connaissances sur l'anxiété et sur les pratiques efficaces pour intervenir auprès des jeunes présentant des symptômes d'anxiété. Cependant, ce répertoire s'avère incomplet et les participants indiquaient eux-mêmes manquer de formation sur le sujet et par conséquent, se sentir bien peu préparés pour intervenir auprès des jeunes souffrant d'anxiété. La formation continue est répertoriée par Boulton (2014) et Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont et Flanagan (2013) comme une bonne façon d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants. Un SEP élevé amène les enseignants à modifier leurs pratiques (Baker, 2005) en les rendant plus ouverts à l'accueil des élèves présentant des difficultés comportementales et en les amenant à davantage adapter leurs interventions. Il convient de s'intéresser à ce qu'est le SEP et ses façons de l'améliorer.

Bandura (2007) définit le SEP comme la « croyance de l'individu en sa capacité de s'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p.12). Si cette croyance est faible, elle amènera l'individu à éviter la situation qu'il ne pense pas être en mesure d'affronter, ce qui lui fera vivre de l'anxiété en lien avec cet événement et affectera à nouveau son SEP. À l'inverse, en transposant cette notion en éducation, si l'enseignant se sent apte à intervenir auprès des élèves présentant des symptômes d'anxiété, il mobilisera ses ressources afin de le faire, peu importe la façon dont l'anxiété se manifestera. Le SEP n'est cependant pas un état fixe, il se construit et se modifie (Bandura, 2007). L'auteur identifie quatre sources d'auto-efficacité, qui sont à considérer dans la formation continue si ce qui est visé est d'augmenter le SEP des enseignants : 1) l'expérience active de maîtrise (expérimenter directement une situation), 2) l'expérience indirecte ou vicariante (observer un pair jugé de compétence semblable), 3) la persuasion verbale ou sociale (conseils, mises en garde, suggestions et questions par un expert) et 4) l'état émotionnel et physiologique de la personne (moins de réussite, si aversif).

Par conséquent, la nécessité de s'appuyer sur les quatre sources d'auto-efficacité dans la planification de la formation continue des enseignants trouve sa pertinence dans l'objectif d'augmenter leur SEP (Gaudreau et al., 2013). Selon Coulibaly et al. (2013), les praticiens se sentiraient plus efficaces à appliquer le contenu de formation lorsque celle-ci est complétée, contrairement à leurs collègues n'ayant pas suivi de formation. Non seulement permet-elle l'amélioration du SEP, mais d'autres auteurs ont noté des avantages de la formation continue. Elle a pour conséquence d'augmenter leur confiance en leurs ressources, ce qui les amène à être plus proactifs et donc, moins réactifs (Massé, Couture, et Potvin, 2009 ; Webb et Gripper, 2010). Ils analysent ainsi davantage avant d'agir, témoignant d'un désir de comprendre et d'intervenir avec justesse. Plusieurs auteurs rapportent que les enseignants possèdent par ailleurs de nouvelles stratégies et de nouveaux outils pour intervenir (Jones et Chronis-Tuscano, 2008 ; Massé et al., 2009 ; Rivard, Gueye, Fauchon, et Rocque, 2015). Ils ont ainsi de plus grandes connaissances émergentes en lien avec le contenu de formation (Jones et Chronis-Tuscano, 2008 ; Ojio et al., 2015), ce qui améliore leurs habiletés de gestion de classe (Webster-Stratton, Reid, et Hammond, 2001). La formation continue semble donc

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

être une avenue intéressante à considérer pour mieux outiller les enseignants pour intervenir auprès des jeunes présentant des symptômes d'anxiété.

De nombreuses pratiques sont recensées dans la littérature pour prévenir et faire diminuer l'anxiété des élèves. Plusieurs pratiques universelles sont ciblées : encourager les buts de maîtrise et les efforts faits (Jacobshagen et al., 2009 ; Marcotte et al., 2005), avoir un environnement de classe organisé et prévisible (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013), enseigner des méthodes d'étude (Putwain et al., 2010), ne tolérer d'aucune façon les marques d'intimidation, de violence ou de rejet (Biggs et al., 2010 ; Hoferichter et Raufelder, 2013 ; Jacobshagen et al., 2009) et développer des relations positives élèves-enseignant (Conner et al., 2014 ; Rimm-Kaufman et Sandilos, s.d.) Toutefois, bien que primordiales, ces pratiques universelles semblent insuffisantes pour enseigner explicitement aux élèves à mieux gérer leur anxiété, particulièrement pour ceux l'éprouvant de façon plus intense. Des interventions plus structurées (ciblées ou dirigées) peuvent être implantées sous forme de programmes. Certains s'adressent précisément aux élèves présentant des symptômes d'anxiété (ex. : *Dé-Stresse et Progresse, Learning to Breathe*). Ils proposent des pistes d'intervention, comme de travailler la régulation des émotions, d'enseigner la pleine conscience ou de développer des stratégies de gestion de la peur (*coping*). Ces pratiques mériteraient d'être mieux connues des enseignants afin de répondre aux besoins des élèves présentant de l'anxiété. Dans l'urgence du quotidien, les enseignants n'ont cependant pas le temps de procéder à une telle analyse des programmes, malgré ses bénéfices évidents. Par conséquent, il semble naturel que ce soit à travers la formation continue que les enseignants puissent s'approprier de meilleures pratiques à mettre en place.

Toutefois, comme suggéré par certains auteurs, les enseignants recevraient bien peu de formation sur l'anxiété lors de leur formation initiale. Blaya et Beaumont (2007), sans s'intéresser spécifiquement à l'anxiété, ont brossé un portrait des cours liés à l'adaptation scolaire et à la gestion de classe. Elles révèlent qu'il y aurait seulement 4,9 % de l'offre de formation initiale qui ciblerait la gestion des problèmes de comportement au Canada. Leur étude internationale menée dans 11 pays révèle que cela est légèrement supérieur à la moyenne de l'ensemble des pays qui est de 3,4 %. Cette offre comporte toutefois de nombreux cours optionnels et vise surtout la gestion de l'indiscipline en classe. Alors qu'il est reconnu que l'anxiété vient influencer la gestion de classe et qu'elle peut entraîner des difficultés comportementales, il est possible de constater que la formation initiale ne semble pas outiller suffisamment les enseignants pour intervenir auprès des jeunes manifestant de l'anxiété. La formation continue offre ainsi une avenue intéressante permettant aux enseignants de bonifier leur répertoire de pratiques. Toutefois, celles-ci sont habituellement gérées par les commissions scolaires et les directions d'école et ce sont bien souvent des activités ponctuelles de formation qui apportent peu de changements dans les pratiques effectives en classe (Hustler et al., 2003). Les activités de développement professionnel qui s'adressent aux enseignants et qui portent particulièrement sur l'anxiété en milieu scolaire sont bien peu documentées dans la littérature scientifique. En effet, ce sont principalement des résultats de recherche portant sur des évaluations de programmes visant à prévenir l'anxiété chez les élèves, notamment les jeunes élèves d'âge primaire, qui sont retrouvés. De plus, la plupart de ces programmes, peu importe la tranche d'âge des élèves ciblés, sont davantage mis en place par des professionnels (ex. : psychoéducateur, psychologue, éducateur spécialisé) et ciblent particulièrement certains élèves plutôt que l'ensemble de la classe (ex. :

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Worry Taming for Teens). Par conséquent, les programmes n'influencent pas les pratiques enseignantes en classe. Pourtant, considérant le temps qui y est passé, il importe que les enseignants soient mieux outillés pour prévenir l'anxiété à l'école, mais aussi pour enseigner à tous les élèves des stratégies permettant de mieux la gérer.

Le manque de formation du personnel enseignant sur l'anxiété à l'école est donc problématique, considérant les effets de l'anxiété sur l'élève, mais aussi sur l'ensemble du milieu scolaire à cause des difficultés d'apprentissage et de comportement qu'elle entraîne. Comme le souligne le MÉQ (2001), il est du devoir de l'enseignant d'« adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (p. 149). Il y a donc une nécessité, considérant l'absence de recherches sur le sujet, de s'intéresser aux phénomènes de l'anxiété à l'école et des pratiques enseignantes pour la prévenir et la gérer dans le but de répondre à la question suivante :

« Quels sont les effets d'un dispositif de formation continue visant à soutenir les enseignants dans l'adoption de pratiques éducatives susceptibles de prévenir ou de réduire l'anxiété chez leurs élèves du secondaire ? »

La formation continue des enseignants du secondaire et les contenus portant sur l'anxiété en milieu scolaire

Afin de bien saisir les concepts à l'étude, certains ont été abordés superficiellement dans la problématique et nécessitent d'être définis et expliqués afin de bien saisir ce qui devrait être traité dans un dispositif de formation continue. La formation continue, les connaissances théoriques sur l'anxiété des élèves en milieu scolaire et les pratiques enseignantes reconnues comme efficaces pour prévenir et faire diminuer l'anxiété seront présentées.

La formation continue des enseignants du secondaire en lien avec l'anxiété de leurs élèves

La formation continue a été définie par le Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ] (1999) comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (p.11). Plusieurs auteurs se sont attardés aux avantages de la formation continue des enseignants. Ils observent d'abord des changements en ce qui a trait aux attitudes et à la motivation. Par exemple, les enseignants seront plus réceptifs à l'inclusion des élèves présentant des difficultés d'apprentissage et d'adaptation (Sharma et Nuttal, 2015), ils prendront davantage de risques et modifieront plus leur pratique (Kajander et Mason, 2007) ce qui peut être imputable à la diminution marquée de leur stress relevé par plusieurs auteurs (Massé et al., 2009 ; Sharma et Nuttal, 2015). D'autres changements peuvent être observés chez les élèves, ce qui devrait être central selon Richard, Carignan, Gauthier et Bissonnette (2017). Massé et al. (2009) indiquent que les enseignants accorderont beaucoup plus d'importance à l'aspect relationnel avec leurs élèves, ce qui rejoint l'idée d'autres auteurs (Massé et al., 2009 ; Rivard et al., 2015) qui indiquent que suite à la formation, les enseignants auraient une meilleure compréhension des élèves et de leurs difficultés. Cela contribuerait donc à une diminution des problèmes de comportement (Webster-Stratton et al., 2001), à rendre les élèves plus calmes et collaborateurs (Massé et al., 2009) et plus engagés (Rivard et al., 2015). Ainsi, la formation continue devrait chercher à

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

développer différentes compétences chez les enseignants selon le MÉQ (2001) en développant des connaissances (savoirs) et des habiletés en contexte (savoir-agir).

Pour ce faire, elles doivent remplir certaines conditions d'efficacité doivent aussi être respectées. La revue de littérature de Richard et al. (2017) en fait ressortir cinq. La formation continue devrait toujours chercher à améliorer les résultats des élèves et évaluer cette amélioration (quantifier). La formation devrait toujours se baser sur des données probantes (scientifiques) et être animée par un spécialiste de la question. Dans un troisième temps, des modalités de soutien devraient être prévues afin de favoriser le transfert des connaissances et des habiletés ainsi que le travail collaboratif entre les enseignants. Ensuite, la formation devrait être distribuée dans le temps (ex. : sur une année scolaire, espacée d'au moins trois à quatre semaines) et enfin, elle doit être soutenue par la direction d'école qui doit faire office de leader pédagogique. Ces conditions d'efficacité sont essentielles à prendre en compte afin de planifier un dispositif de formation efficace.

Mais de quelle façon les enseignants québécois ont-ils accès aux formations continues ? Ils peuvent s'inscrire à des congrès ou des colloques offerts par différentes associations (ex. : Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportements, Institut des troubles d'apprentissages). Toutefois, le processus d'accès à ce type d'événement est régi par différentes règles syndicales et organisationnelles. Aucune information n'est par ailleurs disponible à l'heure actuelle sur les offres de formation continue sur l'anxiété ni sur les statistiques de fréquentation de ces conférences, ateliers ou programmes par les enseignants du secondaire. Toutefois, selon le (MÉES, 2018), le montant par enseignant serait de 240 \$. De plus, une analyse rapide a permis de constater qu'au Québec, pour l'année 2015-2016, c'était entre 0,24 % et 0,32 % du budget total des commissions scolaires qui était attribué pour le perfectionnement des enseignants à partir de ces règles budgétaires ministérielles (Commission scolaire de la Capitale, 2015 ; Commission scolaire de Montréal, 2018 ; Commission scolaire des Découvreurs, 2016). Comment expliquer cela ? Darling-Hammond (1994), qui avait fait un constat semblable aux États-Unis (0,5 %), nomme plusieurs pistes de réflexion : les décideurs politiques seraient incertains qu'un domaine de connaissances existe en éducation ou encore que leur acquisition améliore la compétence des praticiens, ils croiraient que l'application des pratiques serait plutôt défailante et que les connaissances des enseignants n'affectent pas (ou peu) l'apprentissage des élèves. De plus, ils pourraient craindre de devoir augmenter les salaires s'ils sont davantage formés. Ces réflexions, datant quelque peu, restent toutefois préoccupantes, considérant l'importance de la formation continue sur le développement de la compétence à enseigner.

Les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'intervention auprès des élèves anxieux à l'école secondaire

L'anxiété : définition, types et modèle explicatif

Les enseignants doivent connaître certains éléments essentiels au concept d'anxiété, soit ce que c'est, les différents types et la façon dont elle se développe.

L'anxiété est souvent confondue avec d'autres termes, comme la peur, le stress et l'angoisse. La peur serait une émotion de base ayant un objet concret (APA, 2013), tandis que le stress serait une réaction physiologique caractérisée par l'activation du système nerveux autonome

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

et des hormones (Plusquellec et al., 2015). L'angoisse ferait pour sa part davantage référence à un concept philosophique (ex. : angoisse existentielle) (Robert, Rey, et Rey-Debove, 2011). De nombreuses définitions ont été élaborées pour l'anxiété, surtout dans le domaine de la psychologie et de la psychiatrie, mais certains éléments essentiels étaient laissés de côté. C'est pourquoi à partir de la littérature, la définition suivante a été élaborée : « état émotionnel causé par l'appréhension de différents ordres perçus comme menaçants ou hors contrôle, s'accompagnant souvent de symptômes physiologiques ».

L'anxiété est une émotion humaine ressentie par tous les êtres humains à un moment ou à une autre de leur vie, face à certaines situations (Association canadienne pour la santé mentale, s.d.). Il est donc normal d'en éprouver. Cependant, il arrive qu'elle devienne plus fréquente, intense et perdure dans le temps et qu'elle s'accompagne de peurs et de problèmes de comportements ; elle devient alors pathologique (APA, 2013). Les troubles anxieux font partie de la pathologie. Chez les adolescents, il est possible de retrouver des troubles anxieux (anxiété de séparation, mutisme sélectif, phobies, trouble de l'anxiété sociale, trouble panique, trouble de l'anxiété généralisée et agoraphobie) dans une prévalence oscillant de 0,4 à 15 %. Les troubles anxieux peuvent être concomitants entre eux, donc simultanément deux troubles se présentent (Costello, Foley, et Angold, 2006), ou avec un autre trouble : trouble dépressif (Nguyen, Fournier, Bergeron, Roberge, et Barrette, 2005), trouble de l'opposition avec provocation (Cohan et al., 2008), trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (Connor et al., 2003), usage de drogues ou de substances (Kessler, Berglund, Demler, Jin, et Walters, 2005) et trouble du spectre autistique (White, Oswald, Ollendick, et Scahill, 2009).

Qu'elle soit normale ou pathologique, l'anxiété se développe sensiblement de la même façon. Le modèle général de l'anxiété de Ducher (2011) est celui qui a été retenu pour expliquer le développement d'anxiété. Ce modèle s'applique davantage aux troubles anxieux, mais il a été retenu notamment parce qu'il s'agit d'un modèle relativement récent et qu'il fait aussi référence aux composantes sociocognitives inhérentes à l'anxiété, soit les pensées, les émotions et les comportements. Dans un premier temps, un stimulus doit déclencher l'anxiété. À l'école, par exemple, ce peut être un examen, une communication orale, une situation imprévue, un conflit avec un pair, etc. Une pensée s'ensuivra et Ducher (2011) en parle comme des soucis et des inquiétudes, qui peuvent être aussi assimilés à des émotions. Ces pensées, qui peuvent être automatisées à cause des expériences antérieures semblables, engendrent des symptômes physiologiques (ex. : tensions musculaires). L'élève réussit à centrer son attention sur les événements stressants et les réactions physiologiques pour interpréter la situation positivement ou négativement. Dans le premier cas, il se sentira apte à l'affronter ou ne la considèrera plus comme menaçante, ce qui fera stagner ou diminuer son niveau d'anxiété. Dans le second, si la situation est interprétée négativement, cela viendra renforcer son sentiment d'impuissance et pourra générer une crise d'anxiété ou pire, une attaque de panique.

Il importe pour les praticiens de comprendre comment se déclenche l'anxiété, mais aussi de savoir comment réagir lorsqu'un élève présente des symptômes d'anxiété.

Les pratiques reconnues comme efficaces pour prévenir et faire diminuer l'anxiété en milieu scolaire

Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question de l'intervention auprès des élèves anxieux. Alors que certains abordent davantage des aspects liés à une bonne gestion de classe afin d'offrir un milieu sain et sécurisant permettant l'apprentissage, d'autres auteurs se sont plutôt intéressés aux programmes d'intervention mis en place à l'école. Dans ces derniers, ce sont les techniques d'intervention comportementales et cognitivocomportementales qui sont présentes. Ces programmes d'intervention implantés à l'école seraient efficaces selon la méta-analyse de Werner-Seidler, Perry, Calcar, Newby et Christensen (2017). Par contre, il importe de savoir que les programmes pour adolescents ont été très peu évalués scientifiquement contrairement aux versions pour enfants.

Les pratiques de gestion de classe sont primordiales puisqu'elles sont à la base de la prévention de l'anxiété. Selon l'ouvrage professionnel de Gaudreau (2017) s'appuyant sur la littérature scientifique, il y aurait cinq composantes essentielles de la gestion de classe : 1) la gestion des ressources (temps, espace, matériel, ressources humaines et ressources technologiques), 2) la formulation d'attentes claires, 3) le développement de relations sociales positives, 4) attirer et maintenir l'attention des élèves et 5) la gestion de l'indiscipline. Cela rejoint ce que d'autres auteurs mentionnent, soit que pour réduire l'anxiété, le climat doit être sécurisant (Mayer, 2001) et valoriser des buts de maîtrise plutôt que de compétition (Maltais, 2014). L'enseignant doit aussi éviter un style d'enseignement autoritaire puisque cela peut entraîner de la dépendance (Artaud, 1989) ou une lutte de pouvoir (Glasser, 1996).

Ces pratiques ne sont toutefois pas toujours suffisantes et d'autres interventions doivent être mises en place pour cibler précisément l'anxiété. Elles peuvent être mises en place de façon universelle, ciblée ou dirigée. Pour les enseignants, ce sont les interventions universelles qui sont les plus évidentes à mettre en place, puisqu'elles s'adressent à l'ensemble des élèves de la classe. Les interventions sont tirées de différents programmes d'intervention cognitivocomportementale (ex. : *My Friends Youth*, *The Cool Kids*, *The C.A.T Project*) : la transmission d'informations, les stratégies adaptatives, l'entraînement à la résolution de problèmes, la réattribution causale, la restructuration cognitive, l'autorégulation et l'exposition *in vivo*.

Pertinence et objectifs de recherche

Considérant le fait que l'anxiété est universelle et qu'elle entrave le fonctionnement (Cassady, 2010), que si aucune intervention n'est mise en place à l'adolescence, cela peut entraîner une cristallisation des comportements ayant des effets sur l'apprentissage et le comportement des élèves, pouvant potentiellement les mener au décrochage scolaire, et ultimement au chômage, il est pertinent de chercher des façons de faire pouvant aider les élèves aux prises avec l'anxiété. Considérant de plus que l'anxiété engendre des problèmes de comportement, que ceux-ci sont la plus grande source de stress des enseignants et que cela peut même les mener à abandonner la profession enseignante, il est nécessaire de mieux outiller les enseignants face à cette problématique. Enfin, considérant le fait qu'il n'existe aucune étude à ma connaissance portant sur le SEP des enseignants sur l'intervention auprès des élèves anxieux, que les programmes d'intervention pour adolescents sont peu évalués et que les programmes appliqués par les enseignants ont été relevés dans la littérature comme peu ou pas efficaces (Hunt, Andrews, Sakashita, Crino, et Erskine, 2009 ; Olowokere et Okanlawon, 2014), la pertinence de mettre en place un dispositif d'accompagnement des enseignants du secondaire

pour intervenir auprès des élèves anxieux respectant les conditions d'efficacité de la formation continue semble tout à fait indiquée.

L'objectif général de cette recherche sera donc de décrire les effets d'un dispositif de formation continue visant l'accompagnement des enseignants du secondaire par rapport à l'anxiété de leurs élèves. De manière plus spécifique, l'étude visera à développer un dispositif de formation continue, à mesurer les effets de ce dispositif sur le SEP des enseignants et à documenter les changements de pratiques déclarées des enseignants.

Méthodologie envisagée

La recherche sera donc une étude quasi expérimentale. Il y aura un groupe contrôle (n=40) avec l'ensemble des enseignants d'une école secondaire québécoise et un groupe expérimental (n=40), une autre équipe-école secondaire ayant des caractéristiques semblables au groupe contrôle. Un prétest sera effectué avec les deux groupes afin de mesurer leur SEP par rapport à l'intervention auprès des jeunes présentant des symptômes d'anxiété. Le groupe expérimental participera à une demi-journée de formation portant sur les connaissances théoriques liées à l'anxiété des adolescents (manifestations, conséquences, facteurs de risque, modèle explicatif). Par la suite, des enseignants volontaires (n=10) seront demandés afin d'avoir un accompagnement plus intensif tout au long de l'année : ils suivront huit ateliers portant sur l'intervention auprès des jeunes anxieux et pourront bénéficier de soutien par les pairs et par la chercheuse (formatrice), comme des discussions et des observations. Le SEP de tous les enseignants du groupe contrôle et du groupe expérimental, y compris les enseignants volontaires, sera mesuré à la fin de l'année (post test). De plus, des entrevues semi-dirigées seront menées avec les participants au dispositif d'accompagnement afin de voir les éléments qui seront davantage réinvestis dans la pratique. Le dispositif d'accompagnement respectera les conditions d'efficacité nommées par Richard et al. (2017).

Conclusion

Compte tenu des conséquences sur l'adaptation et la réussite que peut entraîner l'anxiété des élèves du secondaire et du peu de formation des enseignants pour intervenir auprès de ces jeunes, il convient de s'intéresser aux effets d'un dispositif de formation continue visant à outiller les enseignants pour intervenir auprès des élèves anxieux. Il est possible de supposer que leur SEP pour intervenir s'en trouvera augmenté, les amenant à intervenir davantage.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed). Washington, D.C: American Psychiatric Association.
- Amiri, M., et Ghonsooly, B. (2015). The Relationship between English Learning Anxiety and the Students' Achievement on Examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855-865. doi: 10.17507/jltr.0604.20
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., et Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study.(Medical condition overview). *Pediatrics*, 118(1), 130. doi: 10.1542/peds.2005-2388

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Artaud, G. (1989). *L'intervention éducative : au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Association canadienne pour la santé mentale. (s.d.). Comprendre les troubles anxieux. Repéré le 11 juillet 2018, à <https://cmha.ca/fr/les-troubles-anxieux>
- Bagaka's, J. G. (2011). The Role of Teacher Characteristics and Practices on Upper Secondary School Students' Mathematics Self-Efficacy in Nyanza Province of Kenya: A Multilevel Analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 817-842. doi: 10.1007/s10763-010-9226-3
- Baker, P. H. (2005). Managing Student Behavior: How Ready Are Teachers to Meet the Challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd). Bruxelles: De Boeck.
- Bardou, E., Oubrayrie-Roussel, N., et Lescarret, O. (2012). Estime de soi et démobilitation scolaire des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 60(6), 435-440. doi: 10.1016/j.neurenf.2012.07.003
- Beesdo, K., Knappe, S., et Pine, D. S. (2009). Anxiety and Anxiety Disorders in Children and Adolescents: Developmental Issues and Implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483-524. doi: 10.1016/j.psc.2009.06.002
- Bernstein- Yamashiro, B. (2004). Learning relationships: Teacher- student connections, learning, and identity in high school. *New Directions for Youth Development*, 2004(103), 55-70. doi: 10.1002/yd.91
- Biggs, B. K., Nelson, J. M., et Sampilo, M. L. (2010). Peer relations in the anxiety–depression link: test of a mediation model. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(4), 431-447. doi: 10.1080/10615800903406543
- Blaya, C., et Beaumont, C. (2007). *La formation initiale des enseignants et enseignantes en matière de gestion des comportements agressifs et/ou de violence à l'école : un tour d'horizon international*. Communication présentée au Journée-conférence sur la violence à l'école, Université de Sherbrooke.
- Boulton, M. (2014). Teachers' Self-Efficacy, Perceived Effectiveness Beliefs, and Reported Use of Cognitive-Behavioral Approaches to Bullying Among Pupils: Effects of in-Service Training With the I DECIDE Program. *Behavior Therapy*, 45(3), 328-343. doi: 10.1016/j.beth.2013.12.004
- Broderick, P. C., et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 111-126. doi: 10.1002/yd.20042

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Cassady, J. C. (2010). *Anxiety in schools: the causes, consequences, and solutions for academic anxieties*. New York: Peter Lang.
- Centre de Transfert pour la Réussite Éducative au Québec. (2013). *Portrait global de la santé mentale des enfants en milieu scolaire au Québec, principalement au primaire*. Université Laval, Québec, Canada.
- Cohan, S. L., Chavira, D. A., Shipon-Blum, E., Hitchcock, C., Roesch, S. C., et Stein, M. B. (2008). Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(4), 770-784. doi: 10.1080/15374410802359759
- Commission scolaire de la Capitale. (2015). Budget 2015-2016. Repéré le 13 juillet 2018, à <https://www.cscapitale.qc.ca/wp-content/uploads/2017/06/budgetofficiel2015-2016.pdf>
- Commission scolaire de Montréal. (2018). Budget. Repéré le 13 juillet 2018, à <http://csdm.ca/csdlm/la-csdlm-en-chiffres/budget/>
- Commission scolaire des Découvreurs. (2016). Budget de fonctionnement 2016-2017. Repéré le 13 juillet 2018, à <http://www.csdecou.qc.ca/wp-content/uploads/2016/08/Budget-de-fonctionnement-2016-2017.pdf>
- Conner, J. O., Miles, S. B., et Pope, D. C. (2014). How Many Teachers Does It Take to Support a Student? Examining the Relationship between Teacher Support and Adverse Health Outcomes in High-Performing, Pressure-Cooker High Schools. *High School Journal*, 98(1), 22-42. doi: 10.1353/hsj.2014.0012
- Connor, D. F., Edwards, G., Fletcher, K. E., Baird, J., Barkley, R. A., et Steingard, R. J. (2003). Correlates of Comorbid Psychopathology in Children With ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(2), 193-200. doi: 10.1097/00004583-200302000-00013
- Costello, E. J., Foley, D. L., et Angold, A. (2006). 10-Year Research Update Review: The Epidemiology of Child and Adolescent Psychiatric Disorders: II. Developmental Epidemiology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 45(1), 8-25. doi: 10.1097/01.chi.0000184929.41423.c0
- Coulibaly, M., Karsenti, T., Peters, S., Asghar, A., Choudry, A., Éthier, M.-A., et Strong-Wilson, T. (2013). Étude du sentiment d'auto-efficacité des enseignants du secondaire au Niger à l'égard de l'ordinateur. *McGill Journal of Education*, 48(2), 383-401. doi: 10.7202/1020977ar
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., et Elder, G. H. (2004). Intergenerational Bonding in School: The Behavioral and Contextual Correlates of Student-Teacher Relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81. doi: 10.1177/003804070407700103

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Cummings, E. M., Davies, P., et Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process : theory, research, and clinical implications*. New York: Guilford.
- Darling-Hammond, L. (1994). Developing professional development schools: early lessons, challenge, and promise. Dans L. Darling-Hammond (Éd.), *Professional development schools : schools for developing a profession*. (pp. 1-27). New York: Teachers College Press.
- Ducher, J.-L. (2011). Un schéma général de l'anxiété. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 21(3), 79-83. doi: 10.1016/j.jtcc.2011.07.008
- Furner, J. M., et Gonzalez-Dehass, A. (2011). How do Students' Mastery and Performance Goals Relate to Math Anxiety? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 7(4), 227-242.
- García-Santillán, A., Escalera-Chávez, M. E., Moreno-García, E., et Santana-Villegas, J. d. C. (2015). Factors that Explains Student Anxiety toward Mathematics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(2), 361-372. doi: 10.12973/eurasia.2016.1216a
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., et Flanagan, T. (2013). Classroom Behaviour Management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, 48(2), 359-382. doi: 10.7202/1020976ar
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité : enseigner sans contraindre*. Montréal: Éditions Logiques.
- Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, S. E., Hall, N. C., Pekrun, R., Dettmers, S., et Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 225-234. doi: 10.1016/j.lindif.2011.04.006
- Hastings, R. P., et Bham, M. S. (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. doi: 10.1177/0143034303024001905
- Hoferichter, F., et Raufelder, D. (2013). Examining the role of social relationships in the association between neuroticism and test anxiety – results from a study with German secondary school students. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 35(7), 1-18. doi: 10.1080/01443410.2013.849326

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Homsy, M., et Savard, S. (2018). *Décrochage scolaire au Québec : dix ans de surplace, malgré les efforts de financement*. Montréal: Institut du Québec.
- Hunt, C., Andrews, G., Sakashita, C., Crino, R., et Erskine, A. (2009). Randomized controlled trial of an early intervention programme for adolescent anxiety disorders. *Australasian Psychiatry*, 43(4), 300-304. doi: 10.1080/00048670902721152
- Hustler, D., Howson, J., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., et Campbell, A. (2003). *Teachers' Perceptions of Continuing Professional Development*: Department for Education and Skills. Repéré à <http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf>
- Jacobshagen, N., Rigotti, T., Semmer, N. K., et Mohr, G. (2009). Irritation at School: Reasons To Initiate Strain Management Earlier. *International Journal of Stress Management*, 16(3), 195-214. doi: 10.1037/a0016595
- Jeffrey, D., et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Jones, H. A., et Chronis- Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in- service training for attention- deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918-929. doi: 10.1002/pits.20342
- Kajander, A., et Mason, R. (2007). Examining teacher growth in professional learning groups for in- service teachers of mathematics. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 7(4), 417-438. doi: 10.1080/14926150709556743
- Karsenti, T., Collin, S., et Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568. doi: 10.1007/s11159-013-9367-z
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F. o., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., ... Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Dans CRIFPE (Éd.) : Université de Montréal. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018
- Kauffman, J. M., et Landrum, T. J. (2009). Politics, Civil Rights, and Disproportional Identification of Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 17(4), 177-188. doi: 10.1080/09362830903231903
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., et Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions' of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. doi: 10.1001/archpsyc.62.6.593

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Lacroix, M.-È., et Potvin, P. (2009). Les comportements perturbateurs à l'école : mieux les connaître pour mieux intervenir. *Réseau d'information pour la réussite éducative* Repéré le 25 juin 2018, à <http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2014/07/Les-troubles-de-comportements.pdf>
- Lambert-Samson, V., et Beaumont, C. (2017). L'anxiété des élèves en milieu scolaire telle que perçue par des enseignants du primaire. *Enfance en difficulté*, 5, 101-129.
- Maltais, C. (2014). *Compétence scolaire, anxiété et buts d'accomplissement : contribution de l'attachement et du climat de la classe*. Université Laval, Québec.
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M.-È., Bélanger, M., Saussez, F., et Déry, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67. doi: 10.7202/1017529ar
- Massé, L., Couture, C., et Potvin, P. (2009). *Formation continue pour le personnel enseignant: comparaison de différentes modalités de soutien et d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des élèves présentant des troubles du comportement*. Québec: Fonds de recherche Société et Culture.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial Behavior: Its Causes and Prevention within Our Schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant: Choisir plutôt que subir le changement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire — L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). Dans Ministère de l'Éducation de l'Ontario (Éd.), *Vers un juste équilibre: Pour promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves* (pp. 30-64). Ontario: Imprimeur de l'Ontario pour la Reine.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2018). *Commissions scolaires: Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2018-2019 à 2020-2021 - Éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financieres/rb/RB_Fonctionnement_Commissions-scolaires_18-19.pdf

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Needham, B., Crosnoe, R., et Muller, C. (2004). Academic failure in secondary school: The inter-related role of health problems and educational context. *Social Problems*, 51(4), 569-586.
- Nguyen, C. T., Fournier, L., Bergeron, L., Roberge, P., et Barrette, G. (2005). Correlates of Depressive and Anxiety Disorders among Young Canadians. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(10), 620-628. doi: 10.1177/070674370505001008
- Obergriesser, S., et Stoeger, H. (2015). The Role of Emotions, Motivation, and Learning Behavior in Underachievement and Results of an Intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167-190. doi: 10.1080/13598139.2015.1043003
- Office québécois de la langue française. (2014). anxiété. *Fiche terminologique* Repéré le 17 juillet 2018, à http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=17025564
- Ojio, Y., Yonehara, H., Taneichi, S., Yamasaki, S., Ando, S., Togo, F., ... Sasaki, T. (2015). Effects of school-based mental health literacy education for secondary school students to be delivered by school teachers: A preliminary study. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 69(9), 572-579. doi: 10.1111/pcn.12320
- Olowokere, A. E., et Okanlawon, F. A. (2014). The Effects of a School-Based Psychosocial Intervention on Resilience and Health Outcomes among Vulnerable Children. *Journal of School Nursing*, 30(3), 206-215. doi: 10.1177/1059840513501557
- Partenaires pour la réussite éducative en Chaudière-Appalaches. (2016). *Les conséquences économiques du décrochage scolaire*. Québec: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à http://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2016/05/Feuillet-de-sensibilisation_WEB.pdf
- Pica, L. A., Traoré, I., Camirand, H., Laprise, P., Bernèche, F., Berthelot, M., et Plante, N. (2013). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui: leur santé mentale et leur adaptation sociale, Tome 1*. Québec: Institut de la statistique du Québec.
- Plusquellec, P., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M.-F., Sindi, S., François, N., ... Massé, L. (2015). Étude pilote des effets du programme DéStresse et Progresse chez des élèves de 6^e année du primaire intégrés dans une école secondaire. *Éducation et francophonie*, 43(2), 6-29. doi: 10.7202/1034483ar
- Putwain, D. W., Connors, L., et Symes, W. (2010). Do Cognitive Distortions Mediate the Test Anxiety-Examination Performance Relationship? *Educational Psychology*, 30(1), 11-26. doi: 10.1080/01443410903328866
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances*. Dans TELUQ (Éd.). TELUQ: Ministère de l'Éducation et de

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'Enseignement supérieur (MEES) & Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Repéré à <http://r-libre.telugu.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>

- Rimm-Kaufman, S., et Sandilos, L. (s.d.). Improving Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning. *Pre-K to 12 Education* Repéré le 29 avril 2018, à <http://www.apa.org/education/k12/relationships.aspx>
- Rivard, L. P., Gueye, N. R., Fauchon, A., et Rocque, J. (2015). Une formation continue en littératie destinée aux enseignants en sciences de la nature oeuvrant en situation minoritaire : que disent les divers acteurs? *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 27(1), 57-103. doi: 10.7202/1031242ar
- Robert, P., Rey, A., et Rey-Debove, J. (2011). Le Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française : version numérique. Repéré à <http://syrano.demarque.com/Access/connExt.php?idRelPC=205926>
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., et Ruiz, P. (2017). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. Philadelphia: Wolters Kluwer. Repéré à Accès via Ovid [http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=booktext&NEWS=N&DF=bookdb&CSC=Y&AN=01979445/10th Edition&XPATH=/PG\(0\) http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2749409](http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=booktext&NEWS=N&DF=bookdb&CSC=Y&AN=01979445/10th Edition&XPATH=/PG(0) http://ariane.ulaval.ca/cgi-bin/recherche.cgi?qu=a2749409)
- Sharma, U., et Nuttal, A. (2015). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1-14. doi: 10.1080/1359866X.2015.1081672
- Statistique Canada. (2013). *Temps d'instruction obligatoire et d'instruction prévu dans les institutions publiques entre l'âge de 6 et 15 ans, Canada, 2010-2011* Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-604-x/2013001/tbl/tbld1.1-fra.htm>.
- Tramonte, L., et Willms, D. (2010). The Prevalence of Anxiety Among Middle and Secondary School Students in Canada. *Canadian Journal of Public Health - Revue Canadienne de Santé Publique*, 101, S19-S22.
- von der Embse, N., et Hasson, R. (2012). Test Anxiety and High-Stakes Test Performance between School Settings: Implications for Educators. *Preventing School Failure*, 56(3), 180-187. doi: 10.1080/1045988X.2011.633285
- Webb, P., et Gripper, A. (2010). Developing teacher self-efficacy via a formal HIV/AIDS intervention. *SAHARA-J: Journal of Social Aspects of HIV/AIDS: An Open Access Journal*, 7(3), 28-34. doi: 10.1080/17290376.2010.9724966
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., et Hammond, M. (2001). Preventing Conduct Problems, Promoting Social Competence: A Parent and Teacher Training Partnership in Head Start. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(3), 283-302. doi: 10.1207/S15374424JCCP3003_2

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Werner-Seidler, A., Perry, Y., Calear, A. L., Newby, J. M., et Christensen, H. (2017). School-based depression and anxiety prevention programs for young people: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 51, 30-47. doi: 10.1016/j.cpr.2016.10.005
- White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., et Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216-229. doi: 10.1016/j.cpr.2009.01.003

Sociohistoire de la formation des élus locaux français

Pierre Camus-Lutz

Université de Nantes, Centre Nantais de Sociologie

pierre.camus@etu.univ-nantes.fr

Résumé

La question de la formation des élus locaux en France n'a pas été l'objet d'un intérêt très marqué. Délaissée de l'ensemble des travaux académiques, son existence ne fait portant aucun doute : elle est reconnue comme un droit attaché au mandat local depuis le début des années 1990 et 200 organismes se partagent actuellement un marché régulé par l'Etat. Cependant aucune donnée n'existe concernant sa genèse ou sa structuration actuelle. Ainsi, au travers d'un détour historique et d'une étude de son fonctionnement contemporain, il sera question d'interroger le rôle que remplit cette formation discrète ainsi que les principes qui président à son investissement.

Mots-clés

Formation, élus locaux, collectivités, politique

Introduction

Les perspectives de recherches ouvertes par la démocratisation de la formation continue en France depuis les années 1970 sont nombreuses. Qu'elle soit diplômante, professionnelle, populaire ou militante, la formation tend à devenir de plus en plus « permanente » dans les parcours et les trajectoires des individus en quête d'apprentissages, de reconversions ou de perfectionnements (Dubar, 2015). Cependant, dans cet ensemble hétéroclite, le public des élus locaux semble avoir été délaissé de toute investigation.

En effet, même si depuis le début des années 1990¹, un droit à la formation est officiellement reconnu aux élus locaux français en vue de faciliter l'exercice de leur mandat, force est de constater que les connaissances académiques sur les aspects de cette formation demeurent lacunaires. Les raisons de ce désintérêt sont multiples.

Tout d'abord, les recherches académiques consacrées aux représentants locaux regardent de manière privilégiée l'endossement du rôle d'élu comme étant, soit la résultante de prédispositions sociales (Gaxie, 1980), soit un exercice de socialisation se réalisant « sur le tas » (Lagroye, 1994) en situation directe d'interaction entre les nouveaux élus et l'environnement institutionnel auquel ils se confrontent (pairs plus anciens, agents territoriaux, partis politiques locaux, entourages politiques etc).

De surcroît, l'idée que les élus locaux exercent un « métier », et qu'ils puissent se former à ce titre, remet en cause les croyances républicaines qui posent la citoyenneté et l'élection comme seules sources de légitimités à l'exercice des charges publiques. D'un côté les mandats locaux ne sont pas légitimement reconnus comme des professions et de l'autre, les nouveaux élus semblent ne pas avoir besoin « d'être formés » pour répondre aux attentes de leur position.

¹ Loi n°92-108 du 3 Février 1992

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Ainsi, l'idée d'une formation dédiée aux édiles locaux s'inscrit, par bien des aspects, en porte-à-faux avec ce qui semble être la réalité de l'engagement électif au niveau local. Ce décalage participe sans doute à faire de cette question, un objet de recherche « improbable ».

Toutefois, si les représentations qui pèsent sur les édiles tendent à invalider la pertinence d'une formation à leur égard, la formation des élus est aujourd'hui un marché, régulé par l'Etat, et composé d'environ 200 organismes². A rebours des croyances et des présupposés, il s'avère que ce domaine est largement investi par des structures se proposant de former les représentants locaux dans un cadre contrôlé par l'Etat français. Comment comprendre, dès lors, l'écart qui existe entre les représentations de la formation des élus et son exercice concret ? Quels sont les intérêts et les enjeux qui président à la structuration et l'organisation actuelle de ce marché ?

Pour esquisser les réponses à ces différentes questions, nous reviendrons dans un premier temps sur l'histoire de cette formation. Nous regarderons, à travers son émergence et sa structuration les motivations qui ont poussé, certains acteurs locaux, à s'emparer de cette question à partir des années 1960 pour finalement la faire reconnaître comme un droit trente ans plus tard. Dans cette même logique, nous analyserons, dans un deuxième temps, l'état actuel du marché de la formation en s'intéressant aussi bien à son cadre légal de fonctionnement qu'aux stratégies employées par certains acteurs pour le contourner.

Enfin, au travers de cette présentation sociohistorique, il s'agira de montrer que la formation des élus s'est moins construite autour d'enjeux liés au développement des compétences éditaires des élus que comme un moyen de capter un ensemble de ressources politiques, administratives ou financières par son intermédiaire.

La lente émergence de la formation des élus

Former pour réagir au centralisme d'Etat

Les collectivités sont longtemps restées « les enfants mineurs de la République » (Scanvic, 1994). Placé sous la tutelle de l'Etat, le « système local français » (Cadiou, 2009) se construit au courant du 19^{ème} siècle comme un espace relégué d'assistance et de conseil auprès des représentants de l'Etat responsables de l'administration des territoires. Entre désignations préfectorales et élections au suffrage censitaire, les charges locales demeurent l'apanage d'une population aristocrate et grande-bourgeoise capable de mobiliser des ressources matérielles et temporelles pour s'adonner à l'exercice du mandat. Ainsi, jusqu'à la seconde moitié du 19^{ème} siècle, la représentation locale s'exerce avant tout sous le mode de l'évidence sociale par des notables qui vivent, non pas « de la politique », mais bien « pour la politique » (Weber, 1971) sans avoir besoin de ne justifier d'aucune compétence pour légitimer leur place.

S'il est difficile d'affirmer que l'instauration du régime républicain à partir des années 1870 met définitivement fin aux logiques notabiliaires (Phélippeau, 1999), la stabilisation du suffrage universel masculin comme modalité de désignation, la montée en puissance des partis politiques dans le contrôle des élections, le développement des industries urbaines incitant à l'exode rural etc, participent progressivement à défaire les bases du pouvoir des notables traditionnels au profit d'une élite de « capacités » (Chamouard, 2015) capable d'ériger de

² Au 1^{er} septembre 2018

véritables entreprises électorales pour quérir le vote d'un corps électoral composite et dispersé.

L'ensemble de ces éléments s'illustre par une modification de la représentation des catégories socioprofessionnelles au sein des hémicycles avec une entrée des professions libérales qui modifient les logiques de légitimités politiques (Briquet, 2012) en revendiquant une plus grande autonomie dans l'exercice des responsabilités locales. Ces nouveaux « professionnels de la politique » militent en effet pour désenclaver les collectivités de leur simple rôle d'exécution et les ériger comme de véritables espaces de régulation et de transformation de la vie sociale dont ils seraient les représentants « naturels ». Malgré leur domination politique et administrative, ces derniers vont mener des politiques d'ordre social et d'équipements collectifs en supplantant une solidarité assurée traditionnellement par les familles (Cadiou, 2009). Ils développent, en acte, l'idée d'une décentralisation des pouvoirs. Ces initiatives seront rejointes quelques années plus tard par certaines délégations de responsabilités de la part de l'État concernant notamment l'entretien des hospices et la gestion d'une assistance médicale gratuite³ soulevant un problème d'un ordre nouveau ; celui de l'adéquation entre élection et compétence.

Alors que les communes voient leurs capacités d'action politique se développer à partir de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, les situations de conflits comme la première guerre mondiale vont être des opportunités pour elles d'intensifier leurs interventions. Qu'il s'agisse de pallier aux problèmes de ravitaillement alimentaire par la régulation des prix ou la création de magasins municipaux, de distribuer des allocations aux familles de mobilisés, de lutter contre le chômage (Nivet, 2013), les revendications municipalistes sortent visiblement renforcées par les expériences engendrées par la guerre (Fougère, Machelon et Monnier, 2002). Des maires tels que Paul Bellamy en profitent pour convaincre de la capacité des communes à être des acteurs efficaces de l'intervention publique : « *Il fallait parer à tout, improviser, être agent de l'État, parfois son suppléant, devenir administrateur, acheteur, importateur, commerçant, producteur, agriculteur, assurer en un mot l'existence matérielle et administrative [des administrés].* » (Bellamy, 1920)

La première guerre mondiale contribue incontestablement à accroître les responsabilités municipales et concourt au développement de mouvements réformateurs qui militent pour l'affermissement d'un nouveau rôle de l' élu municipal ; l'édile capable de mobiliser des connaissances objectives (*pour ne pas dire scientifiques*) relatives à la vie municipale et de mettre en œuvre une organisation rationnelle du travail édilitaire (Payre, 2007). Bien que ces entreprises de réformes qui naissent au cours de l'entre-deux-guerres restent diffuses et hétérogènes, elles ont en commun d'être portées par une nouvelle génération d'élus locaux (appartenant principalement au mouvement socialiste et communiste) en quête d'un nouveau rôle à incarner pour se distinguer de la gestion notabiliaire de leurs prédécesseurs. Ces derniers défendent l'idée que, contre l'image d'un marché autorégulé et contre la place d'un État tout puissant, les administrations infranationales ont un rôle à jouer dans la gestion des problématiques sociales (croissances urbaines, intervention économique, services d'ordre social etc).

Ces nouveaux élus, partisans, partent du principe que l'amélioration des conditions de vie urbaine réside dans la rationalisation des techniques d'administrations qu'il serait dès lors

³ Lois de 1893 et 1905.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

possible de développer et surtout d'acquérir. Le mouvement municipaliste se développe en contournant l'article 72 de la charte municipale (qui interdit toute communication entre conseils municipaux) dans une volonté de fédérer les municipalités réformatrices autour de congrès, d'associations, ou de périodiques permettant de « promouvoir l'importance de l'organisation municipale dans l'organisation politico-administrative du pays » (Payre, 2004).

A la veille de la seconde guerre mondiale, un ensemble de conditions se réunissent pour faire advenir l'idée, théorique, de la pertinence d'une formation pour les élus ; les collectivités connaissent un accroissement de leurs responsabilités et la notion de compétence s'impose comme un enjeu de « bonne » gestion des villes. Cependant, la seconde guerre mondiale va mettre en parenthèse l'ensemble de ces initiatives et la fin du conflit débouchera en France sur un mouvement antagoniste. Au moment de la libération, les administrations locales se revendiquent comme l'échelon le plus efficace pour reconstruire le pays et assurer la démocratie tandis que l'Etat de la 4^{ème} et 5^{ème} République se fonde sur la croyance que la modernisation du pays doit se faire par un développement programmé et planifié depuis le centre et non en s'appuyant sur les collectivités perçues comme les formes morcelées d'un pouvoir archaïque.

Les premières expériences de formation en direction des élus qui émergent de manière fragmentée au tout début des années 1960 peuvent être comprises comme une réaction à la tension entre les pouvoirs centraux et locaux. Les organismes pionniers en la matière se donnent comme objectif de former l'ensemble des responsables locaux (élus, associatifs, administrateurs, citoyens engagés) sur les questions relatives à la gestion de la vie locale pour construire les conditions d'une véritable décentralisation.

Alors que l'installation de la DATAR, des commissions de développement économique régional et des préfets de régions enrichit les capacités d'intervention de l'Etat sur les territoires, la formation est présentée par ses promoteurs comme un moyen de contournement des tutelles juridiques et techniques et utilisée comme un argument en faveur de l'accroissement de l'autonomie locale. Un élu formé étant un représentant local capable, par la compréhension technique des dossiers, de tenir tête aux représentants de l'Etat et de porter par lui-même les responsabilités inhérentes à la gestion territoriale.

Dans ce contexte, les principales sessions organisées portent sur les questions relatives aux finances locales ainsi qu'à l'urbanisme dans des temps où, élus expérimentés et experts, apportent des réponses avant tout pratiques aux responsables locaux intéressés par la compréhension plus que par la maîtrise réelle de la gestion communale et départementale.

Cependant, si la formation pour les élus se présente comme un outil à la disposition des revendications décentralistes, ce dernier ne connaît qu'un engouement très relatif. En effet, avant les années 1970, peu d'initiatives sont prises et les rares expériences menées montrent l'image d'une formation plus « prétexte » que réellement tournée vers des enjeux de transmission de savoir.

Intérêts de la formation et formation des intérêts

A ses débuts, la formation des élus locaux n'est pas évidente pour tout le monde. Il faut dire que nombre d'inconvénients limitent son application et son attrait ; les élus locaux, qui exercent majoritairement leurs charges de manière semi-professionnelle ou quasi-bénévole, ne disposent que de peu de temps et de moyens pour aller se former. Les élus plus

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

professionnalisés, représentants de grandes communes, refusent quand à eux de se considérer personnellement concernés de peur que leur participation affaiblisse la légitimité de leur position d'édile « naturellement » savante et sachante. Par bien des aspects, la formation des élus ne représente pas, dans ses premiers jours, un enjeu d'importance (Maisl et Pouyet, 1981) ; la faible participation limite les retombées économiques et les partis politiques insérés dans le jeu politique assurent déjà, pour certain (Ethuin, 2003), une formation militante pour leurs propres adhérents.

Dans les faits, les premières expériences de formation pour les élus seront menées par deux types d'acteurs spécifiques ; d'un côté ceux qui se trouvent en marge du jeu politique et qui vont trouver dans cette question un moyen de nourrir une logique de prise de pouvoir au niveau local et de l'autre, des représentants locaux insérés dans un espace local qui développent une offre de formation pour bâtir un réseau au niveau local dont ils profitent de manière « carriériste ».

Le premier cas peut-être parfaitement illustré par l'exemple de l'Association démocratique des élus et des animateurs de la vie locale et sociale (ADELS) créée en 1959 par un ensemble d'acteurs multipositionnés entre le monde politique et celui de l'éducation populaire. Cette association est créée à l'occasion de l'entrée en responsabilité municipale de membres dits de la « Nouvelle Gauche » au sein de communes gagnées par le PCF.

Provenant majoritairement des courants progressistes de la gauche catholique (JOC, JAC, JEC etc), ces nouveaux élus entrent dans le jeu politique local de manière marginale et désarmée face aux savoirs administratifs. L'ADELS est ainsi pensée pour apporter des réponses opérationnelles à un nouveau personnel politique en demande d'information et de formation concernant le fonctionnement concret de l'institution communale, mais pas seulement. Rapidement les membres fondateurs de l'ADELS participent à la création du Parti socialiste Unifié (PSU) qui utilise la formation des responsables locaux comme un outil de recrutement et d'implantation au niveau local (Prévoit, 2017). L'objectif est de promouvoir l'idée d'une « troisième voie » située entre le libéralisme du Mouvement Républicain Populaire (MRP) et le collectivisme du Parti communiste (PCF). Celle-ci serait définie par un renouvellement des élites politiques dans un cadre local marqué par une diffusion des savoirs gestionnaires vers la société civile. La mise en place de formations pour les élus et autres responsables locaux est alors un moyen de porter un projet politique de « décentralisation réelle » dans lequel les communes ont la maîtrise de la planification, des équipements et des services à leur population.

Si le destin de l'institution PSU ne connaîtra pas une fin heureuse⁴, elle permettra cependant à certains de ces membres⁵ de connaître des carrières politiques ascendantes et de défendre, par la suite, la reconnaissance d'un statut de l' élu local dans lequel le droit à la formation sera reconnu aux élus.

La seconde catégorie d'acteur concerne cette fois-ci des individus qui développent, dans un contexte local, une formation comme une ressource pour s'imposer, avec succès, dans un rapport de force local. C'est le cas du centre de formation communale et sociale de Crolles (CFCS) créé par Paul Jargot, alors maire de la ville, en 1963. Exploitant agricole de profession dans un département rural, il devient dès les années 1950 secrétaire du centre

⁴ Entre les différentes scissions et sa fin en 1990.

⁵ Comme Michel Rocard par exemple.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

départemental des jeunes agriculteurs avant d'entrer au conseil d'administration de la fédération départementale des syndicats d'exploitants agricoles. Fort de ses différents mandats, il créera parallèlement le « Football Club Crolles Bernin » avec les futurs candidats de sa liste électorale aux municipales de 1953 lui permettant de briguer avec succès le mandat de maire.

Pour se multi-cumulant local, le combat pour l'augmentation de l'autonomie locale entre en lien directe avec un accroissement des responsabilités qu'il détient dans le département de l'Isère où il développe de nombreuses institutions telles qu'une maison des jeunes et de la culture, un foyer d'éducation populaire et également l'un des tous premiers centre de formation pour les élus locaux. Ce dernier, en rassemblant les principales institutions politiques locales (département, association des maires, partis politiques) propose de réunir l'ensemble des élus isérois autour d'une offre de formation « technique » censée annihiler les clivages partisans au profit de l'expression d'un corporatisme de fonction (Petaux, 1994). Ici, le rôle tacite de la formation est de créer et d'entretenir un « réseau notabiliaire » départemental en lui apportant une caution externe qu'est l'acquisition de compétence dans un cadre d'une lutte pour l'autonomie locale (Thoenig et Dupuy, 1980).

La maîtrise d'une telle structure de formation agrégeant l'ensemble des élus d'un département constitue une ressource politique précieuse. Elle permet de détenir une légitimité dans la formulation des besoins de formation des autres élus ainsi que dans l'animation mêmes des stages. Initiateur et administrateur d'une telle ressource, Paul Jargot réussira logiquement à conquérir le siège de sénateur de l'Isère en 1974.

Au travers de ces deux exemples, il apparaît premièrement que la formation des élus se développe dans les années 1960 à la suite d'une longue histoire politique et institutionnelle qui fait d'elle une réponse locale aux prétentions territoriales de l'Etat. Cependant, cette tension entre le centre et les périphéries n'est pas suffisante pour démocratiser sa pratique dans le champ politique ; si elle est un argument en faveur de l'accroissement des pouvoirs locaux, son organisation concrète est rendue difficile par les conditions qui structurent l'exercice réel des mandats. Le développement de la formation des élus est alors bien moins soutenu par des enjeux liés à la transmission de savoirs que par des enjeux politiques propres à certains acteurs politiques locaux qui trouvent, dans sa promotion, un intérêt à servir. Pour le dire autrement, les premières expériences de formation des élus ne sont pas utilisées pour ce qu'elles sont (*c'est à dire un apprentissage formel du rôle d'élu local*) mais pour ce qu'elles permettent d'accomplir par leur intermédiaire (*défendre un projet politique, imposer un rapport de force local etc*).

Les années 1970 sont ensuite une période de forte croissance des organismes de formation. Alors que les expériences des années 1960 restaient timides et localisées, on compte désormais une centaine de structures⁶ au début des années 1980. Si aucune disposition légale n'assure encore son exercice, la formation des élus se construit cependant comme un enjeu relatif à l'évolution législative du droit à la formation continue et surtout, comme une partie d'un ensemble de revendication pour l'avènement d'un statut pour les élus locaux (Betsch, 2003).

⁶ Selon le décompte opéré par le Centre de Recherche en Urbanisme (CRU) en 1980 : « Information, formation des élus locaux ; guide des associations à l'usage des élus locaux » ; C.R.U., 1980.

En effet, dans les années 1970, la formation continue se démocratise pour les employés ainsi que pour les fonctionnaires. Par comparaison, les élus se sentent lésés. Les conditions d'exercice des mandats deviennent de moins en moins supportables pour les représentants locaux qui dénoncent un « vide juridique » ; les fonctions sont considérées comme « gratuites », les temps de disponibilités professionnelles sont insuffisants et surtout, la responsabilité pénale du maire est engagée pour chaque décision, indépendamment de la complexité du sujet. L'exemple de la condamnation du maire de Saint-Laurent-du-Pont en 1973 pour « manquement à ses obligations » après l'incendie accidentel d'un dancing ravive les revendications pour la reconnaissance d'une formation au service des édiles.

Parallèlement, le ralentissement de l'économie mondiale remet en cause l'hégémonie de l'échelon étatique pour conduire l'ensemble des politiques publiques. Face aux contraintes budgétaires, à la montée du chômage et des besoins sociaux, les premiers projets de transferts de compétences voient le jour (Guichard, 1977). Il s'agit de délester l'Etat de certaines de ses attributions pour lui permettre de se recentrer sur des missions plus régaliennes. D'ailleurs, certains ministères comme celui de l'éducation nationale, de l'urbanisme ou de la culture devancent le mouvement en participant au financement ou même à la création d'organismes de formation pour les élus⁷. Des réseaux de formations se structurent ainsi sous l'égide de ministères qui se saisissent de ce médium pour assurer d'efficaces relais locaux de leurs orientations politiques.

Ainsi, la généralisation de la formation continue doublée du contexte économique du début des années 1970 participent à créer un contexte favorable qui encourage, ou la création, ou la conversion d'organismes se proposant de former les élus locaux. Même si la reconnaissance d'un « statut de l' élu » prendra du temps et passera par une lutte entre ministères pour son contrôle⁸, la promulgation de la loi du 3 Février 1992 instituera finalement un nouveau cadre d'exercice des mandats locaux dans lequel la formation devient un droit pour chaque élu.

Etat du marché de la formation des élus

Un marché régulé en voie de marchandisation

La formation continue des élus locaux français est instituée par la loi N°92-108 du 3 Février 1992 et trouve sa codification dans le code général des collectivités territoriales dont les articles R.1221-1 à R.1221-22 fixent les modalités d'exercice. Concrètement, le législateur institue la formation des élus comme un « marché » où se rencontre une offre et une demande.

Du côté de la demande, la loi reconnaît la formation comme un droit individuel. Les élus sont libres de recourir aux formations de leur choix sans qu'aucun organisme ou thème ne puissent leur être imposés par une quelconque autorité supérieure. Pour assurer l'effectivité de ce droit, le système de financement retenu fait porter aux collectivités la charge de l'ensemble des frais engagés aussi bien par les déplacements, l'hébergements que la formation en elle-même dans la limite où les dépenses ne doivent pas dépasser plus de 20% de l'ensemble des indemnités

⁷ Tels que le Centre de recherche sur l'urbanisme (CRU) placé sous la tutelle du ministère de l'urbanisme, du Centre de formation des élus (CEFEL) administré par le ministère de l'intérieur, l'ADELS subventionné par le Haute Secrétariat de la jeunesse et des sports, La Fédération Nationale des collectivités territoriales pour la culture (FNCC) financée par le ministère de la culture etc.

⁸ Lutte menée par le Ministère de l'Intérieur pour reprendre le contrôle d'un sujet intéressant directement les collectivités locales dont à la charge.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

de fonction des élus. Également, dans la première version de la loi, les élus salariés disposent de 6 jours de « congés-formation » leur permettant de s'absenter de leur poste de travail sans perte de salaire. Ici encore, c'est la collectivité d'appartenance qui rembourse cette perte de revenu directement aux entreprises concernées.

Toutefois, malgré l'ensemble des facilitations apportées, la participation des élus ne semble pas massive. Selon le Ministère de l'Intérieur français, entre 2002 et 2008, les dépenses moyennes consacrées à la formation étaient de 6,61 millions d'euros pour les communes, de 1,7 pour les départements et de 2,63 pour les régions, représentant respectivement 0,6% du montant des indemnités totales de fonction des élus municipaux contre 1,4% pour les départements et 4,2% pour les régions, loin des 20% maximum autorisés par la loi. Pour Maud Navarre (2014), seuls un tiers des élus locaux de son enquête avait déjà utilisé son droit de formation. Selon elle, le recours des élus à la formation respecte les principales variables discriminantes qui jouent dans le milieu de la formation professionnelle ; le niveau de diplôme, le genre, l'ancienneté etc, sont des facteurs sociaux qui encouragent la participation.

Du côté de l'offre, la loi n'est pas aussi « libérale ». Chaque organisme prétendant dispenser des formations pour les élus doit demander au préalable un agrément auprès du conseil national de la formation des élus locaux (CNFEL) dont le rôle est d'évaluer l'adéquation des stages proposés avec les besoins réels des élus. Composé de représentants des grandes associations d'élus de France (AMF, ADF etc) et de personnalités qualifiées (professeur d'université, membres de la cours des comptes etc) son rôle est de conseiller le ministre de l'intérieur qui seul délivre l'agrément.

Ce contrôle, a priori, est pensé dans le double objectif d'assurer une formation de qualité aux élus en écartant les institutions indésirables ou ne répondant pas aux exigences ministérielles et de circonscrire les dépenses. Car en assurant un financement public à la formation, l'Etat a monétarisé un marché qui s'organisait auparavant sur d'autres principes que celui de la recherche de profit. La crainte des autorités centrales en 1990 est de voir arriver de nombreux organismes intéressés principalement par les plus de 2,7 millions de journées de formation⁹ financés par la loi aux détriments de la prise en compte des besoins réels des élus.

C'est pourquoi le CNFEL va construire dans ses premières années, une jurisprudence défavorable au secteur privé pouvant refuser, certaines années, jusqu'à 100% des demandes d'entreprises qui représentent entre 1 et 2 tiers du total des premières demandes. Au lendemain de sa reconnaissance légale, le marché de la formation est constitué de 94 organismes représentés dans ses trois quarts par des associations d'élus (56,3%) ou civiles (18,1%). Le dernier quart étant partagé équitablement entre le secteur privé et public (12,8% chacun).

Toutefois, cette situation a évolué. De nos jours, la moitié des organismes agréés sont des associations (51%) qu'elles soient civiles (14%) ou d'élus (37%). Mais de leur côté, les entreprises privées représentent désormais 37% du total des organismes agréés contre toujours 12% pour le secteur public¹⁰. Si la majorité des organismes de formations proviennent encore du monde associatif, cette position se relativise grandement au regard de l'évolution de la place des entreprises qui investissent de plus en plus le marché de la formation.

⁹ Selon les prévisions du ministère de l'intérieur en 1990.

¹⁰ L'ensemble des chiffres avancés provient du travail effectué sur les archives recueillies au sein du CNFEL.

Autrement dit, nous assistons ces dernières années à une « marchandisation » du marché de la formation dans la mesure où, pour les membres du CNFEL, l'installation sur le marché pour des raisons financières devient un motif de moins en moins exclu. Cependant, si cette marchandisation de la formation se perçoit de manière officielle, dans la distribution des agréments, elle s'illustre également de manière officieuse dans les zones d'incertitudes ouvertes par la loi.

Les usages officieux de la formation des élus

Il est un principe que la loi du 3 Février 1992 a entérinée ; la formation des élus est un marché potentiellement très lucratif. Premièrement par une implantation réussie sur le marché régulé qui ouvre l'accès à près de 600.000 stagiaires potentiels mais également en considération par rapport au public visé. Les élus locaux ne sont pas de simples stagiaires. Ils sont des décideurs locaux qui disposent d'un pouvoir d'investissement considérable. Il y a ainsi, dans la maîtrise de leur formation, un canal d'accès privilégié aux ressources publiques et à la manière dont elles seront dépensées.

Cet aspect de la formation des élus a très bien été saisi par de nombreuses entreprises qui intègrent le marché aussi bien par la voie conventionnelle de l'agrément que de manière détournée. En effet, l'actuelle loi qui réglemente l'accès des organismes au marché de la formation prévoit que chaque organisme agréé peut librement faire appel aux intervenants de son choix pour animer les formations qu'il propose. C'est ainsi que des entreprises de banques et d'assurances, de téléphonie ou de construction se retrouvent à financer et animer des stages pour le compte d'autres structures alors qu'elles ne disposent d'aucune reconnaissance pour le faire. Contre les suspicions de collusions, certaines structures agréées mettent de la distance entre leurs partenaires commerciaux et leur rôle de formateur en précisant que ces soutiens « répondent aux cahiers des charges » de la structure et qu'ils « n'influencent pas les choix éditoriaux ». Néanmoins, l'indépendance de ces organismes vis à vis des intérêts financiers des groupes qui les investissent reste discutable.

Si une fonction officieuse se vérifie pour nombre d'entreprises privées qui développent un rôle d'intercession entre les grands groupes et les représentants locaux, le secteur associatif n'est pas épargné. Ainsi, un des plus grands réseaux d'associations d'élus de France fonctionne sur ce principe comme le reconnaît sa représentante nationale du secteur formation :

« On est financé par des organismes privés et bien souvent se sont eux qui animent les réunions d'information/formation donc euh... parfois on pourrait douter, moi je n'en doute pas parce que je connais les contenus donc je sais comment ils travaillent, je vérifie, euh mais c'est vrai que d'un regard extérieur on pourrait douter de l'objectivité des propos, des discours qui sont tenus... quand (entreprise connue), informe les élus sur l'énergie, bon on se doute bien derrière elle a un intérêt à parler énergie aux élus, vous voyez [...] donc il y a quand même un enjeu commercial derrière... même si le discours qui est diffusé est débarrassé de... de... de cette envie de... il y a quand même des enjeux commerciaux pour le développement dans les territoires...»¹¹

¹¹ Entretien réalisé le 13 Décembre 2017

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Le fonctionnement de ce système se base sur un principe de cotisation. Les grands groupes qui désirent avoir accès aux élus versent une cotisation annuelle de 25.000€ et deviennent des « partenaires » pour animer des sessions d'information/formation. Bien connu, ce fonctionnement est rendu possible par la très grande flexibilité de la notion « d'information » pour les élus.

En effet, la représentation nationale de ce réseau d'associations ne prétend pas « former » les élus mais à les « informer » sur l'ensemble des questions intéressant les collectivités. La distinction, tenue, tient en partie dans le fait que l'information ne vise pas à développer les compétences éditoriales des élus comme prétend le faire la formation. Cependant, il s'agit dans les deux cas de rassembler une population détenant un mandat local pour leur transmettre, de manière pédagogique, des connaissances sur un sujet précis en vue de faciliter l'exercice de leur charge. Au delà des catégories officielles, formation et information répondent aux mêmes finalités et enjeux avec pour différence notable que l'information reste un espace de contact avec les élus locaux libre de toute régulation.

Alors que l'agrément ministériel devait fournir un périmètre légal au marché de la formation des élus locaux pour assurer une offre « pluraliste et de qualité », les frontières se révèlent pourtant irrégulières et perméables à certains grands groupes privés qui disposent de portes dérobées pour s'installer aux tables d'études des élus locaux. Également, mais dans une autre mesure, les partis politiques peuvent détourner les finalités de la formation des élus pour leur propre compte.

Peu intéressés par la formation des élus en elle-même au tout début des années 1960, les partis politiques investissent massivement le sujet à partir de la seconde moitié des années 1970 en développant chacun des structures spécialement dédiées à la formation de leurs élus¹². Cette dynamique, marquée principalement par les partis de gauche, est motivée par une volonté d'élévation des compétences politiques des militants provenant des classes sociales populaires tout en contrôlant les mandats considérés comme propriétés du parti.

Avant les années 1990 la formation est mobilisée de manière partisane sans considération économique puisque que son financement n'est assuré par personne. Cependant, la monétarisation du marché va accroître les intérêts des partis pour la question. En effet, après la loi du 11 Mars 1988 qui régleme le financement de la vie politique (Guillaume, 1995), les partis voient leurs sources de financement légales diminuer. Surajoutée à la baisse tendancielle du militantisme, les questions financières deviennent un problème de plus en plus central pour l'activité partisane. Ainsi la formation des élus se construit comme une source de financement pour les partis qui disposent conjointement de structures agréées et de militants en cours de mandat à envoyer se former.

Si jusqu'ici rien ne contredit les dispositions de la loi, certaines dérives ont pu être observées quand à la réalité des formations dispensées aussi bien pour les partis de gauche comme de droite. Qu'il s'agisse des banquets organisés par l'UMP sous couvert de formation (Liffran, 2008), des déplacements répétés des élus socialistes au festival d'Avignon (Guéguen, 2018), ou des stages fantômes du parti communiste (Périsse, 2018), l'organisation de formation peut

¹² Création de la Fédération nationale des élus républicains par le PS et de l'Association des Elus Communistes et Républicain par le PCF en 1977, développement des activités de formation en interne dans les années 1978-79 pour le RPR et l'UDF etc.

être un moyen pour les partis politiques de se faire financer ou de faire financer certains de leurs événements directement par les collectivités territoriales.

Dans l'ensemble, la formation des élus est devenu un enjeu financier qui encourage aux dérives. Les détournements des principes fondateurs de la formation semblent d'autant plus aisés que le Conseil National de la Formation des élus ne disposent d'aucun moyen de contrôle sur la réalité du fonctionnement de ce marché. Ce dernier ne regarde en effet que les fiches techniques de premières demandes ou de renouvellement d'agrément envoyés par les organismes sans pouvoir s'assurer de la conformité des informations transmises. De plus, la plupart des membres de ce conseil sont engagés auprès d'organismes de formation en activité. Si le règlement intérieur du CNFEL stipule qu'aucun d'entre eux ne peut directement statuer sur un organisme dont il est partie prenante, cette interdépendance de fait questionne sur l'impartialité des orientations prises par cet organe régulateur.

Conclusion

La formation des élus locaux est un marché qui reste encore relativement récent dans l'histoire politique et institutionnelle de la France. Peu probable au cours du 19^{ème} siècle, l'idée d'une formation en direction des élus, pour faciliter l'exercice de leur mandat, prend du temps à émerger au cours du XX^{ème}.

Elle se construit d'abord en réaction à la tension entre projets centralistes et décentralistes pour être utilisée comme un argument en faveur de l'autonomie locale. Malgré son importance stratégique dans cette lutte, cette formation reste peu attractive et coûteuse à mettre en place. C'est ainsi qu'elle sera avant tout investie par des acteurs locaux qui trouveront dans sa promotion un outil très concret pour soutenir une démarche politique subversive ou consolider un réseau notabiliaire ou niveau local.

La reconnaissance légale au début des années 1990 change radicalement les logiques de fonctionnement du marché qui demeurait jusqu'alors un enjeu d'ordre local investi par quelques ministères. En garantissant la formation par une série de dispositions statutaires et financières, l'Etat s'impose comme le protecteur des intérêts des élus. Les frontières du marché se ferment pour assurer une offre de formation en lien avec les besoins réels des élus.

Toutefois, en voulant contrôler le marché, la loi initie paradoxalement une dynamique de marchandisation tout en créant des zones d'incertitudes qui incitent à l'investissement d'acteurs moins intéressés par le mandat local que par les intérêts politiques et financiers que la formation régulée rend accessible. Qu'il s'agisse des grands groupes industriels qui contournent l'agrément pour former et informer les élus ou des partis politiques en recherche de financement, la formation des élus semble rester, pour certain, plus un prétexte qu'une véritable vocation.

Enfin, l'un des principaux résultats qui ressort de cette étude est que l'émergence et l'évolution de la formation des élus entre les années 1960 jusqu'à nos jours, a moins été soutenue par une volonté réelle de former les élus que par une volonté d'accéder, par son intermédiaire, à certaines ressources pertinentes pour les organismes politiques ou commerciaux. Pour le dire autrement, la formation des élus concentre dans sa maîtrise et son organisation, un ensemble d'enjeu dont le développement des compétences des élus n'est que la face visible.

Bibliographie

- Bellamy, P. (1920). *Guerre 1914-1919, la municipalité et son œuvre. Rapport présenté au Conseil municipal par le Maire de la Ville de Nantes.* (p.182) Nantes : Imprimerie du Commerce.
- Betsch, B. (2003). *Le statut de l'élu local.* (p.71). Paris : MB Formation
- Briquet, J. L. (2012) Notables et processus de notabilisation en France au XIX et XXème siècle ». HAL Id : hal-00918922, version 1
- Cadiou, S. (2009). *Le pouvoir local en France.* (p.206). Grenoble : PUG.
- Chamouard, A. et Fogacci, F. (2015). Les notables en République : introduction. *Histoire@Politique*, vol 25 (n°1), pp.1-11. doi:10.3917/hp.025.0001.
- Dubar, C. (2015). *La formation professionnelle continue.* (6^{ème} édition). Paris : La Découverte.
- Ethuin, N. (2003). *A l'école du parti. L'éducation et la formation des militants et cadres au Parti communiste français (1970-2003).* (Thèse de doctorant en Science politique), Université de Lille 2.
- Fougère, L. Machelon, J. P. et Monnier, F. (dir) (2002). *Les communes et le pouvoir de 1789 à nos jours.* (p. 662) Paris : PUF, p. 486-487.
- Fretel, J. (2010). Habiter l'institution, habitus, apprentissages et langages dans les institutions partisans. Dans Offerlé Michel, Lagroye Jacques (dir). *Sociologie de l'institution.* (P. 399) Paris : Belin.
- Gaxie, D. (1980). Les logiques du recrutement politique. *Revue française de science politique*, vol. 30 (N°1), pp. 5-45. doi: <https://doi.org/10.3406/rfsp.1980.393877>
- Guéguen, E. (2018, 12 Janvier). Formation des élus locaux : quand les collectivités locales finances indirectement les partis politiques. *France Culture.* Url : <https://www.franceculture.fr/politique/formation-des-elus-locaux-quand-les-collectivites-locales-finacent-indirectement-les-partis>.
- Guichard, O. (1977). *Vivre ensemble.* Rapport de la Commission de Développement des collectivités locales. Documentation française. p. 432.
- Guillaume, M. (1995). Pouvoir municipal et financement de la vie politique. *Pouvoirs*, vol 73, pp. 53-67.
- Lagroye, J. (1994). Être du métier. *Politix*, vol. 7 (n°28). pp. 5-15. doi: <https://doi.org/10.3406/polix.1994.1878>
- Lefebvre, R. (2010). Se conformer à son rôle, les ressorts de l'intériorisation institutionnelle. Dans Offerlé, M. et Lagroye, J. (dir.), *Sociologie de l'institution* (pp. 219-247) Paris : Belin.
- Liffran, H. (2008, 17 Décembre). Du homard au menu de la formation des élus. *Le Canard Enchaîné*, n°4599.
- Maisl, H. et Pouyet, B. (1981). La formation des responsables locaux. *Annuaire des collectivités locales*, vol 1, pp. 563-599. Doi: <https://doi.org/10.3406/coloc.1981.885>
- Navarre, M. (2014). Les inégalités dans la formation des élus locaux. *Formation emploi*, vol 128 (n°28). pp 65-79. Url: <http://formationemploi.revues.org/4310>
- Nivet, P. (2013). Les municipalités en temps de guerre (1814-1944). *Parlement[s], Revue d'histoire politique*, vol. 20, (no. 2), pp. 67-88. Url : <https://www.cairn.info/revue-parlements1-2013-2-page-67.htm>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Offerlé, M. (1996). Entrées en politique. *Politix*, vol. 9 (n°35). pp. 3-5. Url: www.persee.fr/doc/polix_0295-2319_1996_num_9_35_1952
- Payre, R. (2004). A la recherche de la « science communale » : socio-histoire d'une science de gouvernement municipal. *Annuaire des collectivités locales*, vol 24, pp. 855-864. Doi : <https://doi.org/10.3406/coloc.2004.1565>
- Payre, R. (2007). *Une science communale ? Réseaux réformateurs et municipalité providence.* (P.309) Paris : CNRS.
- Périsse, M. (2018, 24 Avril). Les très coûteuses formations des élus communistes. *Médiapart*.
Url : <https://www.mediapart.fr/journal/france/240418/les-tres-couteuses-formations-des-elus-communistes?onglet=full>.
- Petaux, J. (1994). L'école des maires. Les associations d'élus locaux. *Politix*, vol. 7 (n°28) pp. 49-63. doi: <https://doi.org/10.3406/polix.1994.1882>
- Phélippeau, E. (1999). La fin des notables revisitée. Dans Offerlé, M. (dir.), *La profession politique XIX^e-XX^e siècle.* (p.360). Paris : Belin.
- Prévoit, M. (2017). La naissance de l'Association pour la démocratie et l'éducation locale et sociale (ADELS) en 1959 : une histoire ou des histoires ?. *Histoire@Politique*, vol 31 (n°1), pp.121-139. doi:10.3917/hp.031.0121.
- Scanvic, F. (1994). *Le « statut » de l'élu local. Loi n°92-108 du 3 Février 1992.* (p.127). Paris : Dalloz
- Thoenig, J. C. et Dupuy, F. (1980). *Réformer ou déformer ? La formation permanente des administrateurs locaux.* (p. 131). Paris : Cujas.
- Weber, M. (1995). *Economie et société, les catégories de la sociologie*, (2nd édition, p.410) Paris : Plon.

**La non utilisation des savoirs reçus en formation continue
natation ; des effets de l'inconscient chez un professeur des écoles.
Une étude de cas**

Matthieu LAUGIER, PRAG, Doctorant
Université de Bourgogne - IREDU
matthieu.laugier@univ-fcomte.fr

Yves-Félix MONTAGNE, MCF
Université de Franche-Comté - ELLIAD
yves_felix.montagne@univ-fcomte.fr

Denis LOIZON, MCF HDR
Université de Bourgogne - IREDU
denis.loizon@u-bourgogne.fr

Résumé

A partir de l'étude du cas d'un professeur des écoles, cette recherche interroge les raisons de la non utilisation des savoirs transmis en formation continue natation par un professeur des écoles.

Inscrite dans une perspective clinique de recherche orientée par la psychanalyse, elle explore les manifestations de l'inconscient à l'œuvre dans cette coupure du fil du savoir. La réalisation d'entretiens cliniques de recherche articulés à l'observation filmée d'une séance de natation a permis le recueil des données.

L'analyse interprétative de la parole du sujet fait émerger plusieurs causes inconscientes à la non utilisation des savoirs, liées aux concepts du « Réel », de « jouissance » et de « déjà-là ». Cette identification d'une structure singulière du rapport au savoir d'un sujet ouvre des perspectives professionnelles visant la construction d'une attitude clinique de formateur.

Mots-clés

Psychanalyse, Réel, Jouissance, Rapport au savoir, Natation.

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Les pratiques de l'écriture « de soi/pour soi à l'école primaire dans une perspective émancipatrice

Valéry Deloince

Université de Tours, Laboratoire Education, Ethique et Santé, EA7505
valery.deloince@etu.univ-tours.fr

Résumé

Cette communication propose d'interroger les pratiques de l'écriture dans le premier degré au sein de l'institution scolaire. Au moment où les « fondamentaux » sont au premier plan des réajustements de programme, il s'agira de se questionner sur la définition même des pratiques d'écriture et de leur visée émancipatrice. Dans une perspective historique, nous tenterons d'analyser les politiques publiques d'éducation en matière d'apprentissage de l'écriture. Nous évoquerons « l'écriture de soi/pour soi », ce qu'elle implique dans la construction du sujet et son émancipation. Puis nous étudierons les pratiques d'expression et d'écriture dans les pédagogies nouvelles et critiques.

Mots-clés

émancipation – apprentissage de l'écriture – littératie – pédagogies critiques et nouvelles

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Nous proposons de nous interroger sur les pratiques d'écriture au sein de l'institution scolaire, plus particulièrement au premier degré et sur la manière de les mettre au service de visées émancipatrices. Le recherche s'inscrit dans un cadre plus large qui tente de définir l'émancipation, mais aussi ses paradoxes lorsqu'elle prend la forme d'une injonction à l'autonomie et en délaissant son caractère politique.

Cet article prépare le travail de problématisation préparatoire à une entrée sur le terrain. Nous projetons de mener, dans le cadre de ce travail, une recherche action collaborative auprès de classes allant du CP au Cours Moyen 2^{ème} année afin de travailler l'écriture de soi/pour soi, autour de l'expérience, des moments de vie et d'apprentissage, en construisant le cadre et les outils nécessaires à cette pratique (outils référents, supports, médiatisation). Il s'agira de s'interroger sur l'envie d'écrire (ou la croyance en sa propre capacité), la place de l'intime et de l'extime, les supports (dans un contexte de numérisation), les différences entre l'écriture spontanée ou commandée.

Le retour aux fondamentaux (« lire, écrire, compter et respecter autrui ») est au cœur du débat sur l'école notamment après la publication récente du guide « orange » (« Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP ») et la mise en place du plan « Un an d'action pour l'École de la confiance ». Le dernier rapport du CNET (mars 2018) au titre évocateur (« écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leur apprentissage ») analyse les pratiques d'écriture et insiste sur leur nécessité. La question de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture crispe les débats sur l'école en France.

En nous appuyant notamment sur la pensée de Jacques Rancière (1987) pour envisager l'écriture, il s'agit d'interroger la possibilité d'une pratique qui s'établirait sur le principe d'une préalable « égalités des intelligences et la volonté » qui relèverait « d'un exercice de soi » grâce à l'appropriation de la pensée par le sujet lui-même.

Dans une perspective historique, nous tenterons d'analyser quelles pratiques d'écriture sont convoquées dans l'institution scolaire. Nous définirons ensuite les types d'écriture qui nous intéressent et ce qu'ils permettent dans la construction du sujet et son émancipation. Puis nous nous rapprocherons des pédagogies nouvelles et critiques afin de repérer les pratiques scripturales qu'elles développent.

L'institution scolaire et l'écriture : quelques repères historiques

Une analyse historique des pratiques scolaire de l'écriture permet de mettre en perspective les attentes de l'institution et *in fine* de comprendre la notion de « fondamentaux », dans un contexte qui fait « exploser » les formes d'écriture par le biais des nouvelles technologies : blogs, réseaux sociaux, mails, « cousines lointaines parfois de la lettre, de l'essai, du roman.. elles s'en émancipent avec audace en ébranlant les normes, les traditions et les institutions les plus solides... » (Bucheton, Alexandre & Jurado, 2014, p.5).

Joubaire (2008) décrit différents modèles d'écriture : Le modèle de la rédaction, puis de l'expression écrite, et enfin de la production d'écrit. Dès les années 1870 s'opère une véritable transition du modèle éducatif :

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« Le rajeunissement des méthodes de l'enseignement du français s'exprime en quelques formules : faire passer les idées avant les mots, [...] accorder la priorité aux exercices d'expression [...] Jusqu'alors l'école primaire avait ignoré, voire interdit, la rédaction, la composition française, considérées comme des exercices prématurés avant l'année de rhétorique. On se méfiait de l'enfant où l'on faisait peu de cas de ses aptitudes naturelles : qu'aurait-il eu à dire d'intéressant qui ne lui eût été préalablement enseigné par le maître ? » (Chevrel, 1977, p.165).

Apparaît donc la rédaction à l'opposé d'une traditionnelle mémorisation des règles de grammaire et d'orthographe (Boutan, 1996, Chevrel 1995, cités par Bishop, 2006). « Les textes officiels, durant toute la première moitié du siècle vont préconiser des rédactions sur « un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale) » (Bishop, 2006, p 25). Cependant s'agit-il véritablement d'une écriture de soi tellement les contraintes et consignes sont strictes ? Le « je » devient un sujet fictif d'histoires codifiées et réifiées qui répondent le plus correctement possible aux demandes de l'enseignant. Avec le risque de vouloir « faire plaisir au maître ». « Le but n'est nullement de permettre une expression personnelle et authentique des élèves, mais de favoriser l'acquisition de connaissances et des valeurs morales nécessaires à l'éducation des citoyens » (Bishop, 2006, p 27). Notons enfin qu'après la première guerre mondiale, la priorité est l'unité nationale « dont l'orthographe et la grammaire seraient le ciment » au détriment d'une expression personnelle de l'enfant. (Chevrel, 1977, p 256). Le modèle de la rédaction restera en vigueur jusqu'aux années 70.

Vers 1970 est abordée l'expression écrite, sorte d'héritage de la pédagogie Freinet. Il s'agit alors de favoriser « un enseignement du français pour aider l'enfant à communiquer et à penser ». L'expression de l'enfant est mise en avant, puisque le texte écrit peut, au choix être partagé ou non. « L'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment ; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître » (Bishop, 2006, p 32). À la différence du texte libre de Freinet, les textes d'expression ne s'insèrent pas dans une démarche socialisante au sein du groupe puisque leur finalité est de permettre l'expression du sujet lui-même (Bishop, 2006).

Dès les années 1980, la commission Chevalier émet de sérieuses critiques à l'encontre du texte libre, accusé de ne pas permettre les apprentissages de l'écriture et de rendre l'évaluation impossible. D'autant plus que la pression sociale exerce son influence avec, notamment, l'association ATD Quart-Monde qui pointe un nouveau défi à relever, celui de l'illettrisme (Bishop, 2006). L'expression écrite devient « production d'écrit » et il faut apporter les outils nécessaires à une bonne écriture, faisant glisser l'expression écrite au second plan. L'enseignement est alors programmé et des outils d'évaluation mis en place. Toutes les formes d'écriture de soi deviennent un type de textes comme d'autres, à comparer et analyser comme tel (Bishop, 2006).

Les programmes de 2002 donnent une place prépondérante au langage pour la maternelle, et à la maîtrise de la langue aux cycles 2 et 3, facteurs d'inégalités et d'échec scolaire. Un rapprochement très net s'opère entre l'écriture et la littérature jeunesse. Dès la maternelle, l'écriture est abordée en vue de familiariser l'élève à sa fonction sociale (affiche, livres, recettes...) mais aussi à son caractère « technique » par des activités graphiques autour de l'alphabet et de la reproduction des lettres. En cycle 2, l'élève est sollicité dans l'écriture de courts textes mais « tant que les compétences de base ne sont pas acquises et automatisées, il

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

est difficile que l'enfant puisse se consacrer pleinement aux activités plus délicates comme la mobilisation d'information... ou l'élaboration des énoncés ». L'orthographe et la grammaire prennent alors une place importante dans les apprentissages. En cycle 3, l'écriture est très sollicitée et ce dans toutes les matières. Elle doit permettre à l'élève d'avoir un regard réflexif sur son travail. Les « écrits de travail » doivent être sollicités, ce dans toutes les matières enseignées. « Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expérience et d'observation. L'élaboration d'écrit permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations et expériences ».

En 2006 l'élève doit être capable de « copier un texte, de répondre à une question, de rédiger un texte bref, de respecter des règles », à la condition de connaissances solides en vocabulaire, grammaire et orthographe.

En 2008 cette fois, l'étude la langue devient la priorité, au détriment de l'écriture personnelle. La langue orale « sert » à argumenter, donner un point de vue tandis que l'écrit « décrit, explique une démarche, justifie une réponse ». Sa fonction reste essentiellement justifiée par l'entraînement à l'orthographe et à la grammaire ou encore à sa propre évaluation.

Avec la loi de refondation de l'École de la République de 2013 et les différents textes d'application, la place est donnée à la réflexion sur les apprentissages et le rôle de l'école : l'individu - plutôt que l'élève - est au centre des apprentissages notamment grâce à la notion de « bienveillance ». Ainsi toute activité langagière doit permettre au sujet de penser, de s'exprimer et de développer une activité réflexive sur son travail. En maternelle, « le langage est mobilisé sous toutes ses dimensions » et les fonctions, l'écoute, la compréhension de l'écrit tiennent une place essentielle. Il s'agit aussi de permettre aux élèves d'expérimenter leurs premières productions d'écrit. En primaire, le langage permet de « penser et de communiquer, ainsi on a recourt à l'écriture pour « réfléchir, apprendre » et toutes les formes réflexives et intermédiaires sont sollicitées (le brouillon...). L'écriture est aussi une pratique transversale puisqu'elle intervient dans les autres matières.

Si l'écriture occupe une place importante dans l'institution scolaire, la manière d'envisager sa place et les pratiques qui y sont associées évoluent au gré des soubresauts de la vie politique ou/et des pressions sociales. L'écriture se résume exclusivement à l'apprentissage de ses règles et de ses normes et les expériences d'écriture de soi restent marginales dans l'institution, bien que le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » pose des principes généraux, laissant au langage, notamment écrit, un vaste espace de pratiques permettant « de penser et de communiquer ».

De quelle écriture parle-t-on ?

Définir l'écriture à l'école reste une difficulté du fait de la polysémie du terme. Il peut s'agir d'une part d'une « appropriation des gestes et postures du corps qui permettent de réaliser des tracés » (Crinon, 2017, p. 261-265)... définition qui n'est pas sans évoquer le contrôle disciplinaire défini par Foucault (1975) : « Un corps bien discipliné forme le contexte opératoire du moindre geste. Une bonne écriture par exemple suppose une gymnastique – toute une routine dont le code rigoureux investit le corps tout entier, de la pointe du pied au bout de l'index ». D'autre part l'écriture s'entend comme la capacité à construire des énoncés :

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

« apprendre à écrire recouvre donc l'acquisition d'un ensemble de connaissances et de savoir-faire nécessaires pour passer des intentions de communication aux discours et pour mettre ses idées sur le papier ou sur l'écran » (Crinon, idem). C'est cette direction qui nous intéresse à la condition que soient précisées ces « connaissances et savoirs faire nécessaires » : s'agit-il des seules techniques grammaticales et syntaxiques déjà très présentes dans les programmes officiels ou plutôt d'une élaboration et d'une appropriation de la pensée en tant que « pratique de soi » (Foucault, 1982) ?

Nous évoquerons ici l'écriture en lien avec la deuxième proposition, c'est-à-dire une écriture qui favorise avant tout la possibilité pour l'écrivain de s'exprimer et de se construire en tant que sujet. L'écriture de soi pourrait se définir comme une forme de « parler de soi : « est écriture de soi une écriture qui manifeste dans des marques linguistiques, énonciatives, lexicales... une posture d'affirmation de la subjectivité. Cette posture s'accompagne d'éléments textuels qui indiquent que le narrateur a choisi d'ancrer son récit dans sa propre histoire » (Bishop & Penloup, 2006, p.6). Nous définissons donc l'écriture pour soi tout écrit de type réflexif, sur l'apprentissage, sur la vie de la classe, défendre une idée ou une envie s'inscrivant dans une pratique individuelle, socialisante et qui peut s'inscrire aussi dans tous les dispositifs de médiation mis en place. Le dénominateur commun reste l'expérience et le vécu du sujet écrivain.

Ces formes d'écriture influent sans aucun doute les pratiques pédagogiques, la relation maître-élève, et l'organisation de la classe. Elles soulèvent aussi une multitude de questions concernant leur mise en place, le temps nécessaire, le respect des programmes officiels mais aussi la considération de l'enfant lui-même et des capacités.

Favoriser l'expression personnelle de l'enfant/élève n'est pas une pratique anodine, puisqu'elle fait apparaître en filigrane la question de la place/du statut de l'élève, de son rapport au maître et au savoir : « L'école crée et impose un nouveau monde aux lois étranges ; et c'est alors que se produit cette incroyable métamorphose : l'enfant devient élève » (Gayet, 2007, p 8). D'un côté l'enfant de « l'extérieur » et « l'élève » de l'intérieur de l'école peuvent-ils, doivent-ils « raconter » les mêmes choses ? Sont-ils autorisés à le faire ?

La pratique même confronte le professionnel aux attentes de l'institution scolaire et de la société où « le système pédagogique le plus adapté sera à rendement égal celui qui sera le plus rapide » (Gayet, 2007, p 33). Et l'école « produit du sujet. Elle est emblématique de l'assujettissement produit par la gouvernementalité biopolitique. Cet assujettissement est ambigu puisqu'en faisant advenir « le sujet », l'éducation scolaire en fait aussi un « sujet » au sens passif du terme » (Dupeyron, 2014, p 97). Dans un espace où les normes forcent l'individu à accepter les vérités de pensée, où il devient docile, c'est l'inégalité des intelligences qui fixe le rapport au savoir dans un espace où l'évaluation des normes, dont l'écriture est le support, est omniprésente. « L'écriture est conçue uniquement comme la transcription d'un déjà-pensé, déjà élaboré. Ainsi le « le devoir » est-il rarement plus qu'un « contrôle » (Nordmann, 2007). Tout doit être évalué :

« Peut-être s'étonnera-t-on moins de ce que les élèves désirent si rarement profiter des occasions qui leur sont données d'occuper pour un moment la place du maître, si l'on prend en considération le fait que le discours produit par l'élève a été probablement défini comme n'ayant pas de valeur en lui-même, comme un

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

discours qu'il serait absurde, incongru, de diffuser, de rendre public et dont la seule raison d'être est de faire l'objet d'un jugement, d'une évaluation ». (Nordmann, 2007, p 96).

Apparaît alors potentiellement le paradoxe de la demande scolaire qui sollicite l'expression, puisque « lorsque ce qui vous aiguillonne est la crainte de l'humiliation, ou la préoccupation infantilissante de « faire plaisir » au maître, alors ce qui vous fait agir est en même temps ce qui vous paralyse » (Nordmann, 2007, p 95). Le risque est alors que cette paralysie provoque un rejet pur et simple de l'écriture puisqu'il devient le catalyseur d'une « soi-disant » incapacité à s'exprimer et d'une perte de confiance en soi.

Pourtant, donner la possibilité au sujet d'exprimer une pensée ou de raconter une part de son vécu, c'est laisser place au « je » par la mise en récit. « Raconter est à la fois un moyen de garder trace pour soi, de faire signe à autrui, et de s'astreindre à tourner son regard vers les élèves pour reconnaître le poids du vivant et de l'importance des personnes » (Meirieu, 1987, p 12).

La pratique nécessite « un climat », un rapport maître-élève et entre pairs particulier basé sur la confiance et le respect mutuel, afin de donner envie ou redonner confiance. Elle implique une ouverture vers la *parrhêsia* (Foucault, 1982), c'est-à-dire vers un « franc-parler » et un « parler vrai » au sens des épicuriens. « L'objet de la *parrhêsia*, c'est de faire en sorte que celui auquel on s'adresse se trouve à un moment donné dans une situation telle qu'il n'a plus besoin du discours de l'autre » (Foucault, 1982). Donner ou offrir les possibilités d'exprimer ou d'écrire dans la classe c'est favoriser à la fois l'essor du sujet et l'appropriation de la pensée. Grâce à la bienveillance (*l'eunoia*) la libre parole est possible, elle peut circuler entre pairs permettant une transmission horizontale des savoirs dans les échanges et les contradictions. « Les disciples doivent se sauver les uns des autres, se sauver les uns par les autres » (ibid). Ce « parler vrai » n'est pas à entendre comme confession, dirons-nous intime ou au sens où l'entend le christianisme, mais plutôt dans cette bienveillance de l'acceptation de la parole de l'autre.

Cette bienveillance n'est pas sans rappeler la théorie dialogique de Paulo Freire (1974), où pour combattre cette croyance de sa propre incapacité intellectuelle, l'échange doit se produire d'égal à égal : « personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 1974).

Favoriser véritablement l'expression de chacun c'est donc « horizontaliser » les rapports au savoir et au pouvoir (Cerletti, 2005) que seule l'égalité prise comme présupposition de toute action ou de toute pratique, permet, et contre toute logique explicatrice. Les écritures de soi/pour soi pourraient être envisagées comme pratique émanant du principe de l'égalité des intelligences défendue par le maître Jacotot dans son émancipation intellectuelle (Rancière, 1987). Joseph Jacotot, en 1818, fut chargé d'un cours de littérature française à l'Université de Louvain, mais comme il ne connaissait pas le hollandais et que ces étudiants ne parlaient pas le français, il dut dépasser cette difficulté. Grâce à l'édition bilingue du Télémaque de Fénelon, il demanda à ses étudiants d'apprendre seuls le texte dans sa version française en s'aidant de la traduction. « Combien ne fut-il pas surpris de découvrir que ces élèves, livrés à eux-mêmes s'étaient tirés de ce pas difficile aussi bien que l'auraient fait beaucoup de français

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

? » (Rancière, 1987, p 9). Il allait donc à l'encontre de la logique de l'explication qui détermine un ordre social divisé entre sachants et non sachants.

« Il (le maître) n'apprend pas à ses élèves son savoir, il leur commande de s'aventurer dans la forêt des choses et des signes, de dire ce qu'ils ont vu, de le vérifier et de le faire vérifier. Ce qu'il ignore c'est l'inégalité des intelligences. Tout distance est une distance factuelle, et chaque acte intellectuel est un chemin qui sans cesse abolit, avec leurs frontières, toute fixité et hiérarchie des positions ». (Rancière, 2008, p 17)

La logique de l'inégalité prend forme grâce à cette explication et la division qu'elle impose :

« Il faut dire plus précisément qu'il divise l'intelligence en deux. Il y a, dit-il une intelligence inférieure et une intelligence supérieure : l'une procède au hasard des perceptions, en fonction des besoins (celle de l'enfant), l'autre procède par raison et par méthode, c'est celle qui permet au maître de transmettre ses connaissances en les adaptant aux capacités intellectuelles de l'élève et vérifier que l'élève a bien compris ce qu'il a appris. Tel est le principe de l'explication. Tel sera désormais pour Jacotot, le principe de l'abrutissement ». (Rancière, 1987, p 16)

Dans cette logique, demander à un enfant d'écrire c'est relever le défi de lutter contre le mépris qu'il a de lui-même face à la tâche. « Ce qui abrutit le peuple, ce n'est pas le défaut d'instruction mais la croyance en l'infériorité de son intelligence » (Rancière, 1987, p 68). Le « je ne peux pas » est souvent révélateur d'une crainte face à la norme apprise, « expliquée ». L'auteur montre dans un autre ouvrage que l'adage platonicien peut et doit être dépassé : « ne fais rien d'autre que ta propre affaire ». L'étude d'écrits d'ouvriers dans les années 1830 montrent la rupture avec l'ordre social qui les assignait à leur situation de prolétaires (Rancière, 1981). Le principe d'égalité des intelligences doit être décidé :

« Il faut que je décide que les intelligences sont égales. Or effectivement en décider ce n'est pas simplement une opération intellectuelle, c'est aussi une opération de la volonté au sens que c'est une opération qui restructure les rapports entre les hommes. [...] C'est sortir d'un fonctionnement social qui est toujours fondé sur la compensation des inégalités. [...] Je ne « peux » pas cela veut dire que j'emploie mon intelligence à me prouver que je ne peux pas » (Rancière, 2009, p 417).

Même si la pensée de Jacotot ne vise la relation qu'entre deux individus puisque « toute institution est une explication en acte de la société, une mise en scène de l'inégalité... et que l'enseignement universel ne peut s'adresser qu'à des individus jamais à des sociétés » (Rancière, 1987, p174), elle donne matière à penser les pratiques éducatives en procédant à un véritable bouleversement de la pensée pédagogique. Nous pensons donc que l'écriture relève de ce bouleversement et qu'il faudrait inventer, imaginer ces champs des possibles et chercher dans les interstices laissés vides par les normes. Elle devient elle-même sa propre « catachrèse » (Gori, 2013, p 278) puisque « c'est toujours la transformation d'un usage normal que procède la création » (ibid). La mise en place de dispositifs de récits et de transmission devient nécessaire puisqu'ils constituent « l'arête vive de toute culture digne de ce nom » (ibid).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Notre hypothèse est, au regard de ces conceptions émancipatrices de l'écriture, et plus généralement de la pratique enseignante, la posture de l'enseignant ainsi que ses pratiques doivent se construire « au travers et entre » les normes officielles. L'orthographe et la grammaire peuvent dans ce contexte être mises au service du récit de l'écriture de soi/pour soi et non l'inverse. Il s'agit d'offrir aux élèves la possibilité du récit de soi comme pratique émancipatrice à l'école laissant les traces « des mains du potier » (Benjamin cité par Gori, 2011).

À cette notion de récit, il faudrait y ajouter la réflexivité sur sa propre expérience qui favorise l'apprentissage. Mieux encore, l'expérience permet « la subjectivation » de l'apprentissage (Dewey, 1947) et il ne peut y avoir dissociation entre l'apprentissage et le sujet lui-même. Mise en écrit, l'expérience devient l'outil puissant de la pensée du sujet lui-même.

Donner ou offrir les possibilités d'une écriture de soi dans la classe, c'est favoriser à la fois une technique de soi permettant l'appropriation de la pensée mais aussi l'horizontalité entre les élèves par des échanges, des contradictions dans la construction d'une pensée du sujet et du groupe, avec la condition impérieuse d'un « climat » favorisant la bienveillance.

Du côté des pédagogies Freinet, critiques et institutionnelles, les pratiques de l'écriture s'insèrent dans une dynamique et une vision politique de l'école où le sujet est considéré dans son ensemble et appartenant au groupe. Chez Freinet, le texte libre tient une place importante et s'inscrit dans sa pédagogie de rupture. Pour Freire, et autour de sa théorie dialogique, l'expression personnelle est cruciale.

Les pratiques d'écriture dans les pédagogies nouvelles et critiques

Le sujet apprenant, l'expérience personnelle, la place et la vie du groupe tiennent une place essentielle dans les pédagogies nouvelles et critiques. Ces pédagogies sont en rupture avec les institutions officielles et se situent nettement contre une école au service du pouvoir, qu'il soit politique et économique : il s'agit de penser l'éducation du plus grand nombre mais aussi d'envisager la transformation du monde et de procéder à son changement.

L'écriture est un outil permettant la prise de conscience des changements possibles et donne à l'individu son entière subjectivité au sein du groupe. D'une part, elle sert à exprimer des pensées, c'est-à-dire déplier une pensée « en interaction systématique et constante avec soi-même (Goody, 2007, p 214). D'autre part elle est l'outil privilégié dans des dispositifs de médiation dans le groupe ou d'observation et de prise de conscience de la vie de la classe et du monde environnant. Un sens est donc donné à l'écrit : l'étude de ses règles est au service de l'expression, et non l'inverse.

Pour Freinet, il doit y avoir une « pédagogie de la rupture » (Chambat, 2015, p.199) où l'enfant est à la fois membre de la communauté et sujet social. Le maître ne transmet pas mais élabore des dispositifs destinés à permettre l'émancipation du sujet. Ainsi le texte libre en est un : « L'enfant communique, le fait toujours en tant qu'individu, auteur, acteur, riche d'une expérience et donc en tant qu'individu qui s'exprime. L'individu est régulièrement en situation de communiquer son expérience » (Hétier, 2013, p 67). Mais cette expérience ne peut être

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

détachée du monde. Bien au contraire Freinet attache une grande importance à l'environnement, au monde du travail et au milieu de provenance de l'enfant :

« Nous naissons dans un certain milieu, qui est ce qu'il est. Nous contractons dans notre toute première enfance des habitudes dont l'empreinte ne s'effacera jamais. Les modes de vies matérielle, intellectuelle, morale et technique auxquels nous sommes confrontés dans nos familles et nos villages [...] ces modes de vie seront déterminants pour notre orientation à venir qu'il nous sera impossible de nous dégager de leur emprise. Que cette réalité gêne ceux qui prétendent pétrir à leur guise les corps et les âmes, cela ne fait pas de doute ». (Freinet, cité par Hétier, 2013, p 69).

La critique de la scolastique est radicale, cette dernière étant considérée comme entraînant une rupture entre l'enfant et l'élève, entre l'école et son environnement.

Dans les cinq invariants de la pratique du texte libre (Clanché, 1988), on peut lire que le texte libre fait partie d'un ensemble plus général qu'est l'expression libre, aux côtés notamment du dessin et du jeu dramatique. Ces formes pédagogiques, qui permettent l'expression interagissent entre elles. « C'est en enlevant à l'écriture son statut de moyen privilégié, voire exclusif, de l'expression, qu'en fait on la libère » (Freinet, cité par Clanché, 1988, p 19). Le véritable moteur de la motivation est le sens et la fonction donnés à l'écrit : d'une part les moyens techniques de sa reproduction (imprimerie, magnétophone...) et d'autre part toute forme d'organisation dans le groupe qui permettent sa transmission et son partage (correspondance, journal scolaire...). Freinet place le vocabulaire et la syntaxe au service de l'écrit. Il trouve « antinaturel » que cet ordre soit inversé. Le texte libre sert à communiquer : « Il s'agit, avec le texte libre de s'exprimer d'abord, et à l'occasion de la communication réelle, d'assimiler les codes sociaux de l'expression écrite » (Clanché, 1988, p 22). Une liberté totale est donnée aussi bien pour les thèmes, la forme. Aucune note n'est donnée puisque le texte libre ne s'adresse pas au seul maître mais à la classe toute entière, puisqu'il peut être lu. Notons enfin que l'écriture est sollicitée pour des écrits de médiation, ou concernant la vie du groupe (compte-rendu d'expérience, lettres, rapports de conseil...).

En écrivant pour l'autre ou les autres, l'enfant endosse un rôle d'auteur. Son texte publié, et non pas en reste dans un cahier, lui offre une reconnaissance aux yeux des lecteurs, et du coup à ses propres yeux (Lémery, 2002). Contre les critiques du manque d'intérêt des écrits dans la pratique du texte libre, il faut penser que grâce à « l'écriture » (Clanché, 1988), l'enfant finit par découvrir l'écriture. « À force de textes banals que l'enfant prend conscience que le texte lui-même est devenu objet, et qu'il accède à une forme de conscience littéraire » (Lémery, 2002, p 11).

Par le biais de la correspondance scolaire empruntée à Freinet, Oury et Vasquez (1967, p 36) évoquent l'écrit social en lui donnant sens : « Quand écrit-on ordinairement ? Lorsqu'on a quelque chose à dire à quelqu'un qui ne peut entendre : soit parce qu'il est trop loin (correspondance) soit parce qu'ils sont trop nombreux (imprimé) »/ (Vasquez & Oury, 1967, p 36). La correspondance implique de fait l'écriture mais aussi une expression pour être compris. « L'enfant tente d'écrire : poussé par le désir d'exprimer une chose qui le touche affectivement ou qui simplement l'intéresse [...] « tiré » par la certitude d'être lu par autrui. [...] Cet autre ne peut l'entendre mais attend et désire sa lettre ou son texte imprimé (Vasquez & Oury, 1967, p 36).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Au sujet du journal scolaire, les auteurs apprennent à accepter les contraintes sociales d'un écrit destiné à des potentiels lecteurs :

« Si l'école primaire veut apprendre à écrire, s'il ne s'agit pas seulement de former des copistes ou des scribes, le journal scolaire échangé et diffusé nous apparaît comme une des plus fortes motivations de l'expression correcte. [...] Technique qui rétablit souvent une unité souvent compromise, par les séparations, les oppositions d'une école, d'une société » (Vasquez & Oury, 1967, p 43).

Là encore est donnée une place prépondérante au sujet et au monde qui l'entoure. L'écriture permet donc la lecture du monde, elle reflète les observations des enfants, notamment pendant les « sorties-enquêtes ». La notion grammaticale de sujet s'enseigne, et se vit alors « in vivo » sans qu'il soit besoin d'une leçon spécifique puisque grâce à toutes les formes de communication, destinées à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe, l'enfant s'exprime, pense et l'écrit.

Dans la pédagogie des opprimés, Paulo Freire (1977) détaille la théorie dialogique, cette possibilité d'échanges d'égal à égal, contre une éducation bancaire qui d'une part délimite les territoires des savants des non-savants, et d'autre part qui thésaurise les connaissances. Il développe l'idée de l'impérieuse conscience de sa propre capacité intellectuelle qu'il faut « remettre sur pied » en favorisant la curiosité spontanée pour tendre vers une curiosité épistémologique. On peut faire l'hypothèse que ce point critique du manque de confiance en sa propre capacité favorise le rejet de l'écriture, tout comme le dessin, les arts. En réponse, Freire développe « le plus être », cette prise de conscience tout aussi nécessaire : « les hommes se savent inachevés. Ils ont conscience de leur imperfection » (Freire, 1977). Ainsi l'éducation devient révolutionnaire :

« Ce mouvement est historique et il a un point de départ, un sujet et un but. Son point de départ se situe dans les hommes eux-mêmes. Mais il n'y a point d'hommes sans monde, sans réalité concrète, le mouvement part des relations hommes/monde. Aussi ce point de départ est-il toujours situé chez les hommes dans leur ici et maintenant, qui constituent la situation où il se trouvent, parfois immergés, parfois émergents, parfois mal définis.. » (Freire, 1977, p. 68)

La pédagogie critique, inspirée par la pédagogie des opprimés de Paulo Freire, propose quant à elle un projet d'éducation allant à l'encontre d'un modèle néolibéral, et pense les dispositifs à mettre en place. L'éducation est alors un moyen avoué d'une volonté de changer le monde. Henri Giroux (2013, p. 4) considère que :

« Les réformes éducatives impulsées par le marché détruisent les programmes ambitieux et imaginatifs d'études et traitent les étudiants comme de simples insoumis dans une chaîne de montage. [...] Au lieu d'apprendre à devenir des penseurs indépendants, ils acquièrent les habitudes faiblardes de ce que l'on pourrait appeler un trouble pour déficit moral et politique qui les rend passifs et obéissants face à une société basées sur les inégalités massives du pouvoir, la richesse et le profit. Le puissant mouvement actuel des des-réformistes, basé sur les entreprise est uni aux modes de gouvernance, aux idéologies et aux pédagogies consacrées à restreindre et empêcher la croissance d'une quelconque possibilité de

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

développement chez les étudiants de positions critiques, créatives et collaboratives de pensées et d'action nécessaires pour participer à une « démocratie réelle ».

Dans ce contexte d'une pédagogie qu'il nomme donc de la répression, mais aussi dans une période régressive « où la démocratie qui encourageait l'émancipation des minorités, se voit remplacée par une forme de démocratie visant à sécuriser la puissance des majorités » (Krastev, 2017, p 103), la pédagogie critique propose une alternative qui encourage l'écoute, la prise en compte de la parole des étudiants, tout en apprenant d'eux. Il ne s'agit pas d'emmagasiner des « connaissances stériles, ni des habiletés liées au fait d'étudier pour réussir ». Il s'agit de donner aux étudiants les connaissances nécessaires afin de combattre toutes les formes d'injustices « basés sur les systèmes d'inégalités économiques, de races et de genre » (Giroux, 2013)

Dans cette recherche critique, il s'agit bien de déterminer l'origine des inégalités afin de sortir de la position « d'opprimé ». L'écrit dans le travail de contre-narration permet l'expression pour un groupe discriminé de construire une image qui va à l'encontre des pensées dominantes à son égard. « La culture écrite n'a pas seulement pour fonction de développer la pensée, elle permet d'agir pour changer le monde. Les apprentissages scripturaux développent l'esprit critique : ce sont des outils « d'encapacitation » (*empowerment*) des opprimés ». (Pereira, 2017, p 81) De manière générale les pratiques inspirées de la pédagogie critique impliquent tous les participants, rejoignant en quelque sorte l'égalité des intelligences de Rancière, puisque chacun, enseignant ou élève se trouve sur une posture égale de réflexion et de pensée. Ainsi dans la littérature critique, les dispositifs mis en place influent sur toutes les personnes concernées, aussi bien l'enseignant que les élèves. « La littérature critique traverse toutes les frontières de l'identité parce qu'elle est un discours, une pédagogie de la résistance, contre-hégémonique » (Shor, 1999). Dans le cadre d'une classe, nous pouvons imaginer, autour de l'éducation aux médias, de l'éducation morale et citoyenne, de la philosophie, ou plus généralement des relations dans le groupe, des dispositifs mettant en jeu les vécus et les expériences des enfants... mais aussi de l'enseignant. L'écriture pour soi a toute sa place puisqu'elle convoque le regard et l'observation des injustices dans la société, mais aussi dans l'espace classe. L'écriture de soi peut, quant à elle, amener le sujet à se raconter dans ce qu'il est, ce qu'il vit et constate en termes d'injustice. Les deux pratiques vont à l'encontre des normes assujettissantes et qui provoquent aussi une forme de mépris de soi qui peut se caractériser par « je ne sais pas, ou je ne peux pas ».

En conclusion

La pratique de l'écriture à l'école tient un place à part puisqu'elle est une part constitutive du langage. Elle concerne la construction du sujet lui-même. Son enseignement constitue donc une asymétrie de pouvoir entre « celui qui sait déjà et celui qui ne sait pas encore ». Le choix pourrait se poser de façon simple : d'un côté une écriture assujettissante où les normes prédominent sur l'expression, de l'autre une pratique privilégiant le sujet lui-même, créant les conditions nécessaires à son expression. Donc proposer telle ou telle pratique de l'écriture n'est pas non plus une démarche anodine. Nous avons pu voir les liens entre pédagogies critiques/nouvelles et pratique d'une écriture pour soi/de soi. Il s'agit d'une considération et

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

d'une prééminence du sujet lui-même, de sa pensée et de son expérience dans les démarches d'écriture qui les convoquent. Écrire pour se raconter, pour raconter sa propre expérience, pour analyser et réfléchir à ses facilités ou difficultés d'apprentissage, c'est une possibilité de s'exprimer soi-même, de construire sa propre pensée et d'en utiliser les outils dans un contexte bienveillant, « pensé et imaginé » au préalable. Le faire suppose d'avoir rencontré l'opportunité et le cadre nécessaire mais c'est aussi avoir pu dépasser sa propre peur de « ne pas être capable ».

Au moment où les fondamentaux font leur retour en force, nous pourrions nous inspirer de pratiques tels que le journal de recherche, des moments (Hess, 1988) afin de permettre l'apprentissage de l'écriture et de lui donner sens.

La posture des enseignants est en jeu, mais si nous observons l'institution scolaire, une contradiction persiste « en tant qu'agent de l'état, ils (les enseignants) contribuent à faire entrer les enfants dans un cadre institutionnel, un monde normé. [...] En tant qu'enseignant, ils peuvent considérer que la transmission des savoirs et de la culture a pour fin de développer chez les élèves l'autonomie intellectuelle, l'esprit critique, l'aptitude à changer le monde.[...] Dans un cadre républicain, il pourrait sembler naturel que ces deux fonctions convergent : la République comme régime légitime supposerait intrinsèquement la formation d'un citoyen responsable et critique » (Mole, 2016).

Nous pensons que les pratiques d'écriture de soi/pour soi entrent pleinement dans ce cadre, même si elles semblent subversives à certains puisque « l'enfant » doit rester à la porte de la classe et laisser place à l'élève. Néanmoins elles questionnent l'école, l'éducation et la transmission des savoirs, à un moment où les débats sont vifs et les transformations du paysage éducatif sont en cours.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Bibliographie

- Bishop M.F., Penloup M.C. (2006) L'écriture de soi et l'école. Repères. N° 34
- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Cerletti, A. (2005). La politique du maître ignorant : la leçon de Rancière. *Télémaque*. N°27.pp 81-88
- Chabanne, J.-C., & Bucheron, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France
- Chamabat, G (2015) Pédagogie et révolution. Paris : Libertalia
- Chervel, A. (1977). *.. et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français - Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Clanché, P. (1988) *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*. Paris : Paidos/Centurion,
- Clanché, P. (2009). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Dewey, J. (1947) *Expérience et éducation* ; Paris : Armand Colin (réed 1968 collection U)
- Dupeyron, J.F., Prairat, E., & Collectif. (2014). *A l'école de Foucault*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Foucault, M. (2001) *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard/Seuil
- Freire, P. (1977) *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero
- Gayet,D. (2007) *Les relations maître-élève*. Paris : Economica/Anthropos
- Giroux, H. (2013) *Quand les écoles deviennent des zones sans imagination : un manifeste de pédagogie critique*. <https://www.questionsdeclasses.org/?Quand-les-ecoles-deviennent-des-zones-sans-imagination-un-manifeste-de>
- Goody, J. (1986-1998 [2007]). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- Gori, R. (2013). *La Fabrique des imposteurs (Les Liens qui libèrent)*. Paris : LLL.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal*. Paris : Anthropos.
- Hétier R. et al (2013). *Vertus et limites des usages de la parole en éducation*. Paris : L'Harmattan
- Joubaire, C. (2018) [Ré]écrire à l'école pour penser et apprendre. Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation, n°123
- Krastev I., sous la direction de Geiselberger (2017). *L'âge de la régression : pourquoi vivons nous un tournant historique*. Paris : Premier parallèle

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)

Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Lemery, J. (2002). *Réhabiliter le texte libre*. Nantes : Éd. ICEM-Pédagogie Freinet.

Meirieu, P. (2016). *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (12e édition). Paris: ESF éditeur.

Nordmann C. (2007). *La fabrique de l'impuissance 2*. Paris : Amsterdam

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire Pédagogue des opprimé.e.s* (Libertalia). Paris.

Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires: Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard (rééd.1997, Pluriel)

Rancière, J. (1987). *Le maître Ignorant*. Paris : Fayard (rééd. 2004, 10/18).

Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. Paris : La Fabrique

Rancière, J. (2009). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Amsterdam.

Robert, A., Garnier, B., & Collectif. (2016). *La pensée critique des enseignants : Eléments d'histoire et de théorisation*. Mont-Saint-Aignan: Publications de l'Université de Rouen et du Havre.

Rouche, N., & Meirieu, P. (1987). *Réussir à l'école : Des enseignants relèvent le défi*. Lyon; Bruxelles: Vie ouvrière.

Shor Ira,(2017) L'écriture critique. Consulté 20 mai 2018, à l'adresse <http://iresmo.jimdo.com/2017/01/17/ira-shor-l-%C3%A9criture-critique/>

Vasquez, A., & Oury, F. (1995). *Vers une pédagogie institutionnelle ?* Vigneux: Matrice.

Éducation et santé : Enjeux et limites d'une approche narrative

Anne-France Hardy

Doctorante en sciences de l'éducation, Université Rennes 2 CREAD (AE 3875)

anne-france.hardy@etudiant.univ-rennes2.fr

Jérôme Eneau

Professeur des Universités, Université Rennes 2 / CREAD (AE 3875)

jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé

Au cœur des questions socialement vives, la santé devient un enjeu de formation tout au long de la vie. Longtemps dominées par la pensée épidémiologique de l'*Evidence Based Medicine* (EBM), les recommandations de la nouvelle stratégie nationale élargissent l'articulation des connaissances en santé à l'acquisition d'une littératie et de compétences psychosociales valorisant l'autonomisation sous le modèle de l'*empowerment*. Ainsi, la prévention en milieu scolaire, réorientée par la mise en place du parcours éducatif en santé intègre une dimension citoyenne sollicitant le développement de comportements performants et responsables. La communication présentée ici s'éloigne du paradigme dominant d'éducation à la santé pour interroger, sous une forme coopérative et narrative, les ressources épistémologiques d'une santé expérientielle mise en récit. En reconnaissant les capacités d'un sujet réflexif en santé, elle explore les ressorts des médiations narratives et articule les enjeux et les limites méthodologiques d'une réciprocité inhérente au développement préventif d'un soin de soi.

Mots-clés Santé, éducation à, coopération, narration, subjectivation.

Introduction : de la prévention à la narration

Issus de la rationalité épidémiologique, les dispositifs éducatifs de la prévention ont été produits jusqu'alors selon les normes dominantes d'une santé publique déclinées en termes de comportements à risque. Construits sur les présupposés d'une ontologie du sujet souverain et volontaire, admis depuis le *cogito* cartésien et le moralisme de Kant, ces pratiques éducatives relaient, en termes de savoir et de pouvoir, les formes discursives du contrôle et de la performance des corps héritées des normes biologiques de l'épistémologie médicale (Descarpentries, 2015).

Pourtant, face à l'augmentation des troubles affectant la santé mentale et des conduites dites à risque, les modèles issus de la rationalité épidémiologique sont remis en cause. Placés devant l'écueil d'une biopolitique peu opérante, les modèles quantitatifs de l'EBM, construits sur l'hypothèse de la pathogénèse et l'uniformité des messages de l'éducation sanitaire sont réinterrogés (Pommereau, 2016).

Réactualisée aujourd'hui à travers les recommandations de nouvelle stratégie nationale¹, la prévention primaire rejoint le champ « *des éducations à* » où l'*empowerment*, destiné à soutenir

¹ Cf. stratégie nationale de santé 2018 -2022:

http://solidariteessante.gouv.fr/IMG/pdf/dossier_sns_2017_vdefpost-consult.pdf

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

l'autonomisation et le développement du pouvoir d'agir, invite les jeunes à devenir auteurs et responsables de leur propre santé. Les messages préventifs évoluent vers un consensus associant la performance en santé aux apprentissages de sa littératie et des compétences psychosociales reconnues soutenir le développement de soi et le sentiment d'efficacité personnelle propice au mieux-être et à l'émancipation de chacun. En reprenant sous une forme plus moderne la notion d'auto responsabilité, ces approches éducatives renouvelées prolongent et maintiennent une épistémologie positive et cognitive qui s'adresse toujours au comportement d'un sujet transparent, autonome et rationnel, pensé selon les impératifs de la santé publique. Ancrées dans l'imaginaire « *médicoéconomique* » de la connaissance (Gori & Del Volgo, 2009), ces conceptions du sujet souverain, toujours valorisées dans un paradigme scientifique de l'éducation, valident la transmission d'information comme modèle idéal à l'apprentissage normé de comportements adaptés (Descarpentries, 2015).

Ainsi vulgarisés, les idéaux de l'*empowerment* et du pouvoir d'agir deviennent alors une nouvelle technologie politique incitant le sujet, sous la forme d'une injonction paradoxale à « se gouverner lui-même » (Descarpentries, 2015 ; Eneau, 2012). Selon les logiques d'une émancipation positive, ces discours portent en eux des virtualités désirables que relaie le caractère prometteur et tout à la fois inquiétant d'orientations néolibérales visant la constitution d'un type d'individu à la fois autonome et performatif (Charbonnier, 2015).

Pour remettre en débat les limites et l'actualité des concepts dominants en promotion de la santé, la présente communication expose les enjeux du récit coconstruit comme le support d'une santé réflexive propice au soutien d'un soin de soi (Andrieu, 2012). Construit sur les fondements du « soi capable » de Ricoeur, ce choix épistémologique suggère, d'un point de vue éthique, que l'activité *care* de « l'apprendre ensemble », articulée aux ressources de la médecine narrative (Charon, 2008), peut permettre l'expression et le développement des capacités narratives de chacun des acteurs impliqués. A l'écart des modalités opérationnelles et prévisibles du comportement efficace que suggère le développement des compétences psychosociales, les ressources de la narration ciblent une performativité qui prend le risque d'une relation reconnaissant dans le « pouvoir d'agir », et le processus d'autonomisation, les potentialités corrélées « d'un pouvoir souffrir » (Charbonnier, 2015 ; Piperini, 2016).

La communication présente d'abord les ancrages théoriques et les hypothèses mises à l'épreuve dans ce travail. Dans la deuxième partie, la méthodologie construite sur les recommandations de la *Grounded Theory* (ou théorie ancrée) s'appuie sur le recueil de récits expérimentiels de jeunes âgés de 15 à 20 ans analysés sous deux modalités. Pour compléter les ressources narratives de l'expression dite en première personne, elle examine les avantages d'une méthode intersubjective attentive aux enjeux formateurs de récits partagés à la fois par le narrateur et le récepteur. Cette communication ne vise donc pas à présenter les résultats empiriques de l'enquête mais plutôt à interroger la démarche, les présupposés et les finalités de ces choix épistémologiques et méthodologiques.

Pour terminer, une troisième partie permet alors de revenir sur les enjeux heuristiques de ce recueil de données et interroge les ressources de l'altérité. Elle amorce quelques éléments de réflexion au sujet des limites méthodologiques d'un recueil privilégiant les médiations narratives pour redéfinir une prévention en termes de compréhension, de problématisation et d'interprétation.

Prévention, subjectivation et autonomisation

Présenté sous une forme non disciplinaire, l'éducation en santé² s'éloigne des découpages scientifiques classiques et instruit de nouveaux rapports aux savoirs et à l'altérité (Lange, 2015). Inséré au cœur du dispositif des « éducations à » il présente aujourd'hui la forme d'un renouvellement ouvrant l'espace d'une réflexion transversale, apte à soutenir les processus de subjectivation. Inhérent, selon Foucault, au « gouvernement de soi », celui-ci permet à l'individu de se transformer en sujet à travers les rapports interactifs qu'il entretient avec les autres et lui-même. Face à l'assujettissement et aux contraintes de la normalisation qu'impose le pouvoir médical, la reconnaissance de l'expérience et la coopération réaffirment les enjeux du prendre soin pour rapatrier la subjectivité et l'expression de bien-être dans le registre critique et éthique d'un vécu exprimé en première personne (Klein, 2011). Ainsi, c'est dans l'écart aux normes biomédicales et psychosociales instituées, mais toujours réinterprétées, que s'actualise le débat expérientiel et axiologique propre au processus de subjectivation. Penser la santé comme expérience, c'est affirmer ses valeurs comme une « éthique de la résistance » pour pouvoir « devenir –sujet » et faire le choix d'être auteur de sa santé. Conçu comme un espace de normativité au sens de Canguilhem, la réflexivité d'une compréhension partagée remet en débat les normes pour se soucier d'une éducation en santé constituant le sous-bassement d'un vivre ensemble fondé sur le rapport éthique de soi aux autres (Klein 2012).

Initiées sous une forme critique et à la faveur d'une « santé réflexive » (Andrieu, 2012), ces évolutions favorisent une mutation épistémologique où se concentre la place des désirs, de la réflexion et de l'individuation. En donnant la parole aux acteurs directement impliqués pour permettre de saisir les processus émergents de subjectivation inhérents au soutien des capacités de choix (Cornu, 2014, Brugère, 2016), le contexte narratif et qualitatif de l'expérience examine, sous la forme d'une double enquête, les postures du sujet éduqué et du sujet éducateur (Klein, 2011).

Narration et individuation

Le choix méthodologique qui défend le développement « des capacités narratives » s'oppose aux transformations d'une parole condamnée à l'information ne visant que la fonction instrumentale et figée du langage. Son parti pris développé dans le champ de la médecine narrative redonne sa légitimité à l'expression du vécu encore discrédité au profit de modèles quantitatifs contemporains de l'EBM qui dominent actuellement le champ de la recherche en santé (Charon, 2006). En rendant au bien-être et au récit leur substance éthique (Klein, 2012, Charbonnier, 2015) et politique (Gori, 2011), cette perspective relaie la sémiotisation des expériences et des choix en étayant le développement de capacités narratives (Breton, 2017).

En donnant un sens au vécu, le récit aide, sous la forme d'une mise en intrigue, à reconfigurer l'incertitude des savoirs expérientiels logés dans des zones de connaissances imprécises et soutient un pouvoir d'agir qui fait écho ici à la pensée de Ricœur. Il participe à la mise en forme unifiée de soi, ouverte à l'interprétation et à la délibération de moments vécus sous une dynamique conflictuelle pour rejoindre une logique d'apprentissage reconnue dans l'espace social (Delory-Monberger, 2014 ; Eneau, 2012). Enfin, la mise en récit favorise le sous-bassement d'une cohérence identitaire tout en permettant de réguler les tensions inhérentes aux liens d'attachements et au processus d'individuation que traverse l'adolescent (Pommereau,

² Cf. le parcours éducatif en santé : <http://eduscol.education.fr/cid105644/le-parcours-educatif-sante.html>

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

2016). En s'opposant au savoir amené sous la forme d'une information scientifique prémâchée, le récit remet en cause l'ambition rationaliste d'un « gouvernement des individus » et invite à l'inverse le jeune sur un terrain compréhensif, initiant l'exploration et la « problématisation », (Fabre, 2011).

Ainsi la narration donne-t-elle encore plus de sens au postulat de la coopération du « patient partenaire », reconnu comme co-auteur. Elle renvoie aux enjeux de la médecine participative où se concentrent les atouts de l'éducation tout au long de la vie (Jouet, Flora & Las Vergnas 2010, Tourette-Turgis, 2015) propres à soutenir le développement et les capacités d'un sujet réflexif en santé (Lecorps, 2005 ; Klein, 2011, Andrieu, 2012). Plus largement, ces perspectives visent les dimensions performatives de la narration et relaient l'idée d'un pouvoir transformateur d'un savoir construit pour soi mais avec les autres, où s'articulent toujours les formes de la reconnaissance et de la réciprocité (Eneau, 2005).

C'est dans une perspective de recherche et de formation, destinée à faire évoluer les réductions inopérantes de la « médecine des preuves », que les sciences humaines se sont emparées du potentiel de ces méthodologies narratives pour explorer les savoirs expérientiels. Dans le champ du soin, l'intérêt porté aux récits prolonge la promesse de l'attention valorisée par la démarche biographique en formation (Niewiadomski, 2012 ; Delory-Monberger, 2017) et la *Narrative Based Medecine* (Charon, 2006), développée sur le territoire nord-américain. En s'intéressant aux histoires des patients, la médecine narrative, construite sur la base de ressources textuelles, a pour objectif d'améliorer l'accompagnement et la compréhension de l'expérience dans les pratiques du soin.

Selon Rita Charon (2006) la compétence narrative s'adresse aux protagonistes impliqués et permet de « reconnaître, d'absorber, d'interpréter et d'être ému » par les récits constituant les fondements de la relation soignante. Dans le champ de l'éducation à la santé, ces ressources épistémologiques valorisent la subjectivation et développent des capacités narratives qui saisissent l'implication émotionnelle en reconnaissant en chacun un chercheur et un interprète potentiel ouvert à la compréhension d'un espace commun tissé de partage, de confiance et de significations « entre-prêtées » (Citton, 2010). Sans qu'il soit question d'objets à connaître, cette activité d'interprétation inhérente à la vie quotidienne invite à cibler les contours majeurs de ce qui affecte le jeune, autrement dit « *ce qui est important (matter) (...), ce qui compte* » pour lui (Laugier, 2009, p. 408) et confère l'assurance humble d'une fragilité épistémologique suggérant que tous les chemins sont encore possibles.

En redonnant une importance aux éléments habituellement négligés, cette méthodologie qui s'actualise au cœur d'une triade qui repose, selon Charon sur « l'attention, la représentation et l'affiliation » prenant en compte les éléments saillants de la narration (Charon, 2006). Elle fait surgir la validité des pratiques narratives ordinaires pertinentes qui renvoient à différentes formes de coopérations exprimées en termes de soutiens (Laugier, 2009, Garrau, 2014). Inscrite dans une perspective *care*, son développement privilégie les récits d'expérience des personnes directement impliquées et laisse aux partenariats la capacité de valoriser les pouvoirs d'agir de chacun (Paperman, 2013). Ainsi, dans une logique *bottom-up*, les professionnels poursuivent une démarche apte à rendre visible les phénomènes de co-apprentissage exprimés à travers les expériences vécues, bénéficiant aux protagonistes, c'est à dire tant au narrateur qu'à l'auditeur (Charon, 2006 ; Paperman, 2013 ; Piperini, 2016). Cependant, si le récit sollicite le passage possible à la narration, c'est bien au-delà l'opération de son accueil et de sa réception qui

imprègnent l'expérience de dimensions dynamiques et intersubjectives liées aux enjeux de sa mise en dialogue (Cabral, 2017, Breton, 2017).

Prévention et subjectivation en santé : une activité coopérative

La prévention, qui sollicite ici les ressources de la subjectivation en santé, est prise non pas au sens de la prévention primaire, mais bien plus au sens d'une posture prévenante, sensible aux conflits, aux dilemmes et aux problèmes ordinaires qui animent la vie des jeunes. Sous cette forme, l'accompagnement privilégie une « éducation attentive » qui rend capable, sans abus de protection pour maintenir une puissance d'agir propre à renforcer l'existence (Brugère, 2016). En invitant aujourd'hui les sujets (éducateur et éduqué) à développer une démarche réflexive et éthique, ces dispositifs saisissent l'intérêt de l'implication dans le processus de coopération (Klein, 2011, Garrau, 2014 ; Piperini, 2016).

Le savoir expérientiel ordinaire, contraire au modèle normatif de la médecine des preuves, sollicite la narration en prêtant au récit une valeur signifiante où chacun désigné « expert de l'affect » peut être reconnu dans le cadre d'une clinique empirique et dialogique (Niewiadomski, 2012 ; Arborio, 2017). La voix(e) différente de cette posture, qui ajoute à l'épistémologie de la narration celle de l'attention, accepte l'activité d'un « prendre soin » qui se mobilise chaque fois que s'exprime la vulnérabilité (Laugier 2009, Garrau, 2014, Brugère, 2016). Nullement abstraite, cette activité vise une relation appropriée et sensible au besoin exprimé pour faire surgir une altérité où chacun reconnaît dans l'axe philosophique de Ricœur l'expérience de l'homme souffrant et agissant (Depraz, 2014).

Les ressources de l'intersubjectivité deviennent l'espace d'un contrat, non pas seulement réflexif, mais surtout attentif, où la co-construction des démarches d'accompagnement permet aux éducateurs comme aux éduqués de partager une même capacité attentionnelle et relationnelle affectée par l'imaginaire, le vécu et le non-dit, selon la singularité des situations rencontrées (Charon, 2006 ; Garrau, 2014).

Dans cet objectif, la méthodologie construite sur le postulat d'une démarche théorique et ancrée cerne les enjeux d'une activité réflexive qui soutient le prendre soin. Les jeunes s'y engagent selon leur logique en distinguant les indicateurs qui relèvent de leur capacité à reconnaître et à décrire leur propre expérience en première personne. En privilégiant le contexte narratif des « formes de vie » de chacun, ce processus permet au jeune de « devenir attentif aux expériences » significatives selon la définition qu'en donnent les éthiques du *care* (Laugier, 2009).

Ainsi, cette recherche articule l'hypothèse d'un lien entre les ressources des méthodologies narratives et l'actualisation du « pouvoir de dire » en augmentant les capacités de choix et de maîtrise. Elle postule que l'expression des difficultés de chacun peut être pensée en termes de prévention et de remédiation, au plus près des trajectoires de vie. Se faisant, elle s'inscrit dans le renouvellement préconisé des pratiques d'accompagnement et de diversification des approches dans le champ de l'éducation à la santé (Jourdan, 2014). Plus largement, elle fait écho aux ressources du potentiel de l'intelligence attentive et relationnelle qui s'actualise

aujourd'hui au sein du consensus de l'organisation mondiale de la santé³ centré sur la priorité de l'écoute (« *listen first* »⁴) dans la prévention des conduites à risque chez les jeunes.

De ce fait, en saisissant le sens des expériences liées au vécu les méthodologies narratives sollicitent l'initiation des professionnels et des chercheurs aux enjeux de l'écoute et de l'attention que sous-tendent ces méthodes. L'ambition et les préoccupations intellectuelles liées à l'enquête formelle qui s'attardent aux recueils des données textuelles ne peuvent pas faire l'impasse sur l'expression de l'expérience où se concentrent, les enjeux dialogiques et axiologiques de la présence déployées dans le registre subtil des « formes de vie » (Cabral, 2017, Laugier, 2009). C'est à cette prudence méthodologique qu'invitent les éthiques du *care*⁵ lorsqu'elles prennent la mesure des ressorts de « l'apprendre ensemble » tissés dans la situation concrète où de réels interlocuteurs vivent dans l'imperfection d'un récit solidaire des dimensions socioaffectives et des incomplétudes du langage. Ecouter ne signifie pas simplement enregistrer (Blanchet et Gotman, 2010) et ces déficits invitent à porter attention à l'oralité de la narration basée sur une forme de coprésence sensible aux silences, aux balbutiements, à la voix, aux regards et à la façon d'écouter « avec soin » (Depraz, 2014). Lorsque le récit se loge dans des zones imprécises et que le vécu s'accompagne d'une connaissance imparfaite, il s'inscrit pour chacun dans la nécessité de donner un sens pour toucher une santé parfois difficile à mettre en mots (Arborio, 2017).

En insistant sur la manière de recueillir et d'appréhender la forme du langage, cette posture invite à penser le recueil du récit comme une activité discursive toujours en lien avec l'expression corporelle attentive, supposant la présence d'un locuteur et d'un auditeur. Intrinsèquement lié à la relation, le paradigme des « médiations narratives » suppose d'explorer l'univers de la parole, non pas comme le seul agencement d'une méthode mais comme un principe de non séparation entre le contenu et son expression (Blanchet et Gotman, 2010 ; Cabral, 2017).

Une méthodologie co-construite sous l'éthique relationnelle

L'attention aux histoires importantes comme mode d'accès à l'expérience et au savoir subjectif en santé, offre au jeune la possibilité pour lui d'exprimer ce qui l'affecte. Dans cette perspective, le récit est une manière d'évoquer un dilemme ou réponse acceptable qui se révèle progressivement par la narration perçue comme un chemin explicite qui donne forme à la problématisation (Fabre, 2011). A l'instar des éthiques du *care*, cette perspective signifie qu'en matière de choix et de vécu, la bonne réponse est toujours singulière et ne peut être définie *a priori*. Si la méthodologie de l'enquête est toujours l'indice d'une séparation et d'une hiérarchisation, cette co-construction rappelle le défi épistémologique que lance le *care* aux sciences humaines et qui commence en partant du savoir que les sujets ont de leur expérience

³ Organisation mondiale de la santé (OMS) et office des nations unies contre la drogue et le crime (ONUDD)

⁴ New campaign on science-based drug prevention calls for people to Listen First:
<https://www.unodc.org/unodc/en/frontpage/2016/April/new-campaign-on-science-based-drug-prevention-launched-at-un-general-assembly-special-session.html>

⁵ Dans le sens de « l'attention à autrui », inscrite dans la tradition latine de l'*agapé* grecque, « en caritas », dans laquelle s'origine le terme de *care* (dans le sens de « porter attention à autrui »).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

et de leur activité tout en impliquant de reconsidérer dans le travail de la connaissance ce qui relie et rattache aux autres (Paperman, 2013).

Le choix de la forme expérientielle, propre à l'épistémologie de l'intersubjectivité, suppose l'implication éthique du chercheur comme sujet de l'attention partagée en ne différenciant plus l'objet et la méthode. Sous la forme d'une co-implication participante la recherche qualitative reste fidèle aux enjeux de la compréhension réciproque. Elle privilégie la description pour tenter de rendre visible le langage de l'attention, c'est-à-dire un langage qui montre, qui décrit et qui témoigne d'une expérience personnelle (Depraz, 2014) en laissant une place aux formes de symbolisation, de figuration et d'imagination (Pommereau, 2016).

Les données empiriques actualisant le choix de la démarche coopérative sont recueillies sous deux modalités :

- Sous la première les jeunes sollicités décrivent dans un document manuscrit nommé « *carnet d'écriture* » des expériences qui ont, selon eux, affecté leur santé de manière positive ou négative ; ils sont autorisés à mobiliser toutes formes d'expressions (mots clefs, fictions, métaphores, dessins ...,) sans qu'aucune exigence académique (vocabulaire, grammaire, syntaxe) ne leur soit imposée.
- La deuxième modalité de recueil émane à l'inverse des récits retranscrits par la chercheuse à l'issue d'entretiens spontanés ou de conversations (non enregistrées) au cours desquels le (ou la) jeune décrit une expérience l'ayant affecté. Un résumé rédigé de mémoire selon les logiques de la médecine narrative (Charon, 2008) valide l'attention et l'interprétation de ce qui a été exprimé ; ce résumé est alors restitué à l'enquêté sous une forme manuscrite ou numérique, de manière à ce qu'il puisse le corriger ou le compléter.
- Ces deux modes de recueils donnent ensuite lieu à la programmation d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 2014 ; Depraz, 2014), offrant à ce temps d'échange la possibilité d'interpréter et de préciser le sens des illustrations et de ce qui a été exprimé. Cet entretien, sous la même exigence coopérative, est retranscrit et restitué au jeune qui peut le relire, le corriger ou le compléter s'il le désire.

Trois groupes de jeunes distincts caractérisent le panel de cette recherche. Le premier (N1= 10), constitué selon la méthode dite « en boule de neige », rassemble des élèves recrutés dans une Maison de la jeunesse et de la culture que les jeunes fréquentent en dehors des heures de cours. Le Deuxième groupe (N2=15), composé d'élèves scolarisés en lycée, a été sollicité dans le cadre de l'exercice professionnel ; il rassemble des données « suscitées » à l'issue de conversations ou d'entretiens spontanés. Dans le troisième groupe (N3 = 6) sont réunis les « parcours narratifs » d'élèves suivis sur une période de trois années. Dans chacun de ces cas, les autorisations (si l'élève est mineur) sont sollicitées avant la programmation du ou des entretien(s) de recherche enregistré(s).

Déjà explorées en sciences de l'Éducation à travers le « journal des moments » de Hess (2011), les ressources de l'écriture initient aux postures réflexives d'investigation. Sans qu'ils soient placés sous la tutelle d'un enseignement, ces supports rédigés ou dessinés permettent d'attirer l'attention conjointe du narrateur et de l'auditeur. Leur fonction heuristique prend, dans ce protocole expérimental, la place d'un « tiers éducatif » comme objet soumis au double regard d'une participation à une même activité. Point de liaison entre les sujets impliqués, il part d'un postulat de l'attention comme méthode et valide une posture de coopération. Mis en pratique à

travers des modèles heuristiques de l'interaction, ce processus d'attention conjointe est alors validé par la radicalité de l'expérience relationnelle actualisant ici la performance de méthodes croisées aux enjeux plus éthiques qu'objectifs (Depraz, 2014).

L'expression d'un *Je* expérientiel en première personne restitue le rôle essentiel d'un vécu relationnel et incertain qui peut alors devenir la ressource d'une analyse heuristique. Le choix de la situation et les savoirs expérientiels évoqués comportent un caractère crucial et visent nécessairement un « sentiment d'importance » en lien avec la situation considérée. Cette expérience située est, dans la mesure du possible, décrite d'un point de vue somatique, émotionnel, intersubjectif et temporel. En créant un contexte d'écriture et de lecture qui actualise la compréhension de la situation vécue, cette méthode reste fidèle à la description et en accepte la précarité, en gardant toujours une confiance vis à vis de ce qui a été obtenu. Pour mener à bien cette analyse, Depraz insiste sur la prudence et la justesse expressive de la première personne qui se délie dans une description impliquant l'usage de mots ordinaires pour qualifier des exemples mobilisés (Depraz, 2014).

Les modèles heuristiques de l'interaction donnent accès aux intentions concrètes de la relation à l'autre. Dans cette perspective, la science nécessairement affectée par une ouverture empathique détermine la possibilité d'une rationalisation de l'attention. Inhérente à la phénoménologie de l'intersubjectivité, l'attention soutient la praxis dans l'expérience ordinaire. Dans ce cadre expérimental, cette méthode dégage la forme d'une l'attention conjointe qui s'intéresse au soi en jeu dans l'attention à l'autre pour l'engager sur la problématique du souci et de la reconnaissance à l'instar de la vigilance décrite par Ricœur comme « éthique relationnelle » (Depraz, 2014). D'un point de vue phénoménologique, cette perspective vise un échange situé où les sujets interagissent chacun en première personne en offrant au professionnel ayant plus d'expérience l'accompagnement et l'aide à l'expression à l'instar d'un guide ou d'un tuteur. Cette méthode permet de dégager l'objectivation concentrée sur un récit sollicitant la qualité d'une co-présence. Selon Depraz, dans ce processus, c'est la relation elle-même qui devient objet d'une attention où sont prises en compte les formes d'implication et où les protagonistes sont chacun partie prenante. Cette expérience directe engage la validation intersubjective en confirmant une épistémologie éthique de la relation située aux antipodes de la neutralité scientifique habituellement prescrite. Chacun des protagonistes partage l'expérience de l'affection depuis les positions différentes, mais non hiérarchiques (Charon, 2006), qui précisent que la signification du langage ne peut s'accomplir que sous une forme coopérative et n'a de sens que dans l'interaction où s'élabore la confiance (Cornu, 2003 ; Depraz, 2014 ; Laugier, 2009).

Éléments de réflexion et résultats saillants

La perspective *care* de cette enquête montre que les jeunes, issus de contextes différents, sont d'abord affectés par des relations particulières au cœur desquelles ils évoluent. Dans l'analyse des résultats de l'enquête, qui ne seront pas présentés ici de manière détaillée, la santé constitue, selon eux, un arrière-plan nécessaire qui se vit et se sent à travers un « nous » d'abord concerné par ce qui lui est extérieur et qui peut être défini comme une « santé relationnelle ». Les couches de vécu expérientiel les plus documentées s'expriment en termes de liens et d'attachement (Laugier, 2009 ; Arborio, 2017).

Selon ce postulat, les situations d'interdépendance et de vulnérabilité sont particulièrement exprimées dans les expériences concrètes de leur vie quotidienne et mettent en exergue les dimensions axiologiques et morales des émotions vécues et partagées au sein de leurs relations

interpersonnelles. Bien que la santé soit éloignée de leurs préoccupations, les jeunes se saisissent d'une réflexion partagée pour appréhender la souffrance comme une expérience affectant les dimensions plurielles d'un vécu relationnel et affectif. Décrite sous la rationalité du *care* et située sur un axe soi-autrui, elle concentre les catégories lexicales se référant à l'attention, au souci et au soutien (Laugier, 2009).

Dans leurs propos, la santé varie selon les situations et le point de vue des acteurs impliqués. Non idéalisée, elle se dégage des normes biomédicales qui l'ont définie d'abord et avant tout comme « absence de maladie » (Descarpentries, 2015), pour s'accorder davantage aux particularités du contexte et des individus qu'elle affecte (Garrau, 2014).

Savoirs expérientiels en santé : biais et limites épistémologiques et méthodologiques

Ainsi, cette analyse contredit les présupposés de l'autonomie enracinée dans les fondements épistémologiques de l'éducation à la santé et remet partiellement en cause la pertinence des formes préventives, restées pour parties inopérantes face à l'augmentation de troubles psychosomatiques (Pommereau, 2016). Contraire aux ambitions performatives des compétences psychosociales et aux restrictions d'un discours sanitaire associé à la souveraineté d'un « individu responsable » (Klein, 2012), elle met surtout en exergue les dimensions subjectives d'un sujet réflexif en santé.

L'enjeu de cette méthodologie réactualise et questionne alors l'articulation entre théorie et pratique, inhérente aux sciences de l'éducation et permet de repenser cette opposition classique à travers des paradigmes renouvelés. Reconsidérer la prévention et l'éducation en santé telle que l'a défini le champ biomédical, c'est réexaminer l'idée même du risque à partir du point de vue ordinaire des protagonistes impliqués, en reconnaissant dans la vulnérabilité une façon différente de l'appréhender (Tronto, 2012 ; Brugère, 2016). En accordant de l'importance au savoir expérientiel, l'enjeu de l'enquête *care* se constitue depuis une posture qui ne dissocie pas la description de l'évaluation de ceux qui produisent des connaissances en qualifiant la réalité des situations vécues. Une telle posture remet en cause la rupture épistémologique prescrite habituellement par l'institution scientifique, comme une coupure entre l'objet et le sujet de la connaissance dans l'analyse et le traitement des données. Au contraire les connaissances issues des activités *care* et biographiques sont produites de façon dialogique sur la compréhension et l'observation de ce qui se passe dans les relations étayant de part et d'autre les processus d'individuation (Paperman, 2013 ; Garrau, 2014).

Si le récit, tissé à partir du savoir expérientiel semble bien étayer la dynamique de l'agentivité, la force de son incomplétude peut être repensée en s'articulant aux ressources des médiations narratives. En effet, la description de cette santé semble avoir un caractère tellement interpersonnel qu'elle ne se laisse pas étudier par une méthodologie systématique mais au contraire par une méthodologie qui interprète (Charon, 2008 ; Citton, 2010) et qui crée des liens (Paperman, 2013).

Ainsi le rôle de l'épreuve et de l'affect, inhérents aux incertitudes de ce savoir, remet en cause le sens même d'une éducation en santé normée et prescriptive. Ses dimensions incertaines relèvent moins du principe de précaution que de l'adaptation à la variabilité des situations. Elles indiquent que les connaissances en santé élaborées *a priori* sont insuffisantes à informer ce qui relève d'un non-savoir ou plutôt d'un savoir expérientiel non reconnu (Arborio, 2017).

En prenant alors une place dans le savoir en santé décrit par ceux qui la vive, la fragilité de cette expression signifie que la médecine narrative s'éloigne largement des logiques discursives de la norme biomédicale et questionne les limites de ce qui est nommé « savoirs » dans le champ de la santé (Descarpentries, 2015 ; Breton 2017).

Elle nécessite de prendre en compte la valeur relationnelle dont l'oralité première échappe forcément à la codification du langage. A ce titre, elle est attentive au sujet, à l'expression de son visage, à sa voix, sa situation et son histoire qui ne peuvent s'accommoder seulement d'un modèle narratologique (Charon 2006). La temporalité, l'implication et des éléments discursifs silencieux complètent le rôle du récit et la prudence méthodologique doit être attentive à ne pas considérer l'exclusivité de ses ressources (Breton, 2017).

Mais l'attention portée aux récits peut faire craindre qu'une telle perspective soit incapable, du fait d'un déficit normatif et critique, de définir de « bonnes pratiques ». Elle semble confondre en effet le statut des normes ancrées à celle des points de vues conflictuels et relativise la place de la théorie en restant avant tout attentive au tissu relationnel d'où émerge l'auto-normativité constitutive du « procès de subjectivation », pour reprendre ici l'expression de Canguilhem (Klein, 2012). Pour potentialiser les pouvoirs, non pas des experts mais bien des sujets de la recherche, le concept de subjectivation doit assumer les enjeux égalitaires et la reconnaissance du savoir profane en acceptant la nature subversive d'une méthode qui va jusqu'à poser le défi de « l'inconnaissable », là où des formes de subjectivation échappent à l'objectivation scientifique (Cornu, 2014).

Dans cette perspective, la dimension expérientielle, interrogée à l'aune du vécu exprimé, renouvelle la place de l'incertitude ainsi que la limite épistémologique de ces différents savoirs en santé. Ainsi, ces incertitudes en santé ne seraient-elles pas la nécessité de ces médiations narratives ? (Arborio, 2017).

Ouvertures et nouveaux questionnements

Les ressources de cette méthode montrent à tout le moins qu'en les problématisant, les savoirs expérientiels permettent de comprendre la santé à l'aune des dilemmes qui l'affecte (Jouet, Flora & Las Vergnas 2010 ; Tourette-Turgis, 2015). L'exploration des expériences ordinaires légitime les habilités coconstruites, sources d'apprentissages réciproques à la fois pour les éducateurs et les éduqués (Charon, 2006). Ces récits, désincarnés, se muent en objet de recherche alors que leur intérêt premier réside dans la (re)connaissance de l'expression individuelle et la dimension performative des médiations interpersonnelles qu'ils représentent. Différentes questions se posent alors aux chercheurs :

Quels peuvent être le statut épistémologique et la portée des conditions d'efficience d'un dialogue qui « intègre l'incertitude » ? Comment évaluer l'enjeu performatif de ces médiations narratives, s'opposant aux rationalités discursives de la pathogénèse dans les processus d'accompagnement ? (Arborio, 2017, Delory-Monberger, 2017).

Comment le processus éducatif peut-il inclure la part de ces dimensions incertaines et singulières du savoir en santé ? En articulant expérience et réflexion, comment montrer que la dimension expérientielle devient « nécessairement » éducative ? (Tourette-Turgis, 2015 ; Delory-Monberger ; 2017 ; Breton, 2017).

Enfin, quelle place laisser à l'incertitude pour indiquer que la relation et l'interprétation l'emportent sur l'information ; que les savoirs expérientiels se tissent plus sur des

« transactions » que sur des « transmissions » ? Comment rendre compte de la qualité de l'échange, de la présence et de la confiance qui président à l'efficacité de la relation intersubjective ? (Tourette-Turgis, 2015).

En effet, si cette méthode facilite le mouvement d'attention et d'expression, elle ne produit pas de résultats absolument mesurables. Ces différentes étapes tentent plutôt de montrer son efficacité fragile, dès lors qu'elle prend la peine de souligner les modalités de sa pratique et qu'elle l'assume sous la forme d'une incertitude épistémologique (Paperman, 2013 ; Coutellec, 2015).

Conclusion provisoire

Le recours au récit dans le soin légitime la reconnaissance et la dynamique du vécu vulnérable et devient un espace de coopération instituant la narration comme logique épistémique (Charon, 2006). Ainsi, réinterrogée à l'aune des recommandations de la médecine narrative, la santé affectée n'est plus celle d'une transmission mais bien plus d'une relation. En laissant une place prégnante aux échanges, elle remet en question le caractère performatif des compétences psychosociales et la théorie de la connaissance qui domine encore la rationalisation de l'éducation en santé (Descarpentries, 2015).

A l'instar de ce que développe le champ de la recherche biographique, l'analyse des récits rappelle la vigilance épistémologique qui s'impose vis-à-vis des normes scientifiques et politiques qui régissent les jeux de langage et les règles du raisonnement qui les constituent (Delory-Monberger ; 2017 ; Breton, 2017). Pour éviter que la question socialement vive de l'éducation à la santé ne soit pas celle d'une utopie, les éducateurs peuvent aider les jeunes à comprendre les ressorts d'une telle problématique, ses enjeux et la nature des savoirs qui s'y enchevêtrent (Descarpentries, 2015 ; Fabre, 2011).

Dans cette perspective *care*, l'analyse des récits suggère que la reconnaissance de la fragilité désignant le vécu d'une santé affectée s'accompagne d'une subjectivation qui peut soutenir un apprentissage moteur de changement. L'expression de la vulnérabilité permet de faire pénétrer le hors-norme et le non-savoir dans la compréhension d'une expérience partagée. Elle s'accommode de trous et d'incertitudes qui sont comblés en donnant une priorité au caractère coopératif de l'expérience (Breton, 2017).

La méthodologie liée aux modalités du récit et de son recueil offre l'espace d'une narration qui ne vise pas le savoir objectif et impersonnel mais privilégie les formes d'un échange où le lien aux autres facilite le récit de soi pour accueillir les incomplétudes du savoir expérientiel, non pas comme un déficit mais comme des ressources aptes à soutenir les capacités narratives (Breton, 2017, Arborio, 2017). D'un point de vue épistémologique, et contrairement au paradigme de la réflexivité, la méthode prend en compte la vulnérabilité des postures et assume de pouvoir être affectée par l'objet construit sur l'expérience attentionnelle et conjointe (Depraz, 2014).

En échappant aux critères de validations habituels, le statut heuristique de l'interprétation n'a pas pour objectif d'établir des données soumises aux enjeux de la preuve, mais cherche plutôt à « frayer des possibles ». Marquée par une singularité inhérente à la subjectivité, la perspective herméneutique affiche une fragilité dont la force tient d'être reçue par d'autres interprètes (Charon, 2006 ; Citton, 2010). Si ces récits laissent la possibilité d'exprimer les incertitudes

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

sous-jacentes à la construction d'un lien social, ils ajoutent d'autres formes de vie, là où les savoirs objectifs et formels issus de méthodologies systématiques peuvent parfois échouer.

Références bibliographiques

Andrieu, B. (2012). *L'Autosanté, vers une médecine réflexive*. Paris : Armand Colin.

Arborio, S. (2017). Savoirs, incertitudes et expériences en santé. A propos de la périnatalité et des épilepsies sévères. *Anthropologie sociale et ethnologie*. Université de Lorraine. HAL Id: tel-01664865 <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01664865>

Blanchet, A. & Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

Breton, H. (2017). Histoires de vie, capacités narratives et éducation thérapeutique. *Santé Education*, Vol. 27.01, 26-29.

Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation ? *Education et socialisation*, 40, 1-7. Repéré à l'URL : <http://journals.openedition.org/edso/1487>

Cabral, M-J. (2017). Dire, de corps en corps. La médecine (narrative) et la question du discours. Dans, *Santé et bien-être à l'épreuve de la littérature*. Dans Maria de Jesus Cabral et José Domingues de Almeida (éd.), 55-66. Limoges : Lambert-Lucas.

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/29706/1/MJCabral_Dire-de-corps-en-corps.pdf

Charbonnier, S. (2015). La « compétence » en éducation : un renversement de logique anthropologique, *Revue de métaphysique et de morale*, n° 88, 539-560.

Charon, R. (2006). *Narrative medicine. Honoring the stories of Illness*. Oxford : Oxford University Press.

Citton, Y. (2010). *L'avenir des humanités. Economies de la connaissance ou culture de l'interprétation ?* Paris : La Découverte.

Cornu, L. (2003). La confiance, *Le Télémaque*, n° 24, p. 21-30. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2003-2-page-21.htm>

Cornu, L. (2014). Subjectivation, émancipation, élaboration. *Tumultes* 2014/2, n° 43, p. 17-31. <https://www.cairn.info/revue-tumultes-2014-2-p-17.htm>

Delory-Momberger, Ch. (2017). De quel savoir la recherche biographique en éducation est-elle le nom ? *Le sujet dans la cité*, actuels 6, (1), 9-22.

Depraz, N. (2014). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premiers pas vers une lecture et une écriture expérientielles (LEE). Dans Depraz (éd.). *Première, deuxième, troisième personne* (p. 118-147). Bucarest : Editions Zeta Books.

Descarpentries, J. (2015). L'éducation à la santé. Dans, J-M Lange (dir.), Actes du colloque « Les éducations à... », Levier (s) de transformation du système éducatif ? Rouen, Mont Saint Aignan, repéré à l'URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01183403/document>

Dominicé, P. (2005). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : l'Harmattan.
- Eneau, J. (2012). Apprenant adulte et processus d'autoformation. Les dimensions sociales de l'autonomie en formation. *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches*. Rennes : Université Rennes 2.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- Garreau, M. (2014). *Care et attention*. Paris : PUF.
- Gori, R. & Del Volgo, MJ. (2009). *La santé totalitaire. Essai sur la médicalisation de l'existence*. Paris : Flammarion.
- Gori, R. (2011). *La dignité de penser*. Paris : Editions les liens qui libèrent.
- Jouet E., Flora L. & Las Vergnas O. (2010). Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients. Dans Jouet et Flora (coord.). *La part du savoir des malades dans le système de santé. Revue Pratiques de formation-analyses*, n° 58-59,13-77.
- Jourdan, D. (2014). Enseignement de l'éthique et prévention. Un état des lieux de la recherche et de l'enseignement en éthique. Dans, E. Rude-Antoine & M. Piévic (dir.) *Éthique en contextes* (pp. 103-114). Paris : L'Harmattan. Repéré à l'URL: <http://www.cairn.info/etat-des-lieux-de-la-recherche--9782343039060-page-103.htm>.
- Klein, A. (2011). De l'éducation du corps à l'éducation au corps : Genèse et critique de l'éducation en santé. *Carrefours de l'éducation*, 32, 31-47.
- Klein, A. (2012). Le bien-être : notion scientifique ou problème éthique ? Dans B. Grison. (dir.). *Bien-être ou être bien* (pp. 11-44). Paris : L'Harmattan.
- Laugier, S. (2009). L'autonomie et le souci du particulier. In Marlène Jouan & Sandra Laugier (dir.) *Comment penser l'autonomie ? Entre compétence et dépendances*, 407-432. Paris : PUF.
- Lecorps, P. (2005). La parole du sujet comme espace de l'éducation pour la santé. *La santé de l'Homme* 377, 21-23.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative. Entendre en écouter le sujet contemporain*. Toulouse : Erès.
- Paperman, P. (2013). *Care et sentiments*. Paris : PUF.
- Piperini, M.C. (2016). *L'éducation pour la santé. Théories, pratiques et méthodes d'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Pommereau, X. (2016). *Le goût du risque à l'adolescence. Le comprendre et l'accompagner*. Paris : Albin Michel.
- Tourette-Turgis, C. (2015). *Éducation thérapeutique du patient. La maladie comme occasion d'apprentissage*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.
- Tronto, J. (2012). *Le risque ou le care*. Paris : PUF.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Vermersch, P. (2014). Le dessin de vécu dans la recherche en première personne. Pratique de l'auto-explicitation. Dans Depraz, N. (éd.). *Première, deuxième troisième personne* (p. 195-233). Bucarest : Editions Zeta Books.

*4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018*

*Co-organisé par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France*

Le journal de bord d'enseignant-e-s : sens de cette pratique pour le développement professionnel

*Geneviève TSCHOPP RYWALSKI
Haute École Pédagogique Vaud · Suisse
genevieve.tschopp-rywalski@hepl.ch*

Résumé

Nous nous intéressons aux pratiques d'écriture en situation professionnelle (Cros, Lafortune et Morisse, 2009) des enseignant-e-s des degrés primaires, en particulier les pratiques de type journal de bord. Au cours de leur formation initiale, la pratique réflexive (Perrenoud, 2001) est stimulée et exigée et elle s'exprime notamment par la forme écrite. Lors de leur carrière, les enseignant-e-s semblent peu faire recours à l'écriture journal de bord alors que celle-ci est attendue en formation initiale notamment à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud avec une visée d'auto-formation (Tschopp, 2017). Nous souhaitons par des entretiens biographiques et d'explicitations approcher l'expérience singulière des personnes qui ont intégré cette modalité d'écriture à leurs gestes professionnels. La question centrale de notre recherche sera : Qu'apporte l'écriture spontanée aux enseignant-e-s sur le plan du développement professionnel et du pouvoir d'agir en particulier et comment celle-ci s'est-elle mise en place et évolue-t-elle ?

Mots-clés

Journal de bord – fonctions de l'écriture – développement professionnel – pouvoir d'agir

Article publié dans le numéro 38 de la revue *Recherches en éducation* de novembre 2019 :
http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE_38.pdf

Le rôle des caractéristiques de l'enseignant dans le développement des compétences non académiques des élèves à l'école primaire

Denis TAVANT

Université de Bourgogne - IREDU
dentav7421@gmail.com

Résumé

L'objectif de notre recherche est d'explorer le développement chez l'élève, de compétences « non académiques ». Eu égard à la prégnance de l'effet des pratiques enseignantes sur le parcours scolaire de l'élève, nous faisons l'hypothèse que (1) les caractéristiques des enseignants du premier degré ont un effet sur le développement des compétences non académiques et que (2) le développement des compétences non académiques en lien avec les caractéristiques des enseignants a un effet sur la réussite scolaire des élèves de l'école élémentaire. Le protocole de recherche a recueilli auprès de plus de 600 élèves de CE2, CM1 et CM2 et de 26 enseignants (1) des données sur les caractéristiques subjectives et objectives des enseignants, (2) sur les compétences non académiques des élèves (coopération, empathie, maîtrise de soi, anxiété, estime de soi et internalité) et (3) sur les performances des élèves en français et en mathématiques. Nous développons plus spécifiquement l'axe 1 de notre recherche, ainsi que les premiers résultats descriptifs.

Mots-clés : Compétences non académiques, caractéristiques de l'enseignant, performances scolaires

Introduction

L'objectif de cette communication est de saisir à l'aune de variables peu exploitées jusque-là, comment s'élabore la réussite de l'élève à l'école élémentaire. Depuis les années 1960, deux types de variables ont fait l'objet d'une attention particulière dans les recherches en sciences de l'éducation : les caractéristiques liées à l'environnement de l'élève (famille et école) et celles liées à l'élève lui-même. Sans nier l'importance des facteurs liés à la famille, nous nous intéressons plutôt à ceux qui se rapportent à l'élève et à l'école. Il semble que les résultats des élèves soient fortement liés à la classe qu'ils fréquentent. Les mesures des pratiques enseignantes semblent de fait montrer un effet de l'enseignant sur les apprentissages des élèves de sa classe (Mingat, 1984 ; Bressoux, 1994, 1995, 2001, 2012 ; Hanushek, 2002, 2014). Afin de préciser le poids des différents facteurs sur la réussite scolaire, Suchaut et al. (2007) proposent une décomposition de la variance des scores d'acquisition des élèves à l'école primaire. Sur une année scolaire, la part de l'école (organisation de l'école, caractéristiques de l'enseignant, méthodes et pratiques pédagogiques) représentent 13 % des différences d'acquisitions. Outre les effets de l'environnement familial et scolaire de l'élève, cette décomposition souligne surtout que la moitié des différences d'acquisitions entre élèves est expliquée par les caractéristiques personnelles des élèves (voir également Mingat, 1991 ; Duru-Bellat et Mingat, 1988).

Constatant leur importance, nous pensons qu'il est primordial de prendre en compte des caractéristiques de l'élève peu explorées jusque-là, en raison de la difficulté à les définir et à les mesurer. En effet, il semble que les compétences dites « non académiques » (Stasz et Brewer, 1999) jouent un rôle essentiel dans les résultats des élèves à l'école. L'OCDE (2014,

2015) rappelle de fait la nécessité de développer chez les enfants des compétences à la fois cognitives, sociales et émotionnelles, si l'on veut favoriser les apprentissages de l'enfant dans leur globalité. Heckman et al. (2014) affirment que les compétences non cognitives auraient un pouvoir prédictif de la réussite scolaire au moins aussi fort que celui relatif à la mesure du Quotient Intellectuel (QI). Quelques travaux en France (Rayou, 1999 ; Morlaix, 2015 ; Fanchini, 2016) confirment la nécessité d'une prise en compte de ces compétences par les acteurs de l'institution scolaire. Duru-Bellat (2015, 2016) précise qu'il existe non seulement (1) des compétences dites académiques qui permettent à l'élève de comprendre ce qu'il est capable de faire s'il maîtrise tel savoir, mais qu'il existe également (2) des compétences « transversales ». Celles-ci seraient acquises grâce au contact d'activités variées et ne seraient pas attachées à une discipline donnée. Elle ajoute que « ces compétences sont alors désignées comme non académiques » (p. 9), en ce sens qu'elles s'opposent aux compétences disciplinaires.

Un concept central : les compétences non académiques

Les termes pour désigner ces compétences qui ne sont pas académiques sont nombreux. Chaque auteur souhaite mettre en avant un ou plusieurs aspects de la compétence, par exemple, un aspect social (Filisetti, 2009) ou comportemental (Lenoir et al. 1999), si bien que de nombreux termes existent pour les qualifier : compétences clés, compétences psychosociales, compétences sociales, socio-émotionnelles, sociales et relationnelles, interpersonnelles, *Soft skills* ou encore compétences non cognitives, etc. Pour notre part, nous avons choisi le terme de compétences non académiques que l'on trouve référencé dans la littérature économique. Chacune de ces expressions peut certes recouvrir des significations différentes selon les auteurs et les domaines de recherche, mais elles décrivent souvent des concepts qui sont proches. Heckmann et Kautz (2013) avancent même que toutes ces dénominations renvoient en fait au même concept et qu'elles sont souvent interchangeables.

Si nommer ces compétences n'est pas toujours chose aisée, les définir est également complexe. Il est possible toutefois de répertorier des caractéristiques communes, telles que la transversalité (Rey, 1996 ; Langouche et al., 1996). Hernandez (2015) avec d'autres auteurs en décline d'autres : elles sont individuelles (Moscovici, 2005 ; Coulet, 2010), contextualisées, dynamiques et évolutives (Jonnaert, 2017 ; Coulet, 2011). Plus spécifiques aux compétences non académiques, celles-ci pourraient avoir au moins deux dimensions : (1) sociale (ou interindividuelle) et (2) personnelle (ou intra-individuelles). Enfin, les compétences sociales « se réalisent en co-construction, dans une interaction réciproque avec autrui » (Hernandez, 2015, p. 15). Nangle et al. (2010) recensent trois dimensions principales que l'on retrouve dans la plupart des définitions qu'ils ont étudiées. L'efficacité qui réfère au fait qu'un élève ne deviendra compétent socialement que s'il est capable de mettre en œuvre régulièrement des conduites sociales (processus) qui lui permettent d'établir et de maintenir des relations pérennes avec les autres (performance). La deuxième dimension est reliée au contexte social dans lequel l'élève évolue, qu'il soit familial ou scolaire. Le comportement individuel constitue la troisième dimension : pour atteindre son objectif inconscient de performance sociale et émotionnelle, l'élève essaie d'ajuster son comportement à la situation sociale qu'il doit affronter, en mobilisant des ressources à la fois sociales, émotionnelles, affectives et cognitives (capacités à gérer ses émotions, à comprendre celles des autres, etc.).

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

A partir des éléments mentionnés précédemment, particulièrement chez Nangle (2010) et Hernandez (2015), nous pouvons définir les compétences non académiques de la manière suivante : ce sont des compétences transversales, dont le processus dynamique, complexe et continu permet à l'élève d'être socialement efficace vis-à-vis des autres élèves ou de son enseignant¹ dans un contexte de classe particulier et grâce à la mobilisation d'une multitude de ressources intriquées, qu'elles appartiennent au domaine comportemental, émotionnel, social ou cognitif.

Nous avons évoqué l'intérêt de prendre en compte les caractéristiques de l'élève, et particulièrement ses compétences non académiques. Un effet maître, à savoir un impact potentiel de l'enseignant sur les performances scolaires de l'élève, a également été pointé. C'est pourquoi nous avons choisi de mettre en relation pratiques enseignantes et compétences non académiques, afin de mettre en évidence de possibles inégalités de réussite scolaire chez les élèves.

Problématique et hypothèses de recherche

Nous cherchons ainsi à comprendre en quoi, d'une part, les pratiques des enseignants sont à même de développer les compétences non académiques et, d'autre part, en quoi celles-ci peuvent expliquer les différences de performances entre les élèves. Ce choix nous permet d'examiner l'impact de l'école sur le développement des compétences non académiques et de vérifier, outre l'implication de facteurs familiaux, les conséquences de facteurs scolaires sur les performances scolaires des élèves.

Les définitions des pratiques enseignantes varient souvent selon les champs théoriques, les problématiques ou les objectifs de recherche. Nous explorons plus précisément la gestion et l'organisation des stratégies des enseignants en situation d'interactions avec des élèves, c'est-à-dire à l'action de l'enseignant en présence d'élèves. Nous étudions particulièrement le comportement interpersonnel de l'enseignant (Leary, 1956), qui nous permet d'identifier ses caractéristiques subjectives, lorsqu'il interagit avec les élèves dans la classe. Nous nous intéressons donc plutôt à la dimension interactive, relationnelle de la pratique enseignante qui met en scène les interactions, la communication, le langage utilisés par les différents acteurs de la classe (Altet, 2003). Il nous importe de comprendre quel style de comportement chez l'enseignant sont à même de générer ou au contraire de gêner, chez l'élève, le développement de compétences non académiques qui pourraient à leur tour favoriser sa réussite scolaire. Nous tenons compte également des facteurs personnels de l'enseignant qui réfèrent à ses caractéristiques objectives, particulièrement son âge, son sexe, sa formation, son expérience.

Les deux axes de la recherche

Notre recherche entend donc évaluer à la fois (1) les caractéristiques subjectives et objectives des enseignants qui favorisent les compétences non académiques et (2) l'effet de ces dernières sur les inégalités de réussite entre élèves. Il s'agit donc de mener une réflexion sur le double lien des compétences non académiques qui nous amène à un double questionnement :

- un premier lien avec les caractéristiques de l'enseignant : les compétences non académiques peuvent-elles varier sous l'effet des caractéristiques de l'enseignant ?

¹ Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculin et féminin pour désigner le personnel enseignant, seul le genre masculin a été retenu comme générique

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- un second lien avec la réussite de l'élève : les performances de l'élève sont-elles liées aux CNA ?

Nous ne présentons ici que l'axe 1 de notre recherche, à savoir « caractéristiques de l'enseignant et compétences non académiques ».

Nous cherchons à identifier le profil de l'enseignant, lorsqu'il interagit avec ses élèves. Nous interrogeons particulièrement la qualité de la relation, sous-tendue par une dimension affective (Virat, 2014 ; Pianta et Walsh, 1998 ; Wentzel, 2012). Cette relation qui suppose à la fois proximité et influence de l'enseignant vis-à-vis des élèves et renvoie au soutien, à la directivité, l'empathie, la responsabilisation, mais aussi à la sévérité et aux réprimandes (Wubbels et al., 2006 ; Wubbels et Brekelmans, 2005 ; Wubbels et Levy, 1993). L'influence peut être expliquée par la communication directe de l'enseignant avec sa classe et sa manière de la guider. La proximité de l'enseignant se rapporte à la distance dans la relation interpersonnelle entre l'élève et son enseignant et s'étend de l'opposition (comportement autoritaire) à la coopération (contact très proche), selon Fortin et al. (2011).

Il s'agit donc d'une relation où la communication occuperait une place importante. Lorsque l'enseignant fait la classe, il adopte un comportement qui s'apparente à une forme de communication envers l'élève. Nous nous référons plutôt à l'approche systémique de la théorie de la communication pragmatique (*communicative systems approach*) de Watzlawick, Beavin et Jackson (1967) qui considère qu'on ne peut pas ne pas communiquer. Enseignant et élèves participent continuellement à des interactions, à des échanges de messages verbaux et non verbaux pendant la journée de classe. Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967). Le premier aspect, le contenu, concerne ce que l'on veut faire passer, il s'agit d'un message verbal. Mais rien n'est jamais que du contenu, on cherche toujours à communiquer autre chose, une émotion, de la frustration, de la colère, etc. Ce second aspect, la relation, exprimée par la communication non verbale, comportementale, c'est-à-dire la posture, les mouvements, l'intonation, le rythme, les expressions du visage est souvent prioritaire, car, si la relation est mauvaise, le contenu sera soit rejeté, soit déformé, soit ignoré.

A notre connaissance, très peu de recherches se sont intéressées aux effets des pratiques d'enseignement sur les compétences non académiques. Korbel et Paulus (2017) ont examiné l'impact des pratiques enseignantes sur des compétences socio-émotionnelles, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et la confiance en soi. Les résultats montrent que les pratiques d'enseignement qualifiées de modernes ont un impact significatif sur les compétences socio-émotionnelles. Les recherches sont encore trop peu nombreuses dans ce domaine pour déterminer avec suffisamment de pertinence quelles pratiques d'enseignement sont à même de favoriser le développement de ces compétences.

Les compétences non académiques étudiées

Nous avons énoncé notre manière de concevoir les caractéristiques de l'enseignant. Nous avons le souhait de montrer le lien entre ces caractéristiques et les compétences non académiques. Il n'est pas envisageable de tester ce lien sur l'ensemble de ces compétences tant elles sont nombreuses. Il est d'ailleurs très difficile d'en faire une liste exhaustive, si bien que nous avons dû faire des choix. Nous avons pour cela confronté les compétences

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

répertoriées dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2015) aux typologies liées aux théories de la personnalité, particulièrement la théorie des *Big Five* (Goldberg, 1990 ; John, 1990 ; Costa et McCrae, 1999). En outre, nous avons répertorié ces compétences en fonction de leur impact potentiel sur les performances scolaires de l'élève pour retenir six compétences susceptibles d'être des indicateurs intéressants pour caractériser le comportement de l'élève dans sa relation aux autres et sa relation à lui-même.

Nous avons ciblé des compétences à dominante sociale : la coopération, la maîtrise de soi et l'empathie. Il s'agit de compétences sociales inter-individuelles utiles pour caractériser des savoir-être externes qui se manifestent par les comportements de l'élève vis-à-vis des autres (Morlaix, 2015). Le groupe classe réunit des élèves, tous différents, qui interagissent en permanence avec leurs amis, mais également avec des élèves très différents d'eux-mêmes ou encore avec l'enseignant ; chacun a une influence sur l'autre et tous peuvent profiter des ressources d'autres élèves ou de l'enseignant pour progresser, à tel point que les liaisons tissées entre les membres de la classe pourraient permettre de développer des compétences sociales. Nous avons retenu également des compétences à dominante émotionnelle : l'anxiété, l'estime de soi et l'internalité. Celles-ci réfèrent plutôt à des compétences intra-individuelles pour caractériser des savoir-être internes dont les comportements vis-à-vis de soi peuvent rendre compte (Morlaix, 2015 ; Gendron, 2007, 2008). Elles sont en lien avec la perception, l'identification et la régulation des émotions qui occupent une place fondamentale à l'école, notamment pendant les situations d'apprentissage.

Ces compétences à dominante sociale et émotionnelle sont à même de renforcer (Gueguen, 2018 ; Durlak, 2010, 2011 ; Mischel, 1972, 2014 ; Rambaud, 2009, Pansu et al., 2004) ou au contraire d'inhiber les performances scolaires (Pouille, 2016). Nous ne développons pas ici cette partie de notre travail.

Les hypothèses de recherche

Il est nécessaire dès lors de relier ces six compétences non académiques avec les caractéristiques de l'enseignant. Pour explorer ces liens, nous avons formulé une hypothèse générale. Celle-ci met en avant que, toutes choses égales par ailleurs, les caractéristiques objectives et subjectives des enseignants du premier degré ont un effet sur le développement des compétences non académiques des élèves. Nous faisons donc l'hypothèse que les compétences non académiques sont favorisées par les pratiques d'interactions, de soutien, de feedback de l'enseignant en direction de l'élève ; elles contribueraient ainsi indirectement à l'amélioration des résultats de l'élève en français et en mathématiques.

Pour compléter cette hypothèse générale, nous souhaitons examiner deux hypothèses plus spécifiques. Nous pensons qu'il existe un lien entre les caractéristiques objectives et les compétences non académiques des élèves (H1) et un lien entre les caractéristiques subjectives de l'enseignant et les compétences non académiques (H2). Ainsi les caractéristiques objectives de l'enseignant liées à l'âge ou à l'expérience pourraient-elles générer un climat scolaire serein qui favoriserait le développement de la coopération dans la classe, contribuerait à une diminution de l'anxiété et une augmentation de l'estime de soi. De même, les caractéristiques subjectives de soutien, d'empathie, de directivité de l'enseignant pourraient, par exemple, encourager le développement de l'empathie ou de l'estime de soi

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

chez l'élève qui, elles-mêmes, permettraient une meilleure réussite aux épreuves de production d'écrits ou de résolution de problèmes. Inversement, certaines pratiques interpersonnelles liées à la sévérité ou à la réprimande pourraient créer de l'anxiété chez l'élève qui serait à même d'affaiblir les performances de l'élève en mathématiques.

Méthodologie

La constitution de l'échantillon

Pour répondre à ces hypothèses, nous avons mis en place un protocole à partir de la passation de questionnaires pour recueillir des données sur les compétences des élèves, souvent valorisée comme la méthode la plus valide pour évaluer les compétences sociales (Merrell, 2001). Nous souhaitons travailler avec des écoles publiques du premier degré. Le choix d'utiliser des questionnaires induisait une autonomie relative de l'élève en lecture. De plus, nous souhaitons explorer six compétences non académiques, ce qui laissait à penser que les questionnaires construits seraient longs. Une exigence de maîtrise minimale de la lecture chez les élèves pour renseigner les questionnaires, ainsi que la nécessité de maintenir un niveau d'attention plutôt soutenu pendant un temps long nous ont conduit à choisir les élèves les plus âgés de l'école élémentaire qui fréquentent les niveaux de cours moyen 1 et 2 (CM1 et CM2). Notre population concernait donc des élèves de CM1 et CM2 et des enseignants de Côte d'or.

Pour constituer notre échantillon, nous avons recherché, à partir de début septembre 2017, des enseignants volontaires d'écoles élémentaires publiques de Côte d'Or, désireux de participer à cette recherche avec des élèves de CM1 et CM2. Attendu que certains enseignants pouvaient être responsables de classes de CE2-CM1, nous avons donc inclus quelques élèves de CE2 dans notre protocole. Nous nous sommes mis en relation avec 130 écoles. Nous avons recueilli 26 réponses positives d'enseignants volontaires.

Les outils de mesure

Les questionnaires renseignés par les enseignants

Les enseignants devaient remplir trois questionnaires en début d'année (octobre et novembre 2017) : (1) un questionnaire auto-déclaratif sur ses caractéristiques objectives (âge, genre, ancienneté, formation, etc.), (2) un questionnaire sur le niveau estimé de chaque élève de sa classe dans des domaines académiques et non académiques et (3) un questionnaire auto-perceptif sur leur profil interpersonnel (PIE). Ce dernier questionnaire, créé et validé initialement aux Pays-Bas par Wubbels et ses collaborateurs (Wubbels et Levy, 1993), le *Questionnaire on Teacher Interaction* (QTI), fut traduit en français et validé par Genoud (2004, 2008). Ce dernier a gardé la structure et signification à huit échelles du QTI pour élaborer le Profil Interactionnel de l'Enseignant (PIE). Nous avons choisi d'utiliser cet outil pour prendre en compte les interactions maître-élève dans la classe en modifiant la formulation de quelques items après les prétests. Le PIE s'articule autour de deux axes « influence » et « proximité » et permet de révéler les représentations subjectives des interactions enseignant-élèves, par le biais des perceptions des élèves et celle de l'enseignant lui-même. En effet, les questionnaires renseignés à la fois par les élèves et par l'enseignant ciblent les dimensions du comportement interpersonnel de l'enseignant, qui font partie, dans notre cadre d'analyse, des « caractéristiques subjectives » de l'enseignant.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les questionnaires renseignés par les élèves

Les élèves ont eux aussi passé plusieurs types de questionnaires. Comme pour les enseignants, nous avons utilisé le PIE, qui nous a permis de recueillir leur perception sur le comportement interpersonnel de leur enseignant. Ce double regard à la fois des élèves et des enseignants sur le comportement de l'enseignant en situation d'interactions avec les élèves nous permet de procéder à des comparaisons des profils élaborés à la fois par l'enseignant et par les élèves.

Nous avons également proposé aux élèves un questionnaire auto-déclaratif (80 items) sur le niveau de développement de leurs compétences non académiques (coopération, maîtrise de soi, empathie, internalité, estime de soi et anxiété). La mesure de telles compétences est difficile, tant leur opérationnalisation reste délicate. C'est pourquoi nous avons choisi de nous fonder sur divers tests existants qui avaient fait l'objet de validation, soit en les adaptant, soit en les reprenant tels qu'ils avaient été construits.

Pour évaluer les compétences à dominante sociale, celles liées à la coopération, la maîtrise de soi et l'empathie, nous avons eu recours au *Social Skills Rating System* (SSRS). Ce questionnaire en anglais construit et validé par Gresham et Elliott (1990), le plus cité dans le monde de la recherche concernant les compétences sociales (Crowe et al, 2011), a été traduit et validé en français pour des élèves de collèges et lycées par Fortin et al. (2001). Nous avons adapté cette version traduite à des élèves plus jeunes en gardant la structure du test initial.

Pour mesurer l'internalité chez les élèves, nous avons repris un questionnaire, conçu par Dompnier (2006) destiné à des élèves de CE2, lui-même issu de plusieurs travaux de recherche en lien avec la norme d'internalité (Dubois, 1994/2009 ; Jouffre, 2003 ; Bertone et al., 1989). Dompnier présente 12 saynètes qui dépeignent des comportements négatifs ou positifs, ou encore des renforcements négatifs ou positifs.

Nous avons également procédé à une mesure de l'anxiété à partir du test R-CMAS (Reynolds et Richmond, 1985), adaptée en français par Castro (1999), qui est un instrument d'auto-évaluation de l'anxiété conçu pour les enfants et adolescents de 6 à 19 ans. Une note élevée indique un niveau élevé d'anxiété à partir de trois sous-échelles : (1) anxiété physiologique, (2) inquiétude / hypersensibilité et (3) préoccupation sociale / concentration.

Nous avons mesuré l'estime de soi à partir d'un outil construit et validé par Rambaud (2009), l'Instrument de Mesure de l'Estime de Soi (IMES), adapté du *Self Perception Profil* de Pierrehumbert et al (1987a et b). Rambaud distingue (1) l'estime de soi générale qui n'appartient à aucun domaine particulier, (2) l'estime de soi scolaire liée au travail et compétences scolaires, (3) l'estime de soi comportementale relative au comportement vis-à-vis de soi-même et des autres et (4) l'estime de soi sociale que l'on peut rattacher à la popularité et à la relation avec les pairs.

Enfin, à partir de questionnaires constitués pour les épreuves de PIRLS (2016), nous avons inclus, lors de la deuxième phase de passation du questionnaire sur les compétences non académiques en mai-juin 2018, huit items supplémentaires pour recueillir quelques renseignements concernant le capital culturel de l'élève : le nombre de livres dans la maison, l'utilisation d'internet à la maison, les devoirs, la langue parlée, la gestion temporelle de l'ordinateur et de la télévision à la maison. Ces données nous serviront de variables de

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

contrôle lors de notre analyse et compléteront les informations recueillies pour caractériser l'origine sociale des élèves.

Nous avons présenté les différents tests qui ont permis de construire un ensemble d'affirmations que nous supposons en cohérence avec le ressenti des élèves.

Les outils de mesure de la performance scolaire des élèves

Nous nous sommes appuyés sur un test souvent utilisé en milieu scolaire pour détecter les élèves à risque et évaluer leurs capacités d'autorégulation pour mesurer les performances des élèves. Il s'agit d'un test élaboré par Khomsi (1997) : l'Évaluation des Compétences Scolaires au cycle III (ECS III). Pour évaluer le niveau des élèves en français, nous avons utilisé trois épreuves de l'ECS III qui explorent des compétences liées au traitement linguistique en expression et en réception. (Identification de mots, compréhension d'énoncés et orthographe lexicale et grammaticale des mots). Pour mesurer les performances en mathématiques, nous avons eu recours à l'ECS III, au test Évaluation des fonctions cognitives et des apprentissages (EDA), créé par Billard et Touzin (2012), et à la batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant ZAREKI-R (Von Aster, traduit par Dellatollas, 2005) pour constituer une épreuve de mathématiques avec quatre exercices différents : (1) écriture de nombres, (2) calcul mental, (3) calcul d'opérations à poser et (4) résolution de problèmes arithmétiques.

Une dernière épreuve évalue la résolution de problèmes abstraits de type « matrices progressives », souvent utilisées pour la mesure de l'intelligence, à travers le traitement perceptif et le raisonnement analogique, compétences que Khomsi pense reliée à l'écrit.

Nous avons présenté les outils qui nous ont permis de mesurer diverses dimensions des acteurs, enseignant et élève, en situation de classe. Il est nécessaire de préciser comment nous avons utilisé ces instruments de mesure.

La mise en œuvre du protocole de passation

Après sélection et adaptation des différents tests, nous avons procédé, dans deux écoles situées en Zone Urbaine Sensible (ZUS) de l'agglomération dijonnaise, à plusieurs prétests des outils, en juin 2017 auprès de 36 enfants de CM1 et CM2, puis en mars 2018 auprès de 50 autres enfants des mêmes écoles pour affiner le test de mathématiques.

Le protocole de passation des tests et questionnaires prévoyait deux périodes de passation.

La première période de passation s'est déroulée du 15 octobre 2017 au 5 décembre 2017. Nous avons procédé à la passation du questionnaire sur les compétences non académiques qui durait entre 45 et 65 minutes. Nous avons alors laissé à chaque enseignant le questionnaire qui recensait quelques-unes de ses caractéristiques personnelles (âge, sexe, formation, expérience, contexte d'enseignement et autoformation). Il devait également renseigner le niveau (scolaire et compétences non académiques) estimé pour chaque élève. Enfin, il devait remplir le PIE et faire passer simultanément le questionnaire à ses élèves en respectant le protocole établi.

La deuxième période de passation qui visait le recueil de deux types de données s'est déroulée du 15 mai au 19 juin 2018. Nous devons procéder (1) à la passation des tests de niveau scolaire final en français en mathématiques et (2) à la deuxième passation du questionnaire

sur les compétences non académiques. Toutefois, la passation des deux épreuves s'avérait trop couteuse en temps (plus de deux heures). De même, faire passer les épreuves en deux fois demandait une organisation trop compliquée aux enseignants, souvent mobilisés par de nombreux projets en fin d'année scolaire. Nous avons dû faire le choix de confier la passation du questionnaire sur les compétences non académiques aux enseignants, un questionnaire dont ils connaissaient déjà les consignes, puisqu'ils les avaient entendues lors de la première phase. Nous nous sommes chargés pour notre part de faire passer les tests de niveau scolaire. Nous avons envisagé de procéder également à une deuxième passation du PIE, mais le protocole était déjà assez lourd en cette fin d'année. Nous avons dû renoncer.

Nous avons présenté le protocole mis en œuvre dans notre recherche à partir des tests utilisés, l'organisation des prétests et de la passation des questionnaires et des tests. Nous pouvons nous fonder sur les données recueillies pour traiter et analyser statistiquement les résultats obtenus.

Premiers résultats descriptifs

Afin de mieux cerner le profil des acteurs, enseignants et élèves, qui composent notre échantillon, nous avons procédé à quelques analyses statistiques descriptives, dont nous pouvons vous donner les premiers résultats. Nous devons encore les approfondir pour déterminer plus précisément le degré d'homogénéité de l'échantillon et affiner les éléments de réflexion. C'est pourquoi nous vous invitons à une forme de prudence avant de présenter ces premières observations.

Premiers résultats concernant les élèves

Notre échantillon d'élèves est constitué de 623 élèves, parmi lesquels 284 filles (45,6 %) et de 339 garçons (54,4 %), soit une répartition légèrement différente de la répartition nationale des élèves du premier qui fixe la part des filles à 49,3 % à la rentrée 2017 (DEPP, 2018). 18 élèves fréquentent le CE2, 237 le CM1 et 368 le CM2. 43 élèves (6,9 %) ont été maintenus.

Nos données sur l'origine sociale sont malheureusement incomplètes (491 réponses pour la profession de la mère et 471 réponses pour la profession du père). Les directeurs d'école ne sont plus obligés de recenser les professions des parents dans leur registre et les élèves ne connaissent pas toujours précisément la profession de leurs parents, si bien que les enseignants ne disposaient pas toujours des informations nécessaires. Elles mettent en avant une forte représentation des employées (35 %) et des professions intermédiaires (26 %) pour la mère, une représentation un peu plus faible de cadre (14 %), ainsi qu'une faible proportion d'ouvrières (7 %), d'artisans (4 %) et d'agricultrices (0,4 %). Les pères occupent plus fortement des postes d'ouvriers (29 %), mais ils sont bien représentés parmi les cadres (20 %), les employés (16 %) et les professions intermédiaires (15 %) et dans une moindre mesure chez les artisans (11 %). Si l'on considère la répartition des données recueillies, nous constatons qu'elles sont globalement assez semblables à celle concernant la population française (source INSEE 2017).

Nous avons toutefois décidé de compléter ces informations sur l'origine sociale par des données concernant les pratiques éducatives et culturelles familiales. Nous n'avons cependant pas encore procédé au traitement de ces données.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Nous disposons également des moyennes globales de l'échantillon des élèves à propos des six compétences non académiques. Nous constatons, comme nous l'attendions, qu'elles varient peu entre les deux périodes de passation, à savoir entre novembre 2017 et juin 2018. Les différents scores sont assez stables pour toutes les compétences : par exemple, l'empathie (14,35 en période 1 *versus* 14,31 en période 2), l'internalité (7,39 en P1 *versus* 7,69 en P2) ou encore l'anxiété (7,55 en P1 *versus* 7,46 en période de 2). Il ne s'agit que des premières analyses, nous devons donc rester prudent quant aux conclusions à tirer de ces moyennes, attendu que des différences interindividuelles pourraient exister. Nous préciserons dans les perspectives comment enrichir nos observations.

Premiers résultats concernant les enseignants

L'échantillon des enseignants se répartit en 17 enseignantes (65,4 %) et 9 enseignants (34,6 %), soit une proportion d'hommes plus élevée que dans la population d'enseignants français du premier degré où les femmes dans l'enseignement public sont représentées à 83,4 % (DEPP, 2017). La moitié des enseignants ont entre 40 et 50 ans. Un seul enseignant a plus de 55 ans et les deux plus jeunes ont entre 30 et 34 ans. 88,5 % des enseignants ont entre 10 et 30 ans d'expérience. Nous avons donc affaire à un public d'enseignants plutôt expérimentés, seuls 2 enseignants (7,7 %) ont entre 5 et 10 ans d'expérience. Aucun enseignant ne débute dans sa carrière. Nous avons enregistré plusieurs refus d'enseignants qui se sentaient trop jeunes dans la profession pour que l'on évalue leurs caractéristiques. Si l'on prend en compte leur formation initiale, deux enseignants ont un niveau bac + 2 (DUT) et cinq un niveau bac + 4 ou 5, soit un peu moins d'un quart. Les autres enseignants, soit près de trois quart des enseignants de l'échantillon, ont une licence (seulement 5 enseignants ont une licence de sciences de l'éducation).

Le contexte d'enseignement des enseignants est assez équilibré pour les 26 classes, attendu que 13 classes sont situées en zone urbaine (10 classes en secteur urbain hors REP et ZUS, 2 classes en secteur urbain ZUS, 1 classe en secteur urbain REP) et 13 en zone rurale hors ZUS et REP.

Les classes concernées sont à majorité des cours doubles : 15 cours doubles et 11 cours simples. 46 % des classes sont des CM1-CM2 et 30 % des CM2, si bien que les classes de CM1-CM2 et de CM2 représentent plus de 75 % des classes de l'échantillon. Les effectifs des classes se situent pour la plupart entre 23 et 25 élèves. 4 classes ont plus de 25 élèves et 7 en ont moins de 23. L'effectif le plus élevé est de 29 élèves pour deux classes et la classe qui a l'effectif le moins élevé est constituée de 12 élèves.

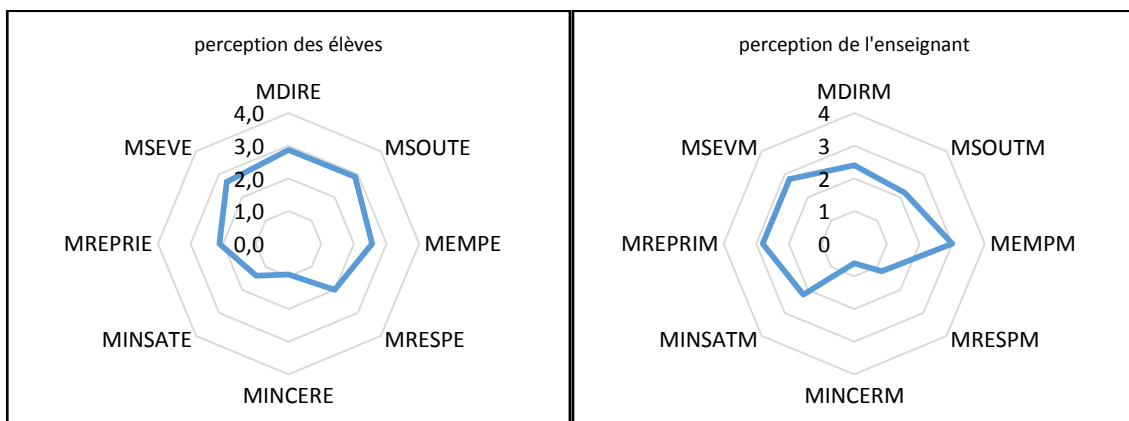
Le profil interactionnel de l'enseignant : premières observations

Après avoir présenté les élèves et les enseignants de notre échantillon, nous pouvons rendre compte des premières comparaisons de profils interactionnels des enseignants, à partir des perceptions des élèves et des perceptions des enseignants recueillis avec le questionnaire PIE, évoqué précédemment. Nous constatons tout d'abord que les perceptions des enseignants et des élèves sont assez proches, si l'on observe les moyennes de l'échantillon pour les huit dimensions du profil interactionnel de l'enseignant (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction réprimande et sévérité). Toutefois, nous ne

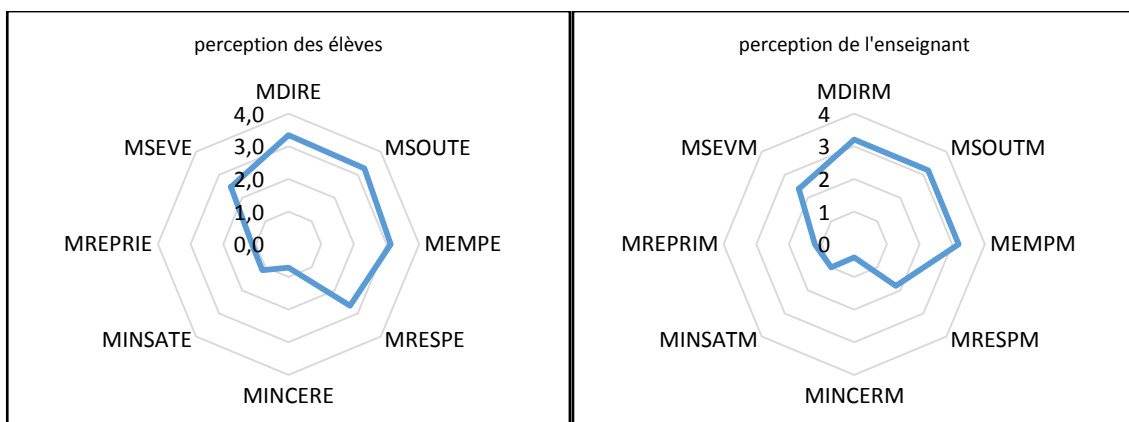
savons pas encore si ces faibles différences sont significatives. L'examen des scores nous indiquent ceux qui dépassent 10 sur 20, c'est-à-dire ceux qui sont considérés comme des comportements bien repérés chez les enseignants de notre échantillon : la directivité, le soutien, l'empathie (entre 14 et 16 sur 20), sévérité (12 sur 20) et la responsabilisation dans une moindre mesure (10,5 sur 20). Fort heureusement, les dimensions d'incertitude, d'insatisfaction (entre 4 et 5) et de réprimande (7) affichent des scores inférieurs à 10, ce qui signifie que ces comportements sont moins identifiés chez les enseignants.

Une observation plus fine des profils individuels de chaque enseignant fait ressortir qu'il existe toutefois des différences intra- et interindividuelles entre les perceptions des enseignants et les élèves selon les classes, comme nous pouvons le voir sur les profils ci-dessous :

Graphique n° 1 : Profil interactionnel enseignant A



Graphique n° 2 : Profil interactionnel enseignant B



Nous observons une différence entre les profils des enseignants A et B, ainsi que des différences entre les perceptions des élèves et celles des enseignants, surtout pour le profil de l'enseignant A. En effet, pour décrire rapidement son profil, celui-ci se perçoit plus empathique, sévère et prompt à la réprimande, tandis que les élèves le perçoivent certes empathique, mais les élèves le perçoivent plus soutenant, directif, responsabilisant, mais moins enclin à réprimander. Concernant l'enseignant B, nous constatons plus de similitudes dans les perceptions enseignant-élèves qui sont presque identiques, mis à part la dimension responsabilisation. Nous observons donc que les profils varient en fonction des enseignants et en fonction des perceptions enseignant-élève. Il nous faut cependant poursuivre les observations des profils pour interpréter au mieux ces résultats. Nous mentionnons pour finir quelques perspectives d'analyse pour affiner ces résultats descriptifs.

Perspectives d'analyse

Comme nous l'avons évoqué, la suite de notre recherche consistera à affiner nos analyses.

Dès que nous aurons déterminé le degré d'homogénéité de l'échantillon et établi si les différents indicateurs rendent bien compte des compétences non académiques, nous devons vérifier les deux hypothèses de relation entre les variables formulées précédemment, notamment les relations entre caractéristiques des enseignants et développement des compétences non académiques, puis celles entre les compétences académiques et les performances scolaires de l'élève

Nous voulons savoir, en premier lieu, si les caractéristiques (objectives et subjectives) des enseignants ont un effet sur les compétences non académiques des élèves. L'observation des profils enseignants a révélé des différences. Nous essaierons donc d'établir si certains profils d'enseignants agissent diversement selon le type de compétences et donc, s'ils permettent de développer plus de compétences non académiques que d'autres. Il nous faudra établir s'il y a des effets différenciés de profil enseignant, c'est-à-dire si certains profils interactionnels développent plus particulièrement une compétence en particulier, l'anxiété ou au contraire l'estime de soi et si, dans le même temps, d'autres profils favorisent le développement d'autres compétences, comme la coopération ou la maîtrise de soi. Nous pouvons également envisager d'examiner si ces profils ont des effets différenciés selon le niveau des élèves. Autrement dit, il s'agira de déterminer si certains profils sont plus profitables au développement des compétences chez les élèves faibles ou au contraire chez les élèves les plus forts. Nous pourrons aussi vérifier les liens entre les caractéristiques objectives des enseignants (âge, sexe, formation, expérience, autoformation) et les compétences non académiques.

Nous tenterons, en deuxième lieu, de mettre en relation le développement des compétences non académiques avec les performances des élèves. Nous essaierons d'étudier si une des six compétences non académiques a un impact fort sur la réussite des élèves ou si au contraire, elle est en lien avec l'échec de l'élève à l'école. Nous tenterons, par exemple, de confirmer certains résultats de la littérature qui montrent, par exemple, que la maîtrise de soi ou l'internalité favorisent les bons résultats scolaires, ou au contraire que l'anxiété académique est souvent impliquée dans l'échec des élèves en mathématiques. Enfin, nous devons préciser si certains profils enseignants sont à même d'encourager chez l'élève le développement de

compétences non académiques qui pourraient elles-mêmes influencer sur la réussite de ce même élève.

Conclusion

Les travaux en sciences de l'éducation ont montré au cours des dernières décennies à la fois l'impact des caractéristiques de l'élève et celui de l'effet maître sur les performances des élèves. Cette présentation rend compte d'une recherche qui s'intéresse aux liens entre les caractéristiques des élèves et les caractéristiques des enseignants. Déterminer la nature des interactions entre enseignant et élèves fondées sur la communication, le comportement interpersonnel de l'enseignant, permettrait de mieux comprendre comment s'élabore la réussite de l'élève et d'expliquer au moins en partie les différences de réussite scolaire des élèves. Nous avons souhaité étudier ces liens à partir de l'opérationnalisation de six compétences non académiques chez l'élève (coopération, maîtrise de soi, empathie, anxiété, estime soi et internalité) et de la construction d'un profil interactionnel de l'enseignant autour de huit dimensions (directivité, soutien, empathie, responsabilisation, incertitude, insatisfaction réprimande et sévérité). Les premiers résultats descriptifs ne sont pas suffisants pour répondre au questionnement sur l'impact réel des caractéristiques de l'enseignant sur le développement de ces compétences qui ne sont pas académiques. Nous n'avons pas non plus traité, dans cette présentation, le deuxième axe de notre recherche qui met en relation les compétences non académiques et la réussite scolaire. Les prochaines analyses s'attacheront, d'une part, à vérifier si certains profils d'enseignants permettent de développer une compétence non académique particulière et si cet effet est différent selon le niveau des élèves et, d'autre part, à rendre compte d'un impact potentiel de ces compétences sur les performances des élèves.

Bibliographie

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10 (1), 31-43.
- Bertone, A., Delmas, F., Py, J., & Somat, A. (1989). Une échelle d'internalité pour enfants : Le Questionnaire d'Internalité Attribution/Locus ou QIAL. *Revue de psychologie appliquée*, 39, 249-267.
- Billard C. et Touzin M. (2012). Évaluation des Fonctions cognitives et des Apprentissages de 4 à 11 ans. Isbergues : Ortho-édition.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & Levy, J. (1993). Student performance, attitudes, instructional strategies and teacher-communication style. Dans Wubbels T. et Levy J. (dir.). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (p. 56-63). Oxford, England: Falmer Press/Taylor & Francis, Inc.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse [Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres]. *Revue française de pédagogie*, 108(1), 91-137.
- Bressoux, P. (1995). Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets-classes en lecture. *Revue française de sociologie*, 36(2), 273-294.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52.
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, (12), 208-217.
- Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Coulet, J.-C. (2010). La « référentialisation » des compétences à l'école, conceptions et mises en œuvre. Des attendus aux malentendus. *Recherche et formation*, (64), 47-62.
- Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, Summary. *Le travail humain*, 74(1), 1-30.
- Crowe, L. M., Beauchamp, M. H., Catroppa, C. et Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: a systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31(5), 767-785.
- DEPP, Ministère de l'Éducation N. (2018). L'état de l'école 2017 (mise à jour jan. 2018). Coûts, activités, résultats, 92. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat27-2017/41/4/DEPP-EE-2017-etat-ecole-2017_844414.pdf
- DEPP, Ministère de l'Éducation N. (s. d.-b). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2018. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>
- Dompnier, B. (2006). *La valeur sociale des explications causales : norme d'intériorité, jugements scolaires et registres de valeur* (thèse de doctorat). Université de Grenoble 2. Repéré à <http://www.lip.univ-savoie.fr/uploads/PDF/862.pdf>
- Dubois, N. (2004). *A Sociocognitive Approach to Social Norms*. Routledge.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'intériorité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309.
- Duru-Bellat, M. (2016). Préface. Dans Giret J.F. et Morlaix S. (dir.) *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (9-13). Dijon : Edition Universitaire de Dijon.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, (130), 13-29.
- Duru-Bellat, M., & Mingat, A. (1988). Le déroulement de la scolarité au collège : le contexte « fait des différences ». *Revue française de sociologie*, 29(4), 649-666.
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne Franche-Comté. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-01380965/document>
- Filisetti, L. (2006). *La politesse à l'école. Une compétence sociale pour réussir ?*. Grenoble : PUG.
- Fortin, L., Royer, E., Marcotte, D., Potvin, P. et Joly, J. (2001). Épreuves de validité d'une mesure d'habiletés sociales auprès d'adolescents québécois à l'école secondaire. *Psychologie et Psychométrie*, 22, 23-43.
- Fortin, L., Plante, A., Bradley, M.-F. (2011). Recension des écrits sur la relation enseignant-élève. Chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.
- Gendron, B. (2007, août). *Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants*. Communication présentée au symposium, Émotions et compétences émotionnelles des personnels éducatifs et scolaires, de Strasbourg, France. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00264720/document>
- Gendron, B. (2008, mars). Du nécessaire développement du capital émotionnel des enseignants et des élèves dans l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives. IIème colloque national IUFM, un nouveau cadre pour l'éducation à la santé et la prévention des conduites addictives, quels enjeux, quels dispositifs ? Paris, France.
- Genoud, P.A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.
- Genoud, P. A. (2008). Validation d'un instrument mesurant le climat d'études perçu par les étudiants universitaires. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 31.
- Goldberg L.R. (1990). An alternative « description of personality »: the big five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*. 59. 1216-1229.
- Gresham F.M. et Elliott S.N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines MN: American guidance service.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Les Arènes.
- Hanushek, E. A. (1986). The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.
- Hanushek, E. A. (2002). publicly provided education. Working Paper 8799. National Bureau of economic research. Cambridge.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Hanushek, E. A., Piopiunik, M., & Wiederhold, S. (2014). *The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance*, 81.
- Heckman, J.J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition* (Working Paper No. 19656). National Bureau of Economic Research.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. D. (2012). *Hard Evidence on Soft Skills* (Working Paper No. 18121). National Bureau of Economic Research.
- Hernandez L. (2015). *Les compétences sociales : enjeux conceptuels, méthodologiques et pratiques*. IREDU et Talent campus. Document inédit.
- INSEE. (2017, 23/04). Catégories professionnelles selon l'âge et le sexe en 2017. Repéré à <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2489546#tableau-Donnes>
- John O.P. (1990). The big five factor taxonomy: dimension of personality in the natural language and questionnaires. Dans Pervin L.A. (dir.). *Handbook of personality: theory and research*. New York : Guilford Press. 66-100.
- Jonnaert, P. (2017). La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale* (vol. 19, n° 1).
- Jouffre, S. (2003). *L'expression et la clairvoyance de la norme d'intériorité : outils de mesure, production d'explications causales et niveau de scolarisation*. Paris 8.
- Khomsî, A. (1997). *Test ECS III : Évaluation des compétences scolaires*. Paris : ECPA.
- Korbel, V., & Paulus, M. (2017). *Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?* (SSRN Scholarly Paper No. ID 2990770). Rochester, NY: Social Science Research Network.
- Langouche A. S., Petit V., Philippe M. C. et Romainville, M. (1996). Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. *Informations Pédagogiques*. 4(1).
- Leary, T. (1957). *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. Eugene, Oregon : Ressource Publications.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R., & Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec. Un cadre d'analyse. *Recherche & formation*, 30(1), 143-163.
- McCrae R.R. et Costa P.T. jr. (1999). A five-factor model of personality. Dans Pervin L.A. et John O.P. (dir.). *Handbook of personality theory and research*. 2nd édition. New York : Guilford.
- Mingat, A. (1991). Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 47-63.
- Mingat, A. (1984). Les acquisitions scolaires de l'élève au CP : les origines des différences. *Revue française de pédagogie*. 69. 49-63.
- Mischel, W. (2015). *The Marshmallow Test: Understanding Self-control and How To Master It*. Corgi.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Mischel, W., Ebbsen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? Les documents de travail de l'IREDU. 2015-2.
- Moscovici, S., Argyle, M., Beauvois, J.-L., Doise, W., & Collectif. (2005). *Psychologie sociale des relations à autrui*. Paris : Armand Colin.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A., & Norton, P. J. (Éd.). (2010). *Practitioner's Guide to Empirically Based Measures of Social Skills*. New York: Springer-Verlag. Repéré à [//www.springer.com/gb/book/9781441906083](http://www.springer.com/gb/book/9781441906083)
- OCDE, O. (2014). Des compétences pour la vie ? Paris : OCDE. Repéré à https://www.oecd.org/fr/competences/piaac/SkillsOutlook_2013_French_eBook.pdf
- OCDE (2015), *Regards sur l'éducation 2015 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2015-fr>.
- Pansu, P., Dompnier, B. et Bressoux, P. (2004). L'explication quotidienne des comportements scolaires : attributions de réussite et d'échec. Dans Tockzek M.C., Martinot D. (dir.). *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (p. 277-302). Paris : Armand Colin.
- Pianta, R. C. et Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective - ProQuest.
- Pierrehumbert, B., Zanone, F., Kauer-Tchicaloff, C. et Plancherel, B. (1987a). Image de soi et échec scolaire. [Self-image and scholastic failure.]. *Bulletin de Psychologie*, 41(384), 333-345.
- Pierrehumbert, Blaise, Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987b). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : Présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfants. / Self-image and sense of competence in children: Presentation of a recent self-esteem questionnaire for children. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- TIMSS et PIRLS (2016). PIRLS 2016 Context Questionnaires. Repéré à https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/downloads/P16_StuQ.pdf
- Pouille, J. (2016). *Perceptions de soi, anxiété et réussite scolaire : l'apprentissage du langage écrit* (Thèse de doctorat). Université Grenoble Alpes. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01478329/document>
- Rambaud, A. (2009). *Les effets des dispositifs pédagogiques sur l'estime de soi et la maîtrise de la lecture des élèves de CP et de CE1 : suivi longitudinal* (Thèse de doctorat). Université de Nantes. Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00493072/file/ar-thesre_definitive_Les_effets_des_dispositifs_pedagogiques_sur_l_estime_de_soi_et_la_maitrise_de_la_lecture.pdf
- Rayou, P. (1999). *La grande école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Reynolds, C.R., Richmond B.O. (1999). *RCMAS : échelle d'anxiété pour enfants révisée*. Paris : ECPA-Pearson.
- Stasz C. et Brewer D.J. (1999). *Academic skills at work: two perspectives*. (MDS 1193). Berkeley: Center for Research in Vocational Education.
- Suchaut, B., Bidanova E., Genelot S., Herremans T., Lapostolle G. et al. (2007). *Éléments d'évaluation de l'école française*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation (HCE).
- Von Aster M. (2005). Test ZAREKI-R batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant (traduit par G. Dellatolas). Paris : ECPA. Repéré à <https://www.ecpa.fr/orthophonie/test.asp?id=1631>
- Virat, M. (2014). *Dimension affective de la relation enseignant-élève : effet sur l'adaptation psychosociale des adolescents (motivations, empathie, adaptation scolaire et violence) et rôle déterminant de l'amour compassionnel des enseignants* (Thèse de doctorat). Université de Montpellier 3. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01129076/document>
- Merrell, K.W. (2001). Assessment of Children's Social Skills: Recent Developments, Best Practices, and New Directions. *Exceptionality*, 9.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. et Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication* (1st edition). W. W. Norton & Company.
- Wentzel, K. R., Baker, S. A., & Russell, S. L. (2012). Young Adolescents' Perceptions of Teachers' and Peers' Goals as Predictors of Social and Academic Goal Pursuit. *Applied Psychology*, 61(4), 605-633.
- Wubbels, T. et Levy, J. (dir.). (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*. London: Falmer.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*. 43. 6-24.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. Dans Evertson C. et Weinstein C. (dir.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (p. 1161–1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Le lien pédagogique : un espace de mise en tension entre désir et technique

Pascaline TISSOT

Université Paris 8 : Laboratoire CIRCEFT (Centre Interdisciplinaire de Recherche « Culture, Éducation, Formation Travail) – CLEF-apsi (Clinique de l'Éducation et de la Formation – Approche Psychanalytique et socio Institutionnel)

pascaline.tissot@free.fr

Résumé

« Il dit non avec la tête, mais il dit oui avec le cœur, il dit oui à ce qu'il aime, il dit non au professeur ».
J. Prévert

L'étymologie situe le pédagogue comme celui qui accompagne l'enfant vers le lieu du savoir, le maître comme celui qui dirige, et le professeur comme celui qui détient un savoir. Comment l'enseignant se situe-t-il face à ces différentes acceptions ? Ce questionnement ouvre une problématique topologique interrogeant la place de l'enseignant et la place de l'élève dans la relation de transmission. Si nous tentons souvent de justifier notre compétence pédagogique à partir de l'utilisation de techniques d'enseignement tendant à valider la réussite de la transmission, ce discours scientifique ne vient-il pas voiler, étouffer le désir de l'enseignant comme celui de l'élève en évacuant l'aspect relationnel premier de la pédagogie ? La notion de lien éclairée par la psychanalyse et la mise en œuvre de techniques d'enseignement peuvent-elles exister dans une conflictualité ouvrant un nouvel espace de réflexion ? Ces questions seront mises au travail à partir d'observations effectuées en classe de cycle 3.

Mots clés : Pédagogie, Psychanalyse, Transmission, Enseignant, Élève.

Texte

Dans cette communication, je souhaiterais revenir sur une recherche visant à comprendre la nature du lien pédagogique, pour finalement questionner la pertinence ou l'impertinence de ce syntagme dans notre contemporanéité scolaire. De quoi parlons-nous lorsque nous utilisons les termes de pédagogie, technique pédagogique, relation pédagogique, lien pédagogique ? Les discours actuels sur l'enseignement et dans l'enseignement prennent souvent appui sur des outils techniques et méthodologiques pour créer un climat de classe. Dans un éclairage psychanalytique, Freud (1914) avance que le désir d'apprendre est en partie lié à la parole que l'enseignants adresse aux élèves. Peut-on alors penser le lien qui se tisse à partir de la parole que l'enseignant adresse aux élèves et qui véhicule des processus inconscients, en interaction avec l'utilisation de techniques d'enseignement ? Cette mise au travail de la notion de lien pédagogique vise à ouvrir un espace de réflexion tentant d'interroger une possible résonance entre désir et technique dans la situation d'enseignement. L'utilisation que fait l'enseignant des outils pédagogiques et didactiques, est-elle corrélée à la place qu'il occupe face aux élèves et à la place qu'il donne aux élèves ?

D'après le Trésor de la langue française informatisé¹, l'étymologie nous apprend que pédagogue, du grec *paidagôgos*, assemble *paidos* (enfant) et *agôgos* (conduire), que maître, du latin *magister* signifie diriger ou commander et que professeur, du latin *professor* désigne celui qui est expert dans un art ou une science. Elle situe donc le pédagogue comme celui qui accompagne l'enfant vers le lieu du savoir, le maître comme celui qui dirige, et le professeur comme celui qui détient un savoir. Mais comment l'enseignant se situe-t-il face à ces différentes acceptions ? Comment s'opère le nouage entre celui qui sait, celui qui dirige et celui qui accompagne l'enfant vers l'appropriation de nouveaux savoirs ?

C'est dans l'après coup d'une recherche effectuée en 2015-2016² avançant l'hypothèse d'une nécessaire malléabilité du lien pédagogique que cette question de la pertinence du syntagme *lien pédagogique* vient faire point d'achoppement à ma réflexion.

Quand les enseignants parlent de pédagogie, il est fait souvent question des procédures d'apprentissage qui valideraient la réussite de la transmission. Depuis les années soixante, de nombreux modèles pédagogiques se sont succédés offrant aux enseignants autant d'outils de transmission, dont je ne citerai que quelques exemples. Ces modèles pédagogiques, sous-tendus par une formation du citoyen sont adossés à un contexte sociétal. Ainsi dans les années 70, la pédagogie par objectifs inspirée du taylorisme, découpait la tâche d'apprentissage en unités de complexité croissante pour que l'élève s'approprie les objectifs au travers de situations observables et quantifiables (Beauté, 1994). Dans les mêmes années et de façon dialectique, la pédagogie de la découverte confrontait l'enfant à un environnement dans lequel il apprend par essai-erreur. Puis dans les années 80, l'apprentissage par résolution de problèmes définissait une pédagogie dans laquelle l'enfant apprend en résolvant un conflit sociocognitif mettant en relief l'importance du travail en groupe (Meirieu, 1984). Si toutes ces techniques d'enseignement et d'apprentissage sont essentielles, il ne faut pas omettre que la question de la transmission s'articule dans une présence à l'autre, dans une situation où circulent des processus inconscients.

Or, en suivant les propos de Freud (1927) qui définit l'illusion comme une croyance attisée par un désir, serait-il possible que la croyance en une technique animée par le désir de transmettre puisse conduire l'enseignant à une illusion ? La pédagogie de la découverte pourrait par exemple mener à une croyance en la magie de la tâche (c'est parce qu'on place l'enfant dans un environnement spécifique qu'il va apprendre), de même qu'actuellement on pourrait croire en la magie du numérique. La réussite de la situation d'apprentissage ne semble plus uniquement dévolue à la préparation didactique, mais également à l'outil technologique. Pour ne pas verser dans l'illusion, il est important de réfléchir à la place et au rôle de ces outils numériques. Le choix d'une technique plutôt qu'une autre engage déjà une implication différente quant à la place occupée par l'enseignant. Or la technique ne doit pas éluder un travail sur la question de la place que l'on occupe dans la situation d'enseignement.

En suivant les propos de Vincent de Gaulgejac (2011) sur l'idéologie de la réalisation de soi-même, nos sociétés hypermodernes placent l'individu dans une injonction à se mettre en projet, contraignant le sujet à une obligation de réussite. Cette mise en projet, l'institution s'en est emparée, notamment à partir de la loi d'orientation de 1989³ remplaçant l'élève au centre du système scolaire en promouvant la pédagogie du projet. Mais cette pédagogie du projet, très en vogue dans l'enseignement primaire, prend-elle en compte les questions suivantes : par qui est

¹ <http://www.atilf.fr/tlfi>. Site consulté le 13 juin 2018.

² Recherche effectuée pour mon mémoire de master « formation de formateurs et d'encadrant » réalisée en sciences de l'éducation à Paris 8.

³ Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, « Loi d'orientation sur l'éducation », J.O. du 14 juillet 1989, B.O. spécial n°4 du 31 août 1989. Consulté sur education.gouv.fr le 2 juillet 2018.

élaboré le projet et pour qui est-il élaboré ? Si ces questions restent impensées, n'y a-t-il pas un risque quant à un possible désengagement physique et psychique de l'enseignant pouvant amener à une déresponsabilisation subjective ? L'école actuelle, en cherchant à définir ce que sont les « bonnes pratiques »⁴, ne prend-elle pas le risque de refermer les frontières d'une maîtrise scientifique autour de la pédagogie, la faisant basculer du côté de la technique et refoulant du même coup l'existence possible de processus inconscients dans la relation enseignant-élève ? Dans ce contexte, est-il possible, de faire dialoguer, de mettre en tension la notion de lien éclairée la psychanalyse et la notion de pédagogie emprunte/empreinte d'une certaine technicité pour parler de lien pédagogique ? Le discours scientifique qui entoure l'enseignement et la mise en œuvre de techniques pédagogiques ne viennent-ils pas voiler, étouffer le désir de l'enseignant comme celui de l'élève ?

Léandro de Lajoncquière (2016) parle de lien éducatif scolaire et familial en positionnant l'élève et l'enfant dans « la conquête d'un lieu d'énonciation » (p.66) et en désignant l'enseignant comme un adulte significatif « susceptible d'occuper un lieu de maîtrise énonciative » (p.67). En 2015, lors de ma recherche sur la malléabilité de ce lien qui se tisse entre l'élève et l'enseignant, je m'étais demandée s'il était plus juste de parler de lien pédagogique ou de lien éducatif et c'est bien cette question que je tente de retravailler. Si l'on revient à l'étymologie du mot pédagogue qui était celui qui accompagnait l'enfant vers le lieu de savoirs, la pédagogie se rapproche de l'éducation. Mais est-ce que dans l'école actuelle, la pédagogie revêt toujours cette signification ? C'est peut-être là mon point de butée.

D'une recherche sur la malléabilité du lien pédagogique ...

Pour étayer ma réflexion sur cette notion de lien pédagogique, je vais reprendre rapidement quelques éléments de ma recherche de 2015. Étant alpiniste, je m'étais appuyée pour parler de ce lien, sur la métaphore de la cordée en parlant de cordée pédagogique. Dans une cordée en alpinisme, il y a un premier de cordée, le plus expérimenté (qui serait ici l'enseignant) et un second (qui serait l'apprenant). Cette place dans la cordée n'enlève rien à la responsabilité de chacun. L'important étant la fiabilité du lien qui relie les deux grimpeurs. En alpinisme ou en escalade, cette corde n'est pas là pour aider l'autre en le tractant sur un passage qu'il n'arriverait à franchir seul, mais simplement pour lui éviter un destin funeste en cas de chute. C'est-à-dire que le premier de cordée va lire le terrain, ouvrir un passage, mais si le second ne passe pas, il doit chercher une autre solution. La seule chose qui lui est assurée en partant, c'est qu'en cas de chute il n'ira pas s'écraser trois cents mètres plus bas, mais l'atteinte du sommet n'est pas garantie. La fonction de ce lien me semble se poser un peu de la même façon dans une relation d'enseignement. Si la relation est asymétrique dans cette cordée, la responsabilité est partagée et l'effort pour avancer appartient autant à l'élève qu'à l'enseignant.

On touche là, à la question du désir : le désir de transmettre et le désir d'apprendre, mais également à toute la dimension fantasmatique accompagnant cette notion de désir. Qu'est-ce qui se tisse entre un enseignant et « ses » élèves ? Ce lien, qui va se nouer puis se délier, quelle trace va-t-il laisser chez l'autre ? Le lien pédagogique, je l'ai pensé dans un premier temps, en m'appuyant sur les propos de François Marty (2002) sur la question du lien, comme une étape permettant à l'élève de s'arrimer pour s'individuer. Je dirais peut-être maintenant, toujours dans un éclairage psychanalytique et sans contradiction avec la proposition de François Marty, qu'il s'agit de traverser une phase d'assujettissement pour se subjectiver. Le temps de la rencontre, limité à une année scolaire permet-il de se lier, de se relier, de s'allier, de se délier ? La séparation est supposée ici, comme le propose François Marty (2002), non pas en termes de rupture, mais d'intériorisation. L'intériorisation de ce lien devient alors un processus de

⁴ Le recensement des bonnes pratiques dans l'enseignement professionnel. Rapport IGEN novembre 2016- Site education.gouv.fr. Consulté le 30 juin 2018.

subjectivation⁵. Sa fonction est d'accompagner l'élève comme un sujet allant vers de plus en plus d'autonomie dans la construction de sa pensée et de son rapport au savoir. La nature de cette cordée pédagogique peut trouver sa transposition dans le concept de « holding didactique » de Claudine Blanchard-Laville, puisqu'elle parle d'une « fonction contenante suffisamment élastique pour se laisser distendre et déformer, en même temps suffisamment ferme pour résister aux assauts » (Blanchard-Laville, 2001, p.143). Effectivement cette malléabilité qui renvoie exactement aux propriétés d'une corde d'escalade, supportant par sa spécificité dynamique (contrairement aux cordes de spéléologie) un certain *facteur de chute*. Elle résonne également pour moi avec l'expérience pédagogique « la grande cordée » menée par Fernand Deligny (1955) qui me semble de même parler de cette question de la malléabilité dans sa fonction dynamique. Il s'agissait pour Fernand Deligny de proposer aux enfants qui avaient été étiquetés comme inadaptés socialement une alternative au placement dans un lieu fermé, statique, figé. Cette alternative consistait en des « séjours d'essai » proposant à un adolescent de s'inscrire dans un nouvel environnement pour élaborer des intentions nouvelles. N'est-ce pas une expérience ayant pour but de lui permettre de retrouver le chemin de son désir qui est proposé ? Cet aspect dynamique que l'on retrouve dans « la grande cordée » est primordial dans une situation d'enseignement pour que chacun puisse se situer, se resituer, se repositionner sans cesse. C'est ce que Jacques Daignault (1985) met en exergue à l'aide d'une autre métaphore, celle du jeu d'échecs avançant l'importance de la case vide pour que le jeu puisse continuer. Est-ce que ce n'est pas cette mise en mouvement amenant à un perpétuel repositionnement dans la situation de transmission qui amène Freud en 1925 à définir l'éducation comme un des trois métiers « impossibles »⁶ ?

Si la recherche pour mon mémoire de master en 2015 a porté sur la fonction du lien pédagogique, je souhaiterais aujourd'hui questionner la pertinence à employer l'expression même de lien pédagogique. Pour cela je voudrais repartir des observations faites en classe de cycle 3 lors de ma recherche initiale qui étaient une part infime de mes matériaux de recherche. J'ai effectué mes observations chaque vendredi pendant trois mois d'octobre à décembre 2015. J'ai pensé ces observations comme un moyen de faire connaissance avec les élèves et les enseignants avec lesquels j'allais travailler ensuite en leur proposant mon dispositif de recherche. Pour ces observations, j'ai tenté de me mettre en retrait sans intervenir dans la vie de la classe sauf quand les enfants venaient me solliciter. Je n'ai pas pris de note sur l'instant, mais j'ai essayé de transcrire le plus factuellement possible ce que j'avais vu dans la journée dès la fin de la classe en m'installant dans la salle des maîtres. Ces observations m'avaient permis à l'époque de définir mon dispositif de recherche. Je relate rapidement deux temps d'observation.

Vendredi 23 octobre 2015.

J'arrive dans l'école à 8h25, pendant 5 minutes, les élèves entrent en classe, vont et viennent et à 8h30 chacun est assis et attentif aux autres pour le « moment d'apport » qui s'apparente au « quoi de neuf » de la pédagogie institutionnelle. Je suis assez surprise par le climat de sérénité qui existe dans cette école classée REP +. Après le moment d'apport, l'effervescence reprend pour un quart d'heure de temps personnel. Les plus grands aident les plus petits à mettre de l'ordre dans leur portfolio, d'autres cherchent leurs « réussites » et sortent de la classe pour aller faire des photocopies. Plus tard dans la matinée, j'assiste à une séquence de cours intitulé « le moment d'attention » : Audrey, l'enseignante dicte une phrase puis ensuite commence une

⁵ Terme utilisé par R. Cahn depuis les années 90

⁶ Expression utilisée par Freud dans la préface de l'ouvrage d'A. Aichorn. (1973). *Jeunesses à l'abandon*. Toulouse : Privat.

phase de négociation de l'orthographe mot par mot. Chaque enfant peut proposer sa solution sur le tableau numérique informatisé (TNI) en explicitant pourquoi il l'a écrit comme cela, et les autres donnent leur avis toujours en justifiant leur réponse. Je remarque qu'il n'y a aucune moquerie et que toute réponse est recevable et travaillée en groupe.

Vendredi 4 décembre 2015.

Les enfants entrent en classe et vont au coin regroupement, mais un conflit commencé en récréation persiste et Fatima, l'enseignante, ne parvient pas à avoir le silence. Dans un pseudo calme retrouvé, le « moment d'apport » commence. Fatima reprend une élève, parce qu'elle n'a pas demandé la parole. Elle finit par la demander, mais ne l'obtient pas. Yanis, un autre élève pose une question et obtient la réponse suivante de Fatima « ce n'est pas le moment de parler de ça ». Leyna pose une question à laquelle personne ne répond. Finalement ce moment de parole (ou de non-parole) se termine. Fatima explique le travail à venir et les élèves regagnent leur table pour un temps de travail qu'elle qualifie d'autonome. Sofiane bougonne après s'être fait reprendre par Fatima parce qu'il s'est déplacé sans permission, et je l'entends dire « mais j'avais besoin d'une règle ». Il s'assoit finalement à sa place, mais ne travaille pas. Iptisame se met à pleurer devant sa multiplication ne sachant absolument pas quoi faire de cette opération. Shannon, qui ne sait pas lire tente l'exercice qui lui est donné, qui est de relier des images à des mots en avançant des réponses au hasard, jeu auquel elle gagne finalement assez souvent. La matinée se termine et quand les enfants sortent, Yanis vient se plaindre d'un camarade, ce à quoi Fatima lui répond « arrête de faire l'enfant », et ce à quoi il répond « mais je suis un enfant ». Je reste dans la classe avec l'enseignante alors que tous les enfants sont sortis, et c'est un moment où elle exprime ses doutes, son désarroi. Elle revient finalement sur la phrase prononcée par Yanis en me disant « c'est vrai, on a oublié, mais nous aussi on a été des enfants ».

... vers de nouveaux questionnements

Il me semble que, si je ne précisais pas qu'il s'agit de la même classe, rien dans les observations ne le laisserait penser. Dans la première observation, les enfants sont en interaction. Une interaction médiée par l'enseignante où chacun est invité à se situer par rapport aux apprentissages et par rapport aux autres. Dans la deuxième observation, je ne note aucun échange entre les élèves, mais l'enseignante est beaucoup plus sollicitée. Je me rends d'ailleurs compte qu'elle est également très présente dans mon récit puisque son prénom apparaît six fois, alors je n'ai nommé qu'une seule fois Audrey. Les enfants semblent avoir plus de difficultés à se situer dans leurs apprentissages et développent des stratégies d'évitement, d'inhibition, de refus face au travail demandé. Si le premier moment d'observation se déroule avec l'enseignante titulaire, le second se passe avec une enseignante stagiaire qui n'est restée qu'un mois dans l'école. Je voudrais avant tout préciser que je ne pose pas de jugement sur la compétence de l'enseignante stagiaire, mais il me semble que ces observations peuvent aider à questionner l'utilisation de l'expression lien pédagogique à partir de l'espace de mise en tension entre l'utilisation d'une technique pédagogique et la question de la place qu'occupe l'enseignant et les élèves dans la situation de transmission médiée par la question pédagogique. Il faut préciser avant d'aller plus avant que l'enseignante titulaire a mené un travail en équipe depuis quelques années pour mettre en place un fonctionnement coopératif dans l'école. Elle précise : « Les années précédentes, les enfants du voyage étaient séparés des autres dans la cour – pour éviter les affrontements entre communautés – ainsi que dans les classes ». S'inspirant du projet de *l'école mosaïque*⁷, l'équipe enseignante a donc décidé de mettre en place un fonctionnement

⁷ Les enseignants de l'école des Bourseaux se Saint-Ouen-l'Aumône. (2005). *L'école mosaïque*. Versailles : CRDP. Cet ouvrage retrace l'histoire d'une co-naissance, d'une co-responsabilité réflexive et propose le résultat d'une expérimentation pédagogique défini par le terme d'école « ouverte ».

d'école spécifique en allant piocher dans différents courants pédagogiques. C'est une école où personne n'est au poste que lui a attribué l'éducation nationale, mais où tout le monde semble avoir trouvé sa place. Pour se positionner, Audrey a donc plusieurs appuis : l'équipe enseignante, une réflexion pédagogique collective et le désir de ne plus stigmatiser les enfants. En revanche, l'enseignante stagiaire, qui est de passage, n'a pas participé à cette réflexion. Il semble qu'il soit très difficile pour elle de se situer dans l'école, de se situer par rapport à l'autre et particulièrement face aux élèves qui ne comprennent pas ce qu'elle veut.

À partir de la question - que désire l'enseignant pour l'élève et comment et où se situe l'élève dans le désir de l'autre/Autre ? - c'est une réflexion topologique qui apparaît. Je m'appuie sur les travaux d'Ilaria Pirone à propos de ce qu'elle définit comme la fonction topologique du questionnement éthique pour poursuivre la réflexion sur le lien pédagogique. Elle écrit que « Savoir quelque chose de la place que j'occupe peut permettre à cet autre de se situer ». Elle explique que l'éducation « travaille en permanence à la limite *de* l'impossible » et que de travailler sur ces limites, sur ces bords nous permettraient de nous situer à partir de la question « Où suis-je pour que l'autre puisse me rencontrer ? » (Pirone, 2016, p.10). Le lien pédagogique ne peut-il pas être pensé à partir de ce questionnement topologique en entendant toutefois dans le « Où » la façon dont est portée une technique d'enseignement. L'ancrage pédagogique permettrait aux enseignants de se situer dans le sens où il remplit la fonction de tiers. Les ancrages théoriques pensés par les enseignants de cette école aboutissent à des choix didactiques et pédagogiques qui me semblent relever de ce questionnement topologique. En effet, si Audrey a complètement intégré ces choix pédagogiques dans son agir professionnel, Fatima, elle, n'a pas les clés épistémologiques et théoriques pour mener une réflexion sur sa pratique dans **cette** école. En effet, les pratiques investies par ces enseignants dont issues notamment de la pédagogie Freinet et à la pédagogie institutionnelle adossée à un éclairage psychanalytique. Or Fatima exprime que ce n'est pas ce qu'elle apprend à l'ESPE et ne comprend pas sur quelles fondations reposent de ces pratiques. En revanche, ce qu'elle a, c'est un cahier journal donnant l'horaire des séquences de travail, mais qu'elle applique comme une pratique qui a été élaborée par une autre. Dans l'après-coup elle tente de réfléchir sur sa pratique, mais se retrouve régulièrement bloquée dans l'impasse d'une relation duelle avec l'un ou l'autre des élèves. Ne pourrait-on pas entrevoir ici la difficulté à investir une praxis pédagogique à partir d'une pratique qui ne lui appartient pas ? F. Imbert (1987) définit la praxis pédagogique comme un espace de création sans cesse renouvelé visant l'autonomie des personnes et du collectif. Or, en tentant d'appliquer une pratique portée par une autre et soutenue par des choix théoriques avec lesquels elle n'est pas familiarisée, Fatima se retrouve dans une position intenable, elle ne peut pas soutenir sa position puisque ce n'est pas la sienne. Ce ne serait donc pas la méthode, la technique qui serait « magique », mais la façon dont ces méthodes sont portées qui auraient un impact sur le positionnement de chacun dans la relation pédagogique. Ce qui me semble entrer en résonance avec la question que Jean Oury définit comme fondamentale à se poser « Qu'est-ce que je fous là ? » (Oury, J et Faugeras, 2013, quatrième de couverture) pour conduire à un travail permanent de création.

Pour qu'un projet pédagogique fonctionne, il faut qu'il soit porté par une réflexion théorique, mais également par quelqu'un. Un même dispositif aussi bien pensé soit-il, entraîne des processus transférentiels différents selon la personne qui le porte et en fonction de la parole qu'il adresse à ses élèves. Ce point me questionne sur les propositions actuelles ayant pour vocation de réduire l'échec scolaire. Si une multitude de dispositifs voit le jour, les questions suivantes sont-elles réellement pensées : comment est porté le dispositif et par qui est-il porté ? Il me semble que ce questionnement préalable à tout projet pédagogique nous aiderait à lier la question du désir à celle de la technique pédagogique par l'intermédiaire d'une réflexion topologique. En suivant Freud (1905) et Martine Menès (2012) sur la question du désir

d'apprendre et de la pulsion de savoir, je me demande s'il est possible d'avancer l'hypothèse que cette réflexion sur le lien pédagogique, entendu comme une technique pédagogique entrant en interaction avec la notion de désir, agisse sur le destin des pulsions, à savoir le chemin vers la sublimation ou l'inhibition.

Étant actuellement formatrice à l'ESPE, cette situation m'interroge également sur la formation des enseignants. Les professeurs stagiaires sont souvent à la recherche d'une pédagogie sans faille, mais, si la formation se cantonnait à l'apport de recettes didactiques et pédagogiques en oubliant la prise en compte du sujet et de son désir, et donc en niant la possibilité créative de l'enseignant, ne se réduirait-elle pas au constat de Freud : « l'éducation [*ici la formation*] ne se comporte pas autrement que si l'on s'avisait d'équiper des gens pour une expédition polaire avec des vêtements d'été et des cartes de lacs italiens » ? (Freud, 1930, p.93) Dans mon activité professionnelle, lorsque je dis aux étudiants qu'il est important de border la situation d'enseignement par un cadre éthique et didactique pour justement trouver à l'intérieur de ce cadre une liberté, une créativité, ils sont d'abord déstabilisés, puis certains se jettent à l'eau, tentent des choses en classe et reviennent enthousiasmés me raconter ce qu'ils ont mis en place et comment ça s'est passé. Dans leurs récits, au-delà de la conformité de leur situation aux textes officiels qu'ils ont souvent peur de transgresser, j'entends une parole habitée par le désir, un peu comme si du sujet avait été réinjecté dans la situation d'enseignement. Il me semble que cela résonne avec l'existence possible d'un lien pédagogique. J'ai pourtant souvent l'impression que sont confondus dans certains discours l'outil pédagogique et la question du lien. À l'heure de l'école inclusive, j'ai parfois la sensation en lisant certains articles, que la solution est de donner un ordinateur aux dyslexiques et aux autistes pour que les difficultés disparaissent.

D'où ma question récurrente : les techniques pédagogiques ne viennent-elles pas voiler la question du lien tendu entre le désir de l'élève et le désir de l'enseignant ? Au-delà du questionnement terminologique, cette réflexion sur le lien pédagogique me semble dire quelque chose de la façon dont notre contemporanéité scolaire vient buter sur le Réel (Lacan, 1975). Un peu comme si les processus inconscients, intrinsèques la relation de transmission, étaient refoulés (on ne veut rien en savoir) et que le retour du refoulé venait faire point d'achoppement à l'efficacité de l'enseignement (comme un grain de sable dans les rouages de la pédagogie). Si je cherche à réfléchir à ce terme, c'est qu'il me semble qu'actuellement l'enseignement est parfois pensé de façon dualiste. Soit il s'attache à la transmission de connaissances excluant du même coup les affects circulant dans la relation, or, comme le dit Aïda Vasquez « Reconnu ou nié, l'inconscient est dans la classe et parle ... Mieux vaut l'entendre que le subir » (Oury, Vasquez, 1971, p. 689). Soit, il s'emploie à rendre les élèves heureux à l'école, sous-tendue par une diminution des exigences scolaires. Au regard de cette dualité, nombre d'enseignants se retrouvent face à une ambivalence dans laquelle ils ne savent plus où et comment se situer. Or pourquoi y aurait-il un choix à faire ? Dans un éclairage psychanalytique, la question des affects en circulation dans les mouvements transférentiels est inhérente à la situation d'enseignement, mais le but n'est, ni la recherche du bien-être absolu, ni une diminution des exigences de la tâche d'apprentissage, mais plutôt un travail sur le positionnement de chacun dans la relation à l'autre et à l'apprentissage. Comment la pédagogie peut-elle venir faire tiers dans la relation enseignant – élèves, l'amenant ainsi à sortir d'une relation duelle ?

La proposition du syntagme lien pédagogique est bien une proposition visant à sortir de cette dualité qui ancre le lien éducatif dans la relation et la pédagogie dans un discours scientifique et technique, pour ouvrir un espace de réflexion à partir de la mise en tension du lien éducatif et de la pédagogie. Pourtant beaucoup de doutes subsistent. Les registres sémantiques de la pédagogie (méthodes, objectifs, motivation) et de la psychanalyse (transfert, identification, refoulement) font-ils partie de deux constellations différentes qui ne sont pas amenées à se

rencontrer ? La situation d'enseignement est-elle forcément prise dans un discours ou dans des discours indépendants les uns des autres ou peut-elle se situer à l'intersection des discours ?

Conclusion

La mise en tension de ces deux termes, lien et pédagogique, peut-elle réellement déboucher sur un espace de réflexion ? Ce dialogue entre pédagogie et psychanalyse, d'une grande richesse, mais également d'une grande complexité, qui a débuté au début du XXe siècle, me semble toujours actuel. Freud a enclenché une réflexion en pensant à une possible application de la psychanalyse à la pédagogie, notamment à partir d'un aspect prophylactique pour l'éducateur sans toutefois proposer de mise en œuvre. Depuis, plusieurs expériences éducatives et pédagogiques, soutenues par cet éclairage psychanalytique, ont vu le jour, comme par exemple, l'école de Bonneuil créée par Maud Mannoni ou la pédagogie institutionnelle élaborée par Fernand Oury. Toutefois, ce sont des expériences qui restent en marge de l'école traditionnelle et qui pourtant, à l'heure de l'école inclusive pourraient peut-être servir de point d'appui. La pédagogie institutionnelle s'appuie sur un trépied qui est le groupe, l'inconscient et les techniques. Si la pédagogie parlée par l'institution scolaire actuelle, s'appuie essentiellement sur l'importance de la technique, ne risque-t-elle pas de refouler l'inconscient et d'oublier le groupe ? Cette réflexion sur le syntagme lien pédagogique peut-elle ouvrir sur une étude plus large portant sur la place de la pédagogie dans l'école actuelle et la définition que chacun lui donne ? Je suis très étonnée par exemple de trouver ce terme de pédagogie placé dans le dictionnaire de l'éducation (2017) sous le chapeau « didactique et pédagogie ». Faut-il entendre qu'elle ne peut-elle pas exister pour elle-même ?

La pédagogie reste une notion fluctuante. Est-ce une science ? Un art ? Une théorie pratique de l'action éducative ? Un savoir-faire ? Un savoir y faire ? Supporte-t-elle cet espace de conflictualité entre technique et circulation de processus inconscients ouvrant sur ce qu'on pourrait appeler une praxis pédagogique redonnant une place au sujet désirant et faisant de l'école en suivant les propos de Laurent Cornaz (2016), un lieu où s'articule deux désirs, celui de transmettre et celui d'apprendre ?

Références bibliographiques

- Aichhorn, A. (1973). *Jeunesse à l'abandon*. Toulouse : Privat.
- Beauté, J. (1994). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon : Chronique Sociale.
- Cifali, M et Imbert, F. (1998). *Freud et la pédagogie*. Paris : PUF.
- Cornaz, L. Une transmission sans désir dans Chébaux, F et Olivier, D. (sous la direction de). (2016). *Une école, des écoles*. Paris : L'Harmattan. P. 41 – 51.
- Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Ottawa : NHP.
- Deligny, F. (1955). Ce qu'est la "Grande Cordée". *Cahiers de l'enfance*, n°18, p. 47-51.
- Faugeras, P et Oury, J. (2013). *Préalables à toute clinique des psychoses*. Toulouse : Ères.
- Freud, S. (1984). Sur la psychologie du lycéen. In *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920*. (p.227-231). Paris : PUF. (1914).
- Freud, S. (2011). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. Paris : Flammarion. (1905).
- Freud, S. (1991). *L'avenir d'une illusion*. Paris : PUF. (1927).
- Freud, S. (1971). *Malaise dans la civilisation*. Paris : PUF. (1930).
- Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences d'introduction à la psychanalyse*. Paris : Gallimard. (1933).
- Gaulejac, V. (2001). L'injonction d'être sujet dans la société hypermoderne : la psychanalyse et l'idéologie de la réalisation de soi-même. *Revue française de psychanalyse*. Vol 75, p 995 – 1006.

- Imbert, F. (1987). *La question de l'éthique*. Vigneux : Matrice.
- Lajoncquière, L. (2016). La relation maître – élève : entre dette et filiation. Approche psychanalytique de la parole enseignante en éducation. *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*. N°2/vol 49. Caen : CERSE – Université de Caen.
- Lacan, J. (1975). *Le séminaire livre XXII : RSI*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Marty, F. (2002). *Le lien et quelques-unes de ses figures*. Rouen : publication de l'université.
- Meirieu, P. (1984). *Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Oury, F et Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro. Idem Matrice éditions.
- Pirone, I. (2016). À la limite : malaise dans l'éthique. *Le télémaque*, 49, p.9-16.

Les professeurs de lettres histoire ou la formation autonome à la bivalence

Guillaume JACQ
Université de Lyon 2 et EA 4571, ECP Lyon 2
Guillaume.jacq@univ-lyon2.fr

Résumé

Le corps professionnel des professeurs de lettres-histoire, le plus nombreux de lycée professionnel reste méconnu aujourd'hui. De nombreux travaux centrés sur les élèves (Jellab, 2008; Palheta, 2012; Troger, Bernard, & Masy, 2016) permettent aujourd'hui de comprendre les mécanismes à l'œuvre dans les LP. Les résultats intermédiaires de ce travail de thèse dresseront le portrait des Lettres histoire qui, plus que « contrariés » (Jellab, 2005), connaissent une entrée incertaine dans le métier. Dévoiler leur l'identité consiste à délimiter les frontières symboliques imposées entre les corps enseignants par l'Institution. Par les temps de formations (initiale, continue, entre pairs), les stratégies d'entre-soi de ces PLP exploitent pleinement les libertés que leur statut de marginalisés leur confère en tentant de définir leur stigmaté : la bivalence.

Mots-clés : *Lycée professionnel, identité professionnelle, PLP Lettres histoire, bivalence, frontière.*

Genèse d'un questionnement

En 2007, le ministère de l'Éducation nationale estimait parmi les 1270 PLP Lettres histoire ayant répondu volontairement au questionnaire « 50,9 % des répondants poss(é)daient un diplôme en histoire (tous diplômes confondus), 13,4 % en géographie et 35,7 % en lettres »¹ et que 7,2 % ne mentionnaient aucun diplôme dans aucune discipline.

Plus de dix ans plus tard, le chantier des Lettres histoire reste toujours en suspend à la différence de celui des enseignants des disciplines professionnelles déjà analysés par Lucie Tanguy (1991). Qui sont donc ces professeurs bivalents de disciplines générales au sein de la voie professionnelle ? Comment sont-ils formés pour assurer l'enseignement de trois disciplines si leur formation est essentiellement monovalente alors que le Conseil national d'évaluation du système scolaire pointait du doigt la « pénurie d'enseignants formés »² en lycée professionnel ?

C'est à partir de ce constat que cette recherche s'est ouverte pour identifier un corps professionnel mal connu et pourtant particulièrement représentatif de la voie professionnelle. Et pourtant le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies. « Né de père inconnu » (V. Troger, 1989, p 594), il se singularise aussi bien par les étapes de sa construction que la spécificité de ses agents aux parcours et aux statuts multiples et diversifiés (Tanguy, 1991). Intégré dans le système éducatif depuis la Seconde guerre mondiale, il s'est vite « dépouillé de ses objectifs » pour devenir marginalisé (Tanguy, 2016).

¹ Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°188 - septembre 2007, p 42.

² Synthèse du CNESECO, juin 2016, p 27.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Ce construit historique spécifique a ainsi permis tant aux pouvoirs politiques qu'aux mondes économiques d'en faire une variable d'ajustement face aux enjeux nationaux. La voie professionnelle dans une perspective plus large est ainsi devenue une filière de relégation pour des élèves ayant échoué aux apprentissages d'enseignement général. Ces travaux souvent centrés sur les élèves (Palheta, 2012; Troger, Bernard, & Masy, 2016) ont mis en lumière les mécanismes en œuvre dans cette voie de formation et conclu à une certaine proximité de parcours entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves.

Cependant la complexité du corps des PLP ne se résume pas à ce constat. Elle se caractérise par une opposition entre des enseignants du domaine professionnel : les premiers s'inscrivent dans une logique de promotion sociale transposant la plupart du temps leurs compétences acquises en entreprise auprès du public scolaire (Jellab, 2005 ; Tanguy, 1991). Les seconds définis par leur « entrée contrariée » dans le métier (Jellab, 2008) doivent être aussi appréhendés par les stratégies et les attitudes spécifiques qu'ils mettent en place au sein du corps des PLP.

Les professeurs de lycée professionnel ont donc pour mission de participer « aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives » (décret du 6 novembre 1992). Ainsi comprendre les PLP Lettres-histoire demande de prendre également en compte la connaissance de leurs formations initiales, des conditions de leur entrée dans le métier ainsi que leur rapport avec ce qui fait leur spécificité : la bivalence.

Dans ce contexte, quelle est l'identité de ces professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel ? Ce corps enseignant serait-il uniquement le refuge de parcours contrariés ? La bivalence imposée par le statut de PLP mais jamais définie par l'Institution ne devient-elle pas un stigmate avec lequel ces professeurs peuvent ou doivent composer pour exploiter l'espace de liberté que leur statut de dominés au sein du champ leur confère ?

Délimiter la frontière :

L'affirmation que la bivalence du corps des PLP Lettres-histoire les « différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles »³ pose la question fondamentale de la notion de frontière. Elle induit « l'existence de groupes et, du même coup, d'identités sociales, dans la mesure où l'identité assignée à tel ou tel individu dépend du groupe auquel il est assigné et de l'identité assignée à ce groupe » (Bourdieu, 2013, p 126). Étudier la frontière entre les corps enseignants consiste à définir les limites qui déterminent le groupe.

Au travers de cette approche de la notion de frontière sociale, nous nous sommes focalisés sur la manière dont ces divisions sont instaurées par l'instance régulatrice c'est-à-dire l'Éducation nationale. Ces décisions administratives ne doivent surtout pas apparaître comme un acte arbitraire pour fonctionner socialement mais en même temps être assez explicites pour « qu'on ne trouve personne de part et d'autre de cette ligne qui possède toutes les propriétés les plus fréquentes d'un côté de la ligne et aucune des propriétés les plus fréquentes de l'autre » que tout le monde sache bien de quel côté de la ligne il se trouve » (Bourdieu, 1979, p 291). Pour ce faire, les dominants du champ doivent ainsi contrôler le droit d'entrée pour éviter toute possibilité de contestation de l'ordre établi et de la position de chacun. La frontière dans sa conception de limite reste avant tout un « lieu de combat » (Bourdieu, 2013,

³ Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

p 18). Pour maintenir l'ordre, il faut imposer des frontières qui peuvent prendre parfois une forme juridique (définition administrative des statuts de professeurs des écoles/PLP/Certifiés). Le recours au processus brutal du *numerus clausus* que représente la mise en place d'un concours d'accès au grade de PLP illustre la « conséquence d'un raté des mécanismes » (Bourdieu, 2013, p 136) dont les explications sont à trouver dans l'échec de la transition entre les ENNA et les IUFM.

Pour comprendre la place, le rôle, le positionnement ainsi que les stratégies, il est nécessaire d'étudier l'univers social dans lequel interagissent les PLP c'est-à-dire « de construire l'espace de relations dans lequel se trouvent définies les positions occupées par chacun des agents ou des institutions considérées » (Bourdieu, Champagne, Duval, Poupeau, & Rivière, 2015). En effet « beaucoup de groupes se sont constitués sans autre base finalement que les effets stigmatisants d'une lutte antérieure » (Bourdieu et al., 2015, p 126). Dans ce contexte les PLP doivent composer avec le stigmate (Goffman, 1975). de la bivalence qui les caractérise. La possibilité et la nécessité qu'ils se donnent de lutter pour occuper/ revendiquer/ défendre une place ou la faire exister est au cœur de leur parcours identitaire.

Notre travail se focalise sur les différentes attitudes de ces enseignants assumant ou non leur appartenance au groupe. Ils adoptent parfois des stratégies pour se fondre dans le corps des certifiés (discréditable) ou trouvent dans le discrédit de la bivalence une appartenance prototypique (discrédité). Mettre en lumière les différentes phases du cycle d'appartenance au groupe des Lettres-histoire est fondamentale pour comprendre de quelle manière ces professeurs apprennent et intègrent leur stigmate dans un premier temps pour prendre pleinement conscience de ce qu'ils font dans un deuxième temps.

Méthodologie d'enquête

Se questionner sur le profil des enseignants impose de compléter les relevés statistiques annuels fournis par le Ministère de l'Éducation nationale ainsi que toutes les littératures administratives (rapports, arrêtés, décret) pour diversifier les sources de données. Nous prendrons ici appui sur les résultats de l'exploitation des trois méthodes d'analyses auxquelles nous avons eu recours : le dépouillement des archives administratives, les entretiens semi-directifs ainsi que les participations observantes. Ces résultats reposent les recherches menées au cours des années 2016-17 et 2017-18.

« Le point capital est qu'il n'y a pas de "données" à observer, à décrire et à interpréter sans interactions entre enquêteur et enquêtés avec des modalités différentes pour l'observation participante, l'entretien approfondi ou le récit de vie. L'accès aux "informations" est en effet rarement donné ou immédiat » (Cefaï & Amiraux, 2002) et encore moins au regard de ma fonction d'inspecteur de l'Éducation nationale.

Une académie parmi les cinq plus grandes de France en nombre d'enseignants, d'élèves a été choisie comme terrain d'investigation sans s'interdire de mener en parallèle certaines démarches dans d'autres académies pour confronter les données ou les compléter.

Les dossiers administratifs

L'analyse des dossiers administratifs des enseignants impose une rigueur méthodologique du fait tant de la diversité des situations que de l'hétérogénéité de la composition des dossiers.

1435 dossiers-papiers d'enseignants PLP ont été dépouillés. Une composition-type est rapidement apparu dans chacun des dossiers : État civil, rapports d'inspections et de notations

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

administratives ; arrêtés de titularisation, d'affectations, mutations et d'avancement, notice financière. Néanmoins les évolutions des obligations administratives, les différents statuts des enseignants ainsi que les modes de fonctionnement spécifique à chaque académie font apparaître une hétérogénéité dans les contenus des dossiers. Ainsi la diversité des carrières des enseignants s'illustre dans des dossiers composés de six pièces à plusieurs centaines.

Les entretiens semi-directifs

Le recours aux entretiens individuels s'est avéré indispensable car à la différence des autres dispositifs, il permet de saisir « le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné. Comme la parole est donnée à l'individu, l'entretien s'avère un instrument privilégié pour mettre au jour sa représentation du monde » (Baribeau & Royer, 2012).

Ainsi un guide d'entretien a été rédigé construit sur la base du parcours professionnel des enquêtés avec des focalisations sur l'entrée dans le métier, la situation actuelle en établissement et en académie, les perspectives futures et le rapport de l'enseignant aux disciplines enseignées. Les thématiques de la formation initiale et continue, du climat scolaire, du rapport aux élèves ont été également évoquées. Lors de ces entretiens, nous gardons à l'esprit la dérive de la stérilisation possible de la fécondité de l'instrument d'enquête (Beaud & Weber, 2003). C'est ainsi pour cela qu'une attention particulière a été portée sur la dynamique de l'entretien et le cadre de passage tout en garantissant les conditions d'anonymat.

Nous avons jugé important de tester ce guide dans deux contextes de passation différents pour évaluer le risque d'influence de la fonction sur le travail de recherche. Le choix des professeurs de cette première étape d'entretiens a privilégié des profils différents d'enseignants selon le critère de l'ancienneté professionnelle : un tiers était composé de professeurs stagiaires, un autre tiers d'enseignants de plus de 10 ans d'ancienneté et le dernier tiers de PLP enseignant depuis plus de 20 ans.

La participation observante

Fonctionnaire de l'éducation nationale, mon quotidien est rythmé par des visites en établissement, des réunions d'équipes disciplinaires, des journées de formation auprès des enseignants. C'est en prenant appui sur ces temps de travail que nous avons pu multiplier les terrains d'observations en tant que personne « qui fait partie du milieu, [qui] prend à certains moments du recul pour l'observer » (Soulé, 2007, p 134).

Hormis lors du pré-test du guide d'entretien dans la deuxième académie, l'ensemble de ce recueil de données s'est fait dans la plus stricte transparence des intentions et des finalités de la recherche auprès des différents personnes partie-prenantes à l'enquête. Cette démarche et ces précautions représentent le moyen indispensable d'atteindre « l'objectivation, qui met à jour les limites offre la seule occasion de les dépasser » (Bourdieu, 1978).

Interprétation des données

La première analyse des 1435 dossiers a été réalisée selon deux critères croisés : la discipline de recrutement et le secteur d'enseignement (public et privé). Afin de pouvoir disposer un panel représentatif, nous ne nous sommes pas limités aux Lettres histoire (660 dossiers) mais avons également analysé les dossiers des professeurs de math-sciences (556 dossiers) et de Lettres-langues (219 dossiers). Concernant les enseignants du secteur privé, notre travail n'a

pu se cantonner qu'aux Lettres histoire du fait d'un mode d'archivage spécifique relevant des services de la DÉP (division de l'enseignement privé). Nous prendrons également appui sur 12 entretiens pour analyser et croiser les visions des enquêtés afin de faire émerger les similitudes ou les divergences.

Résultats obtenus

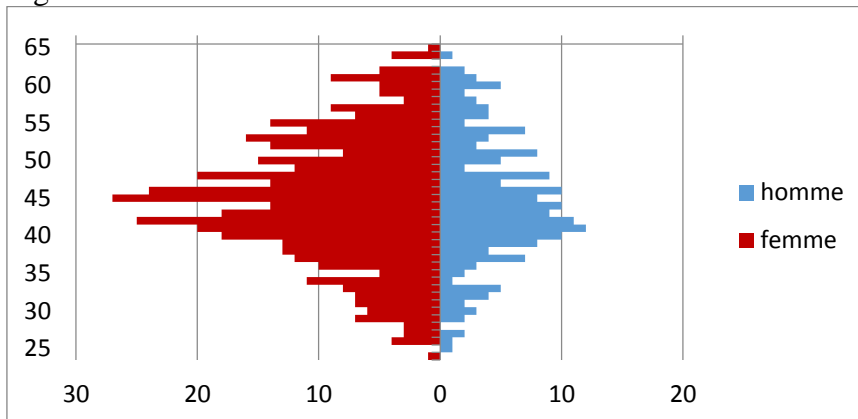
Un corps enseignant polymorphe

Une diversité de parcours

Bien qu'à l'heure d'aujourd'hui, les données des 1435 dossiers administratifs n'aient été que partiellement exploitées, il n'en demeure pas moins possible de dresser un portrait des enseignants de Lettres-histoire qui se distingue des autres corps bivalents.

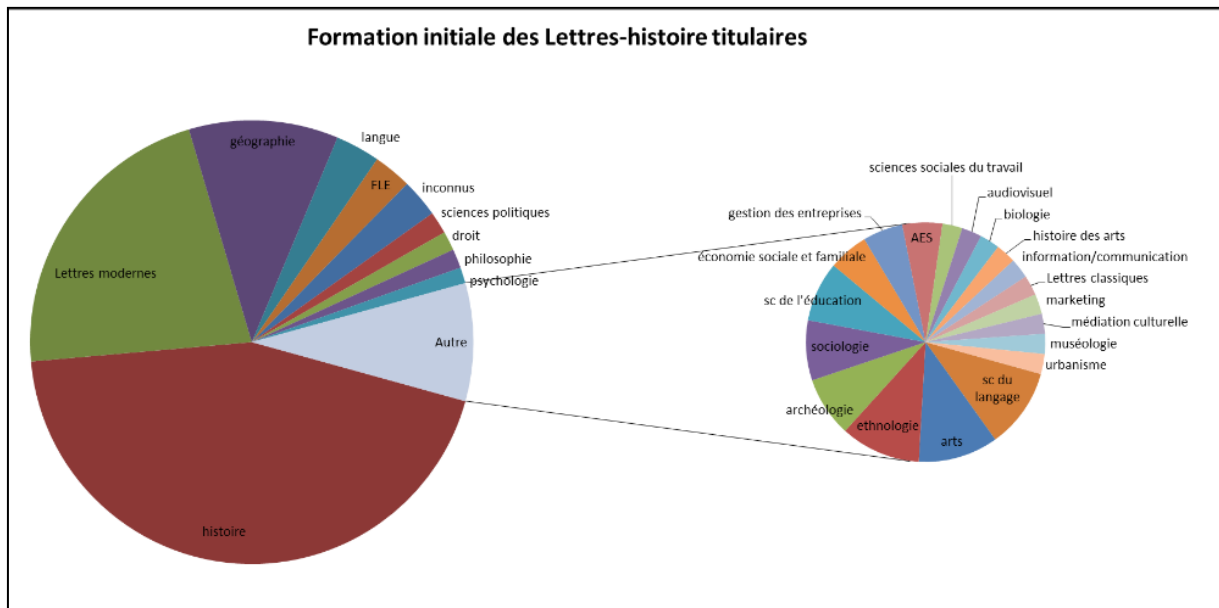
Composée aux 2/3 de femmes, proche des 80% pour les Lettres-langues mais supérieur aux 40 % des Math-sciences, le corps des Lettres histoire majoritairement féminin se distingue surtout par la diversité des formations initiales universitaires.

Figure 1 :



Une remarque préalable s'impose : il apparaît que pour 10% des enseignants titulaires (rubrique « inconnu » dans la figure 2), l'analyse de la composition des dossiers administratifs ne permet pas de définir la discipline d'origine. Même si dans la plupart de ces dossiers concernent des enseignants ayant été titularisés avant 1987, ces 10 % illustrent tout de même les difficultés de gestion administrative des personnels enseignants.

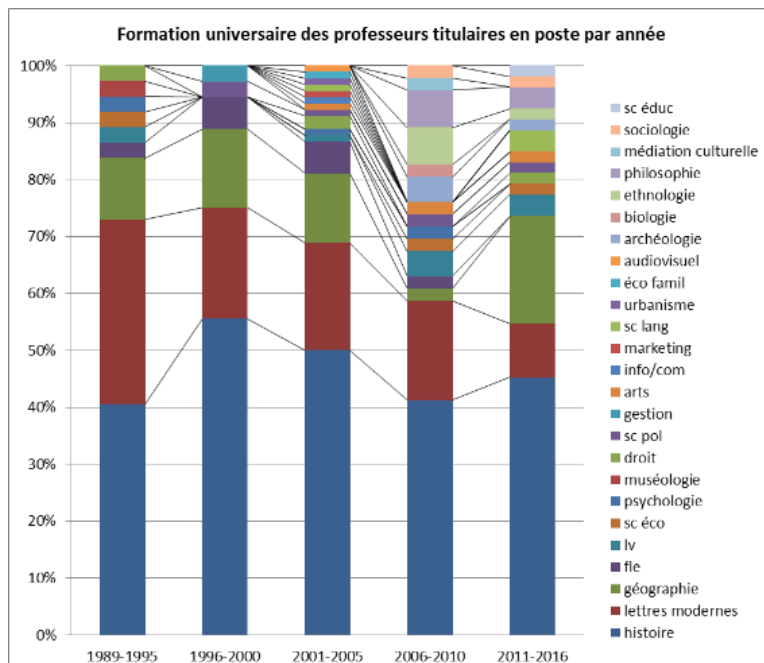
Figure 2



Dans le secteur public, les historiens restent effectivement les plus nombreux mais ne représentent que 41 % des enseignants en poste, suivis par les lettres modernes (20 %) et les géographes (10 %). Les 29 % restants regroupent des enseignants titulaires d'au moins un diplôme validant 32 formations universitaires différentes. Bien que les sciences sociales soient majoritaires, elles ne sont pas l'exclusivité avec des formations initiales en gestion ou biologie. De plus, la présence de professeurs ayant une formation en langues vivantes (anglais, espagnol, portugais, russe, allemand...) questionne également du fait de l'existence d'un concours spécifique en lettres-langues. La faiblesse du nombre de postes de Lettres-langues ouvert au concours peut expliquer ce choix.

Ainsi aux côtés des 7 % des Lettres-langues ayant une autre formation universitaire que celles enseignées ou des 6,8 % des Maths-sciences, ces 29 % des Lettres histoire se distinguent. Ce premier résultat permet également de nuancer l'idée reçue de 80 % d'historiens parmi les Lettres-histoire relayée par la revue *Éducation et formations*, évoqué en introduction.

Figure 3 :



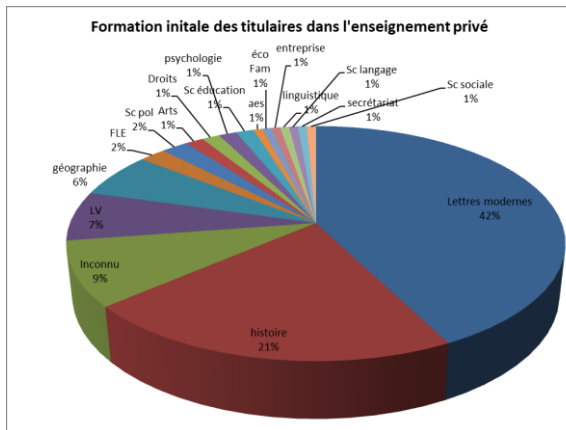
La figure 3 offre une vision sur les vingt dernières années de la formation universitaire des PLP Lettres Histoire en poste. Malgré des années où les flux peuvent parfois s'inverser notamment en 1996-2000, la tendance générale se confirme le 1/3 de formations multiples. Il apparaît donc que cette tendance n'est pas récente bien qu'elle se soit accentuée avec les années.

La spécificité de l'enseignement privé

L'analyse des Lettres-histoire du secteur privé fait apparaître des différences avec leurs homologues du public.

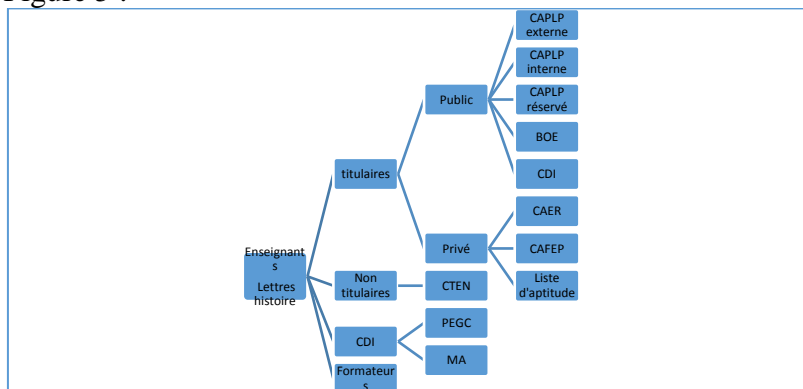
La figure 4 témoigne d'une inversion des proportions entre les titulaires de formation en lettres modernes et en histoire ainsi que la présence de deux fois moins de formations « diverses ». Une analyse plus approfondie permet d'identifier les stratégies spécifiques de ces enseignants ayant choisi le secteur privé. En effet, le mode de recrutement des enseignants dans les établissements privés ainsi que la spécificité de leurs services d'enseignements apportent un éclairage. La plupart des enseignants du privé sont initialement recrutés en contrat local au sein de la structure pour ensuite passer le concours et être titularisés. Ainsi de fait le mode de recrutement souvent à partir d'un CV et une lettre de motivation privilégie l'embauche de spécialistes disciplinaires. Recrutés pour assurer des heures en collège ou lycée, ces enseignants peuvent voir leur service compléter par des heures dans la voie professionnelle.

Figure 4 :



Dresser un portrait des PLP Lettres histoire ne peut être complet sans prendre en considération les autres statuts d'enseignants assurant ces fonctions de manière temporaires ou permanentes. La figure 5 offre une présentation de cette diversité de statuts qui se côtoient dans les établissements à laquelle se rajoute le fait que ces enseignants puissent être en poste dans l'ensemble des structures du second degré. Aujourd'hui, l'analyse plus fine de ces corps plus volatiles et aux carrières difficilement traçable reste à réaliser.

Figure 5 :



L'ensemble des enseignants de Lettres-histoire se définit surtout par un éclectisme des origines universitaires semblable à celles des professeurs des écoles. De plus, le corpus étudié ne fait apparaître aucun professeur ayant suivi un cursus bi-disciplinaire pourtant présent dans les parcours universitaires.

D'ailleurs les éléments statistiques fournis dans les rapports de jury du CAPLP externe Lettres histoire confortent cette tendance à la diversification des spécialités d'origine. Se pose alors la question de la manière dont se forment ces enseignants aux multiples identités disciplinaires et la formation établie par l'Institution pour qu'ils assument la bivalence de leur statut définie comme « constitutive de leur identité professionnelle qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles »⁴.

Des stratégies multiples aux marges :

Le renouveau par le renforcement de la frontière

⁴ Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

En 1986, la loi de programme sur les enseignements technologiques et professionnels crée les baccalauréats professionnels dans le but de faire de ce nouveau diplôme « un véritable baccalauréat dont la culture générale acquise sera, bien que différente, de même niveau que celle des autres séries »⁵. Afin de mener à bien ce renouveau de l'enseignement professionnel, la création d'un nouveau corps enseignant s'avère être un geste politique fort, en recrutant ainsi des enseignants titulaires d'une licence ou d'un titre d'ingénieur pour les sections professionnelles, « au même niveau que celui des professeurs certifiés ». Ce nouveau concours se présentait donc comme l'équivalent du CAPES, du moins d'un point de vue indiciaire (Robert, 2015). Pour ne pas compromettre cette image de renouveau, le discours du gouvernement fut plus laconique sur les enseignants déjà titulaires (PLP 1, CET) pour qui des procédures allaient permettre d'assurer une transition vers une homogénéisation du corps. « Tout professeur de collège d'enseignement technique (pouvait) donc envisager d'accéder au second grade du nouveau corps » par concours interne pour les titulaires du premier grade (sous certaines conditions) ou par liste d'aptitude. Le recours au *numerus clausus* par le Ministère toujours en vigueur offre une double lecture. La première politique permettant de valoriser la politique menée par JP Chevènement par sa volonté d'hisser la voie professionnelle au même niveau que les filières générales ou technologiques. La seconde, afin de ne pas déstabiliser l'ensemble de la structure de l'Éducation nationale masque difficilement la volonté de créer un nouveau corps enseignant PLP 2, distinct des certifiés, cantonné exclusivement aux filières professionnelles (à la différence des certifiés).

L'incertitude de l'entrée dans le métier

L'ouverture du CAPLP externe a donc permis à des étudiants de se présenter au concours sans aucune connaissance précise du lycée professionnel ni bagage universitaire bivalent. Il s'agit en majorité de ces professeurs se donnant comme priorité l'obtention du CAPES, mais passant le CAPLP comme entraînement aux épreuves ou comme filet de sécurité. Il s'agit bien de ce groupe que l'on peut définir comme connaissant une « entrée contrariée dans le métier » (Jellab, 2005). En majorité, ils ne suivent que les préparations au CAPES ou à l'agrégation et se présentent au concours parfois sans même connaître les épreuves comme le souligne M. L : « Il y a deux ans, je ne connaissais pas du tout ce cursus [...] Moi, je ne connaissais que le CAPES et donc je me suis inscrit vraiment...par hasard. Honnêtement, je ne me suis pas préparé au concours, je ne connaissais même pas les questions au programme ».

Mais limiter l'analyse à ce groupe, c'est oublier une autre partie des lauréats au concours qui ne cesse d'augmenter à la lecture des rapports de jurys composée de candidats n'appartenant pas à l'université et ayant déjà une activité salariale. Comme en témoigne M.B : « j'étais formateur dans un CFA et je faisais plus d'administratif, de statistiques, de bilans, de rapports...je trouvais cette activité un peu désincarnée et je voulais revenir au fondamental c'est-à-dire à l'approche pédagogique ». La raréfaction des préparations universitaires spécifiques au CAPLP externe lettres-histoire a accentué cette double tendance.

Cette évolution rejaillit de façon flagrante lors des journées de pré-rentrée. Mme B se rappelle que « le premier jour de la rentrée à l'IUFM, nous étions tous réunis dans une salle avec les inspecteurs et formateurs. L'inspecteur a posé la question de savoir qui plutôt que d'avoir le CAPLP aurait préféré le CAPES, ça a jeté un froid... les gens n'osaient pas lever la main ». Cette anecdote illustre dès les premiers jours de la prise de fonction l'imposition de la

⁵ JP Chevènement devant le Sénat, 7/11/85.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

conception de relégation de ces jeunes professeurs davantage définis par leurs échecs aux CAPES à leur réussite au CAPLP, phénomène relayé par l'Institution elle-même dans cet exemple, gage d'un maintien de l'ordre entre les différents corps enseignants.

Les jeunes professeurs se trouvent dès leur prise de fonction confrontés à leurs nouvelles missions. Partant de l'idée erronée que les stagiaires sont en majorité historiens-géographes, les IUFM puis les ESPE ont créé des maquettes privilégiant les cours de français. Mais comme nous l'avons montré, cette stratégie accentue le déséquilibre pour des candidats qui n'auraient de formation ni dans l'une ou l'autre valence renforçant leur position de dominés.

Ce sentiment d'incertitude se retrouve également dans la place occupée par ces jeunes professeurs de Lettres histoire parmi l'ensemble des autres lauréats aux concours d'enseignement. Bien que ces temps soient rares (Jellab, 2017, p 128), ces lettres-histoire stagiaires se trouvent regroupés entre eux face aux effectifs importants de capétiens en histoire géographie ou en lettres modernes tout comme face à ceux des PLP stagiaires STI ou éco-gestion.

L'entrée dans le métier pour les professeurs de Lettres histoire plus que « contrariée » nous apparaît comme *incertaine* dans le sens où ils ne savent pas comment ils vont être identifiés, accueillis, perçus et intégrés aux autres. Plus que les autres, ils ont donc l'obligation de « contrôler et surveiller l'impression qu'ils produisent » (Goffman, 1975, p 26).

Le rôle des équipes pédagogiques

Au sein des établissements, l'ensemble des équipes pédagogiques fonctionne de la même manière : conseil d'enseignement pour la répartition de services, mise en œuvre des examens blancs ou la planification de projets, travail par niveaux de classes. Choisi parmi ses pairs, ce coordonnateur doit assumer de nombreuses tâches sans que rien ne soit défini administrativement : ni lettre de mission, ni fiche de poste. Mais il incarne cette interface entre l'administration du lycée et l'équipe disciplinaire. Face à la direction de l'établissement et aux autres membres de la communauté éducative, il lui incombe d'être le porte-parole des PLP Lettres histoire. Face aux autres enseignants de lettres-histoire, il apparaît comme le garant de l'identité bivalente propre au corps. Il est habituel que ce soit lui qui prenne en charge les professeurs stagiaires ou les nouveaux arrivants. Il définit le mode de penser et d'agir propre aux codes des Lettres-histoire. Dans les lycées polyvalents, les questions relatives aux approches scientifiques disciplinaires ou les problématiques communes notamment pédagogiques sont nombreuses (hétérogénéité des élèves, approche par compétences, l'évaluation...) devraient amener les Lettres-histoire à être en lien avec leurs collègues certifiés de Lettres ou d'histoire géographie. Mais les interactions ne se font que dans de rares cas, souvent liées à l'usage du matériel pédagogique ou les crédits pédagogiques, la frontière étant bien présente.

Bien que ces résultats ne se veulent pas exhaustifs, à l'échelle des établissements, ces observations qui mettent en scène les équipes pédagogiques font apparaître une acceptation tacite sur les positions de chacun comme en témoigne M.C : « l'absence de contacts avec les certifiés ? C'est comme ça, ça a toujours été comme ça ».

Une territorialisation segmentée

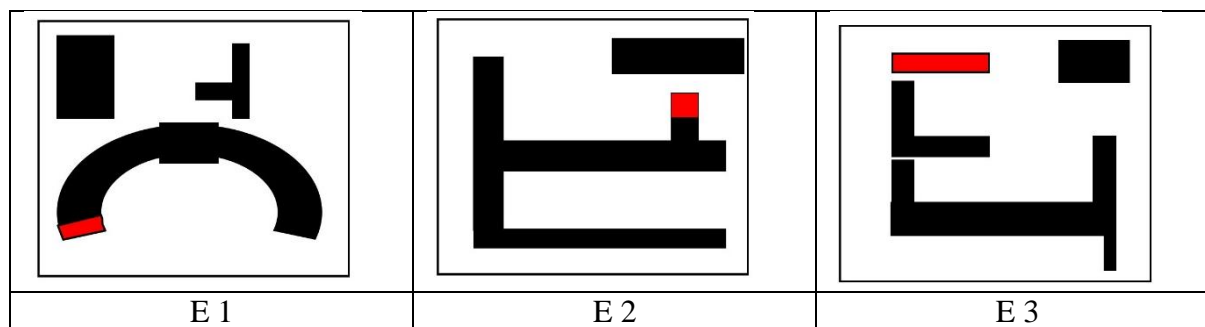
4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

Les observations dans les lycées polyvalents ou les cités scolaires⁶ permettent de définir l'espace géographiquement occupé par les enseignements généraux dans la voie professionnelle au sein des structures. La localisation des activités et des espaces de vie des enseignants est tout à fait significative pour illustrer la nature des liens entre les différents corps enseignants. Même si nous ne sommes qu'à l'amorce de cet axe de travail, il est intéressant d'évoquer quelques éléments significatifs. L'organisation classique d'un établissement regroupe logiquement les mêmes enseignements dans un même périmètre afin de faciliter les liens entre les professeurs, la mutualisation des ressources disciplinaires... Les lettres-histoire devraient logiquement être géographiquement proches de leurs collègues certifiés afin de faciliter les contacts mixtes.

Pourtant quels que soient l'année de construction des bâtiments et son type d'architecture, une forme de ségrégation apparaît dans un certain nombre d'établissements. Elle peut être verticale. Présente dans les plus petits établissements, elle consiste à reléguer les enseignements de lettres et d'histoire géographique à un étage spécifique. Mais la plus courante reste horizontale : sur l'ensemble de l'espace occupé par le lycée, les PLP Lettres histoire sont présents dans des bâtiments bien spécifiquement isolés du reste de la structure. Les enseignements professionnels connaissent la même situation mais justifiée par la nécessité de plateaux techniques.

Figure n°6



La schématisation de ces trois établissements fait apparaître en rouge la localisation des enseignements de Lettres-histoire dans l'ensemble de l'établissement. Un détour par la géographie nous rappelle que les marges désignent « des territoires discrets, qui occupent une position périphérique par rapport aux centres d'impulsion de l'économie et de la vie publique française que sont les métropoles ou les grands sites économiques et touristiques » (Dupraz, 2017). Dans cette logique, les PLP Lettres histoire se retrouvent en périphérie de la structure voire parfois dans les bâtiments en attente de restructuration comme dans l'établissement E 1 qui marque la frontière mais cette fois-ci géographique. M. L « ne voyais pas de différences (entre les certifiés et les PLP) au début mais effectivement il me semble qu'il y en a une. Je ne sais pas à quoi c'est lié. C'est vrai que peut-être par l'architecture même. Le lycée c'est polyvalent, vous avez l'aile droite lycée général, l'aile gauche lycée pro. Peut-être cette coupure-là fait que les gens du lycée pro ont tendance à mieux se connaître, mieux se fréquenter à l'intérieur du lycée avec ce schéma-là. C'est une supposition. ». De manière plus

⁶ Etablissements regroupant filières générales et technologiques et sections d'enseignements professionnels au sein de la même enceinte voire également collège pour les cités.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

directe, M. B l'explique que dans son établissement (E2) « on ne mélange pas les torchons avec les serviettes ».

Mais l'attitude corporative des PLP Lettres histoire relevée ici dans les ESPE ou les établissements face aux autres corps enseignants tend à être nuancée avec l'exemple des journées de formation continue.

La formation continue, scène du stigmat

A la différence de l'établissement où les journées de formation concernant l'ensemble des enseignants sur décision du chef d'établissement, la formation continue relève de la démarche individuelle du professeur. Un plan de formation est publié en début d'année scolaire par l'académie et l'enseignant dispose de la liberté de s'inscrire à la formation de son choix. L'offre de formation est multiple et variée : pédagogie générale, didactique ou encore approches scientifiques. Les entretiens et les observations mettent en avant trois caractéristiques permettant de définir les différentes stratégies au sein du groupe des Lettres-histoire.

La faible participation, d'après les données statistiques des rectorats, des Lettres-histoire aux journées de formation continue, en dehors de tout contexte de réforme, constitue la première. L'argument des contenus de formation inintéressants et inadaptés à leur quotidien doit être mis en parallèle à la priorité que les professeurs disent donner au travail en équipe au sein de leur établissement. Il s'agit ici d'un refus de confrontation à l'autre par peur du jugement et d'une accentuation grandissante de leur sentiment de dévalorisation de leur travail.

La deuxième caractéristique repose sur l'inscription systématique de certains à des journées de formations uniquement ouvertes à leur corps. Chaque année, on y retrouve souvent les mêmes professeurs et un nombre conséquent de coordonnateurs disciplinaires. Ce type de formation représente un temps d'*entre-soi* piloté par un formateur issu généralement du même corps. Outre le thème de la formation, c'est surtout un temps d'échanges, de partages et de discussion sur les expériences et le quotidien de chacun. Ce temps d'*entre-soi* constitue ce moment de définition ou de renforcement de l'identité du groupe face aux autres disciplines. Ces éléments étant relayés ensuite auprès des équipes pédagogiques viennent nourrir les réflexions à l'échelle de l'établissement.

Dans ces deux premiers cas, le travail collaboratif entre membres du même corps permet de définir, préciser, partager, mutualiser et ainsi transmettre leur identité au sein du groupe. Tant que ce travail ne remet pas en question la place et le rôle des autres corps enseignants, c'est-à-dire qu'ils ne franchissent pas les frontières qui ont été établies, il se peut se poursuivre et souvent aboutit à des réflexions pédagogiques très riches. C'est bien conscients de cette liberté limitée dont ils disposent que les PLP Lettres-histoire exploitent pleinement les possibilités offertes par l'Institution y trouvant une forme d'épanouissement intellectuel. M.B témoigne de « ces temps où l'on se retrouve, où l'on peut discuter et travailler entre nous ».

Les participations observantes, lors des journées de formations disciplinaires, cette fois-ci ouvertes à l'ensemble des professeurs du second degré (agrégés, certifiés et PLP) permettent d'illustrer la troisième caractéristique par ces contacts mixtes. Ces journées animées généralement par un formateur agrégé proposent une mise au point scientifique sur une thématique spécifique. C'est au cours de ces temps que sont lisibles deux postures des PLP : certains informent voire revendiquent immédiatement leur appartenance au groupe des Lettres-histoire à l'ensemble des stagiaires ; d'autres choisissent l'alignement sur la mono-spécialité disciplinaire en se rapprochant des groupes des certifiés, échangeant sur les

pratiques mais en évitant de devoir informer le groupe qu'ils sont PLP pour ne pas être discrédités (Goffman, 1975). La stratégie la plus courante consiste pour un Lettres-histoire qui enseigne dans un lycée polyvalent de donner le nom de son établissement sans préciser qu'il enseigne dans les sections professionnelles. C'est bien parmi ces enseignants que se retrouve le plus grand nombre de « contrariés » espérant par ces stratégies pouvoir intégrer et être accepté dans le groupe des certifiés quel que soit son mode d'accès (concours interne, liste d'aptitude ou détachement).

Au final, alors que le positionnement des PLP qu'induit leur bivalence « qui les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles » (Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36), l'Institution ne les réunit jamais en formation.

Au final, la thématique de la formation continue permet de cerner les stratégies mises en œuvre par les enseignants. Aux côtés de l'opportunité de franchir la frontière entre les corps enseignants pour incorporer les experts monovalents, les journées de formation représentent surtout le foyer, protégées par l'*entre-soi*, de construction et de transmission de l'identité des PLP par l'établissement d'une conception spécifique des disciplines au travers le prisme de la bivalence, encore faut-il s'accorder sur sa définition ?

Le no-man's land de la bivalence.

Les travaux sur la pluridisciplinarité se sont développés ces dernières années pour s'affranchir des frontières de verre entre les disciplines (Lebeaume, 2010). Mais limiter la définition de la bivalence à la seule question de son application pédagogique demeure une vision trop restrictive. Au-delà de la mise en œuvre dans les classes, il est nécessaire de définir la bivalence comme composante majeure de l'identité des Lettres-histoire, rappelée dans les rapports de jury de concours et dans le programme scolaire de la classe de CAP. Cet « objet aux contours flous »⁷ n'a pourtant jamais été défini par l'Institution.

Un marqueur

Depuis 30 ans, « les professeurs de lycée professionnel participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leurs disciplines respectives » (décret du 6 novembre 1992). Mais comment comprendre les « disciplines respectives » quand aucune définition n'est fournie et que se côtoient autant de professeurs aux formations universitaires monovalentes au sein du corps des PLP ?

Les entretiens révèlent pour la majorité des interviewés la bivalence comme le marqueur principal de leur statut. Elle incarne « un champ des possibles assez exceptionnel » pour M.B. Pour Mme S, elle « n'interdit rien [...] Tout se rejoint et tout se complète et c'est ce que j'ai trouvé d'intéressant dans cette bivalence ». Mme G, quant à elle, définit son choix par la présentation du diptyque « la bivalence de l'enseignement, le public-les élèves, tout ça m'a bien plus ». Au final, à l'unanimité, les enseignants quelle que soit leur formation initiale, revendiquent cette identité bivalente mais peinent à la définir précisément. Elle les a souvent déstabilisés quand le questionnement est devenu plus précis. Un professeur stagiaire l'avoue : « je me demande si enseigner deux matières ne décrédibilise pas le professeur. Ce prof, il est bon dans une matière et l'autre est son talon d'Achille » (M.B).

⁷ Lopez, M., « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous ? », Interlignes n° 42, juin 2012, pp 2-15.

« Les petits litiges aux confins » (Boucheron, 2011)

Ces « disciplines respectives » ne peuvent être comprises sans prendre en considération leurs inscriptions dans le champ scientifique. Les liens entre la littérature, l'histoire et la géographie font l'objet de débats et de controverses entre les spécialistes de ces champs disciplinaires, les colloques sur la question⁸ ou les tentatives de redéfinition des genres et des sciences sociales (Jablonka, 2014) en témoignent.

Ces liens entre les disciplines doivent être également appréhendés au travers des enjeux que la société leur confère souvent relayés par les médias au gré de l'actualité. « L'inflation récente des publications et débats de tout genre – ouvrages, revues, presse, radio, télévision, Internet – sur les rapports de l'histoire et de la littérature a de quoi donner le vertige » (Compagnon, 2011, p. 62.) et brouille un peu plus la lecture des interactions.

Les Lettres-histoire, professionnels « porteurs de savoirs et d'une culture commune, maîtrisant les savoirs disciplinaires et leur didactique » (référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation) se trouvent ainsi confrontés à ces débats épistémologiques vifs engendrant ainsi des formes de dilemmes et contradictions de statut (Hughes, 1996). La bivalence incarnerait ainsi une *question sensible* dans le quotidien des enseignants dépassant les frontières de la classe et celles de leurs missions.

En l'absence de définition et de théorie, les enseignants de Lettres histoire exploitent les libertés dont ils disposent par leur statut de dominés en composant, réfutant ou privilégiant cette question sensible qu'est la bivalence. Comme le dit M S, « sans trop savoir si on peut le faire en classe », ils s'affranchissent des frontières dogmatiques disciplinaires pour enseigner. Cet « art d'exécution » (Boucheron, 2011, p. 56) entre les disciplines, fruit de démarches empiriques reste encore à déchiffrer pour dépasser « non pas les conflits entre l'histoire et la littérature mais des querelles de voisinage »⁹, laissant aux PLP Lettres histoire l'itinéraire à suivre.

A partir des travaux menés sur le corps enseignant des PLP (Jellab, 2005 ; Palheta, 2012), cette communication a cherché à lever le voile sur les spécificités de ce corps enseignant des PLP Lettres-histoire encore méconnu marquées par la diversité des profils aux marges de l'Éducation nationale. Les différents temps de formation apparaissent comme décisifs. L'établissement, les ESPE, la formation continue incarnent les espaces des stratégies déployées par ces enseignants pour affirmer leur identité construite collectivement ou comme moyen de quitter leur statut de dominés. En août 2018, la publication par Canopé d'un numéro consacré à l'enseignement de la bivalence¹⁰ soutenu par l'Éducation nationale incarnerait-elle le début des travaux du « chantier à mener prudemment » de 2007 ou celui d'un nouveau induit par « la transformation de la voie professionnelle » annoncée pour 2019 ?

Bibliographie

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), 23-45.

⁸ On peut citer les colloques « Histoire et littérature, enseignement et épistémologie » (IFE, 2010) ou « Littérature et histoire en débats » (Paris, 2012).

⁹ Conversation privée 13//04/2018.

¹⁰ Le Gallicier, V., Enseigner la Bivalence, Canopé, Paris, 2018.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France

- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. (S.l.) : La Découverte.
- Boucheron, P. (2011). On nomme littérature la fragilité de l'histoire. *Le Débat*, (165), 41-56.
- Bourdieu, P. (1978). Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 23(1), 67-69.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 : Introduction de Patrick Champagne. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200(5).
- Bourdieu, P., Champagne, P., Duval, J., Poupeau, F., & Rivière, C. (2015). *Sociologie générale*. Paris : Raisons d'agir : Seuil.
- Cefai, D. & Amiroux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 1. *Cultures & Conflits*, (47).
- Compagnon, A. (2011). Histoire et littérature, symptôme de la crise des disciplines. *Le Débat*, (165), 62-70.
- Dupraz, S. (2017). *La France des marges - Géographie des espaces « autres »*, Armand Colin, Paris.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usage sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique : essais choisis*. Paris : Éd de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Jablonka, I. (2014). *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*. Paris : Seuil.
- Jellab, A. (2005). Les « nouveaux enseignants » de lycée professionnel : un rapport « contrarié » au métier ? *L'Homme et la société*, 156-157(2), 147.
- Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel : l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : éclairage sociologique pour une pédagogie réussie*. (S.l.).
- Lebeaume, J. (2010). *CHAPITRE 3. Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre »*. (S.l.) : De Boeck
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Univ. de France.
- Robert, A. D. (2015). *L'école en France : de 1945 à nos jours* (2e édition revue et augmentée.). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), 127-140.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*. Paris : Presses universitaires de France.
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école : le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.
- Troger, V. (1989). L'histoire de l'enseignement technique : entre les entreprises et l'Etat, la recherche d'une identité. *Histoire, économie et société*, 8(4), 593-611.
<https://doi.org/10.3406/hes.1989.2375>
- Troger, Vincent, Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ? les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

4^{ème} Colloque Doctoral International de l'Education et de la Formation
CIDEF 2018

Co-organisée par les doctorants du CREAD (EA 3875) et du CREN (EA 2661)
Les 23 et 24 octobre 2018 – Université de Rennes 2 – MSHB, France