
Actes



Site web : <https://aref2019.sciencesconf.org/>

E-mail : [mailto: aref2019@u-bordeaux.fr](mailto:aref2019@u-bordeaux.fr)

Avant-propos et remerciements

La nouvelle édition du Congrès international de l'**AREF (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)** s'est déroulée à Bordeaux (Campus de la Victoire) les **3, 4 et 5 juillet 2019**. Ce congrès, tout en s'inscrivant dans la tradition des précédents, a eu pour visée de valoriser les recherches ou les regards, les plus récents et les plus structurants en éducation et en formation et à contribuer à la formation à la recherche des plus jeunes. Bien qu'aucune thématique n'ait été privilégiée – conformément à la philosophie du congrès – la coloration de cette édition s'est située du côté de **l'avenir de l'éducation et de la formation**, et donc en faveur des thématiques et des problématiques émergentes.

Pendant trois jours, plus de 700 personnes ont assisté au congrès lors duquel environ 560 communications ont été assurées au sein d'ateliers et de symposiums, en plus des conférences plénières et des tables rondes. Les communicant.e.s ont été invité.e.s par la suite à participer aux actes du congrès par la mise à l'écrit du contenu de leurs interventions.

Le comité d'organisation, sous la responsabilité de Marie-Pierre Chopin et Stéphanie Rubi, tient à remercier vivement l'ensemble des co-organisateur.s de cet événement scientifique : **les trois associations** que sont l'AECSE (Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Education), la SSRE (Société Suisse pour la Recherche en Education) et ABC-Educ (Association belge des chercheurs en Education), **les trois laboratoires de recherche** en sciences de l'éducation de l'Université de Bordeaux (le CeDS, le Lab-E3D et le Laces), ainsi que **les structures de formation** que sont l'ESPE d'Aquitaine et la Faculté des Sciences de l'Education.

Il remercie également l'ensemble des congressistes dont une partie des contributions se retrouve dans ces actes.

Le mot des associations

L'AECSE

Du 3 au 5 juillet 2019, l'Université de Bordeaux a accueilli le Congrès triennal « Actualité de la Recherche en Education et Formation » (AREF). Initié par les associations professionnelles belge (ABC Educ), suisse (SSRE) et française (AECSE) de Sciences de l'Education, ce Congrès est un événement majeur pour notre communauté. Son succès en témoigne, puisqu'il a réuni 705 personnes. 266 communications ont été présentées dans 91 ateliers et 294 dans 54 symposia. Cette réalisation, tout à fait exceptionnelle par son ampleur, a été rendue possible grâce à l'investissement humain, matériel et financier de diverses institutions locales et par les trois associations professionnelles.

Dans un contexte de fin d'année universitaire toujours éprouvant, les organisatrices et organisateurs du colloque ont su, avec un professionnalisme et un humanisme appréciés de toutes et tous, faire de ce Congrès un moment exceptionnel pour la communauté des Sciences de l'Education.

Aujourd'hui, ce sont les Actes de ce Congrès qui sont mis à disposition de la communauté. Ils témoignent de la vigueur des recherches en éducation conduites par les congressistes, de la

variété des thématiques abordées, des perspectives développées. Mais ils signent, plus encore, la qualité scientifique et l'utilité sociale des travaux produits par les chercheuses et les chercheurs en éducation. Nous vous en souhaitons bonne lecture.

Thérèse Perez-Roux et Cédric Frégné, Co-présidents de l'AECSE

La SSRE

Le congrès de l'AREF est un événement international majeur, tous les trois ans, pour nos associations scientifiques et pour tous les acteurs de la recherche en éducation. Les connaissances produites par la recherche ont vocation à circuler, être partagées ou encore débattues. Dans un pays où se rencontrent quatre langues nationales, la Société suisse de recherche en éducation (SSRE) porte une attention particulière à ce partage des connaissances au-delà des frontières, y compris linguistiques. Ce congrès AREF 2019 à Bordeaux fut une réussite scientifique, notamment parce qu'il a une nouvelle fois relevé le défi de montrer le visage d'une recherche dynamique, en phase avec l'actualité éducative. Les Actes de l'AREF 2019 témoignent de ce visage actuel de la recherche en éducation et permettent de prolonger les débats jusqu'au prochain congrès qui se déroulera en Suisse en 2022.

Bernard Wentzel, vice-président de la SSRE

L'ABC-Educ

Fruits d'une collaboration entre les trois associations scientifiques belge (ABC-Éduc), française (AECSE) et Suisse (SSRE), les congrès AREF sont des événements majeurs dans le monde de la recherche francophone en éducation. Après un congrès 2016 à Mons, en Belgique, et avant un congrès 2022 en Suisse, les organisateurs du congrès 2019 à Bordeaux ont réussi avec brio à faire vivre, trois jours durant, des échanges riches et intenses entre chercheurs en éducation de tous horizons. Mais l'AREF est bien davantage que trois jours de congrès, et il faut ici saluer l'important travail effectué par les équipes organisatrices et les différents comités coordonnant nos trois associations, tant en amont qu'en aval des trois jours de rencontres. Ces Actes de l'AREF 2019 témoignent de la qualité de ce travail ainsi que de la vivacité et de la qualité des échanges qu'il a rendus possibles.

Nathanaël Friant, représentant d'ABC-Éduc

Sommaire synthétique

Repérez-vous dans les actes

AVANT-PROPOS ET REMERCIEMENTS	2
LE MOT DES ASSOCIATIONS	2
COMMENT RETROUVER SA COMMUNICATION ?	5
Recherche par auteur	5
Recherche par date et numéro	9
ACTES	16
Mercredi 3 juillet	16
Jeudi 4 juillet	418
Vendredi 5 juillet	829

Comment retrouver sa communication ?

Le classement des communications dans ces actes respecte l'ordre de passage du programme établi sur les trois jours du congrès : mercredi 3, jeudi 4 et vendredi 5 juillet 2019.

Afin de vous remémorer votre jour de passage, vous trouverez dans le tableau ci-dessous la liste des auteurs (ou du premier auteur en cas de co-écriture) par ordre alphabétique et le jour de passage de la communication. Dans le cas d'un long symposium qui s'est étalé sur deux jours, nous avons retenu la date à laquelle le symposium a commencé.

Vous trouverez également le numéro de votre communication (nous avons repris les numéros attribués lors du congrès). **Une communication simple réalisée en atelier** conserve son propre numéro ; pour **une communication issue d'un symposium**, vous la trouverez sous le numéro du symposium (nous indiquons en fin de ligne le numéro du symposium suivi du numéro propre à la communication). Attention, pour les communications issues d'un symposium mais dont les auteurs sont les seuls parmi l'ensemble des participants à avoir proposé un acte, nous avons intégré leur texte comme une communication simple et avons seulement conservé leur numéro propre.

Afin de trouver la page à laquelle figure votre acte, vous trouverez en dessous du tableau un [sommaire résumant l'ensemble des communications](#). Celles-ci sont classées par date puis par ordre croissant de numéro.

Recherche par auteur

Auteur 1	Date	Numéro
ABDALLAH CHATTI Khoulood	vendredi 05 juillet	53.669
AGBOTRO Koffi Agbéko	vendredi 05 juillet	175
AL KHATIB Jamila	mercredi 03 juillet	107
ALANBAGI Youcef	mercredi 03 juillet	301
ALBERT Cécile	vendredi 05 juillet	42
ALONSO PALACIOS MARQUEZ Carmen Cecilia	mercredi 03 juillet	547
ALVAREZ Dominique	jeudi 04 juillet	53.694
ANDRE Frédéric	jeudi 04 juillet	63
AROUI Saïd	jeudi 04 juillet	53.690
ATHIAS Francine	vendredi 05 juillet	180
AVENEL Céline	vendredi 05 juillet	681
BALAS Stéphane	vendredi 05 juillet	369
BARBIER Cédric	jeudi 04 juillet	218
BARRY Anna	vendredi 05 juillet	385
BAYLE Isabelle	mercredi 03 juillet	248

BEAUGRAND Céline	vendredi 05 juillet	793
BEN REBAH Hassen	jeudi 04 juillet	53.672
BENASE-REBEYROL Sandrine	jeudi 04 juillet	510
BENVENISTE Claire	vendredi 05 juillet	738
BERTRAND Eric	mercredi 03 juillet	353.660
BILLON Virginie	mercredi 03 juillet	342
BLANC Julie	vendredi 05 juillet	566.572
BOUDJADI Gwénaël	vendredi 05 juillet	283
BOUDJEMA Cédric	vendredi 05 juillet	364
BOUDJEMA Cédric	vendredi 05 juillet	440
BOURG Adrien	vendredi 05 juillet	487
BOUTRAIS Magali	jeudi 04 juillet	302.504
BRUN Xavière	jeudi 04 juillet	28
BUDEX Christian	mercredi 03 juillet	151
BURDIN Claire	jeudi 04 juillet	489
CADIOU Sandra	jeudi 04 juillet	53.688
CANAC Frédéric	mercredi 03 juillet	619
CANAC Sophie	mercredi 03 juillet	112
CANAT FAURE Sylvie	jeudi 04 juillet	271
CAPRANI Isabelle	mercredi 03 juillet	12
CARMINATTI Nathalie	jeudi 04 juillet	302.397
CHARAZAS Cécile	jeudi 04 juillet	393
CHAUVIGNE Céline	vendredi 05 juillet	558.679
CIAVALDINI-CARTAUT Solange	mercredi 03 juillet	92.93
CREPIN-OBERT Patricia	mercredi 03 juillet	652
CROIZIER Camille	jeudi 04 juillet	797
DABESTANI Marie-Noëlle	mercredi 03 juillet	141
DAHMOUCHE Hichem	jeudi 04 juillet	85
DELANDE Julie	jeudi 04 juillet	749.488
DENNY Jean-Luc	vendredi 05 juillet	442
DOLIGNIER Catherine	mercredi 03 juillet	65
DURAND-TERREAUX Martine	vendredi 05 juillet	359
DUTREVIS Marion	mercredi 03 juillet	92.193

EL HAGE Suzane	mercredi 03 juillet	145
FAVREAU Myriam	vendredi 05 juillet	558.400
FERNANDES Anne	mercredi 03 juillet	425.791
FERREIRA Diego	jeudi 04 juillet	548
FIGUEIREDO Cristina	jeudi 04 juillet	749.184
FRANCIS Véronique	jeudi 04 juillet	302.439
FRANCOIS Karine	jeudi 04 juillet	37
FRIGOUT Stéphanie	mercredi 03 juillet	110
GABILLON Zehra	jeudi 04 juillet	438
GABORIT Mathieu	mercredi 03 juillet	714.628
GAGNE Andréanne	jeudi 04 juillet	177
GARCIA FERNANDEZ Alicia	jeudi 04 juillet	437.336
GASPARINI Rachel	mercredi 03 juillet	574
GAUJOUR Karine	vendredi 05 juillet	33
GAVARINI Laurence	jeudi 04 juillet	749.508
GEGOUT Pierre	vendredi 05 juillet	73
GLOMERON Frédéric	vendredi 05 juillet	68
GODFRIN Cédric	mercredi 03 juillet	415
GRAU Sylvie	vendredi 05 juillet	126
GUAY Marie-Hélène	mercredi 03 juillet	89.236
GUIET SILVAIN Jeanne	mercredi 03 juillet	524
GUIHARD-LEPETIT Sylviane	mercredi 03 juillet	273
GUILLOT Gérald	vendredi 05 juillet	616
HACHE Caroline	vendredi 05 juillet	100
HAJJI Azzedine	mercredi 03 juillet	72
HILBOLD Mej	jeudi 04 juillet	749.454
HUGON Mandarine	mercredi 03 juillet	591
JACQ Guillaume	jeudi 04 juillet	98
JANIN Florence	mercredi 03 juillet	714.709
JAVIER Claude	vendredi 05 juillet	558.522
JUGE-PINI Isabelle	vendredi 05 juillet	205
KANNENGIESSER Véronique	jeudi 04 juillet	749.448
KERMEN Isabelle	mercredi 03 juillet	704

LANOVILLE Carole	vendredi 05 juillet	87
LARDY Laurent	vendredi 05 juillet	253
LE BOUCHER Caroline	mercredi 03 juillet	353.601
LE FAOU Yann	mercredi 03 juillet	353.419
LE ROY Caroline	vendredi 05 juillet	501
LEHNER Paul	jeudi 04 juillet	302.562
LEYRIT Alexandra	jeudi 04 juillet	302.684
MAGUIN Françoise	jeudi 04 juillet	302.557
MALLARD Simon	mercredi 03 juillet	353.594
MANZATO Typhaine	jeudi 04 juillet	792
MARNET Muriel	mercredi 03 juillet	405
MARQUIE-DUBIE Hélène	mercredi 03 juillet	664
MARTY Olivier	jeudi 04 juillet	18
MIKAÏLOFF Nathalie	vendredi 05 juillet	558.651
MOTHES Patricia	jeudi 04 juillet	53.687
MOUHOUCHE Ali	mercredi 03 juillet	471
MURILLO Audrey	vendredi 05 juillet	566.422
NAJJAR Nada	jeudi 04 juillet	130
PAPADOPOULOU Melpomeni	mercredi 03 juillet	353.554
PARET Karine	jeudi 04 juillet	302.228
PEREZ-ROUZ Thérèse	jeudi 04 juillet	656
PESLE Manon	jeudi 04 juillet	697
PIRON Magali	jeudi 04 juillet	437.434
PIRONE Ilaria	jeudi 04 juillet	635
PLOYE Alexandre	jeudi 04 juillet	749.751
POLICARD Florence	mercredi 03 juillet	88
PORTAS Nathalie	vendredi 05 juillet	82
RANGEL TORRIJO Hugo	jeudi 04 juillet	740
REDONDO Cécile	mercredi 03 juillet	181
REYNAUD Christian	mercredi 03 juillet	135
RIVIER Delphine	jeudi 04 juillet	387
ROAUX Cécile	vendredi 05 juillet	54
ROBBES Bruno	mercredi 03 juillet	149

ROELENS Camille	vendredi 05 juillet	46
ROLLIN Zoé	mercredi 03 juillet	Plénière
ROUILLARD Rozenn	vendredi 05 juillet	558.573
SANTAMARIA Carmina	vendredi 05 juillet	142
SOLOCH Annie	vendredi 05 juillet	96
TALERIEN Stéphane	mercredi 03 juillet	108
TERRASSE Geoffrey	jeudi 04 juillet	53.665
TISSOT Pascaline	vendredi 05 juillet	79
TOUATI Coralie	jeudi 04 juillet	586
TOURE EPOUSE JOHNSON Ya Eveline	jeudi 04 juillet	657
TOURNEVILLE Julien	jeudi 04 juillet	786
ULIVIERI-STIOZZI Stefania	jeudi 04 juillet	749.513
VAUTHIER Michaël	mercredi 03 juillet	475
VEJUX Carole	vendredi 05 juillet	1
VERGNOL Emmanuel	mercredi 03 juillet	55

Recherche par date et numéro

Mercredi 03 juillet 201916

012 Expérience des conditions de travail en formation professionnelle : comparaison entre commerce de détail et maçonnerie.....	17
055 L'éthos professionnel des orthophonistes prenant en charge la difficulté scolaire en mathématiques.....	26
065 Le plagiat étudiant à l'Université : d'un paradigme à l'autre	36
072 La professionnalisation de l'enseignement universitaire à travers l'alternance. Étude de cas en Belgique francophone	43
088 Émergence d'un collectif apprenant chez les formateurs en soins infirmiers utilisant la simulation clinique.....	51
089 Symposium : L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement.....	59
Introduction du symposium	59
236 Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation	61
092 Symposium : Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusive	72
Introduction du symposium	72
093 Éducation inclusive et travail collaboratif en situation d'intermétiers : évaluation et analyse par les systèmes d'activité.....	74

193 La collaboration interprofessionnelle dans les classes intégrées à Genève : à la recherche d'un environnement capacitant	84
107 Penser la formation d'un médiateur culturel novice	93
108 La formation continue des enseignants en REP+ par la transmission explicite de pratiques entre pairs	104
110 L'institutionnalisation de la bienveillance : tissage d'un lien particulier aux élèves ?	117
112 Appropriation par des enseignants d'une ressource fondée sur l'histoire des sciences pour introduire des concepts fondamentaux de chimie au collège	122
135 Grandir avec la Nature (ECRIN) : étude critique et recherche sur les interactions formatrices avec la Nature	137
141 Socialisation scolaire et circulation de cahiers de maternelle entre école et familles	147
145 Capacité de modélisation des transformations chimiques : étude de cas en première année d'école d'ingénieur	158
149 Co-produire des savoirs sur les conflits dans les classes. Quels savoirs ? Dans quels domaines ? Quelle validité ?.....	170
151 L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie avec les enfants.....	179
181 Diversité et détermination des pédagogies de l'éducation au développement durable	186
248 Former au métier de soignant : quels enjeux pour les cadres de santé formateurs ?	194
273 Séquences développementales de la lecture : comparaison entre élèves sans déficience intellectuelle et élèves présentant une déficience intellectuelle en dispositif Ulis École	203
301 Conceptions du professeur d'EPS chez des formateurs et savoirs à transmettre en STAPS	214
342 Dispositif de recherche et de formation pour l'étude des gestes professionnels didactiques d'enseignants débutants	223
353 Symposium : Professionnalisation à et de l'université	231
554 Une expérience de formation universitaire et à distance en Master MEEF : entre accompagnement et alternance	231
594 Navigation à vue et embarquement incertain : développement professionnel d'enseignants chercheurs intérimaires et novices	243
419 Regards croisés sur l'influence d'un séjour interculturel France-Québec dans le développement professionnel de jeunes chercheurs.....	247
660 Professionnalisation à l'Université, professionnalisation de l'Université : l'ingénierie de l'accompagnement en formation continue comme levier de développement	250
601 Combiner des démarches évaluatives dans un ePortfolio ?.....	259
405 Ce que les enseignants doivent au territoire. Les inscriptions professionnelles de professeurs des écoles dans une zone rurale de pauvreté	265
415 L'universitarisation de la méthodologie de l'alternance : panoramique des pratiques pédagogiques en Belgique francophone	270
425 Symposium : Education à la sexualité en milieu scolaire.....	278

Introduction du symposium	278
791 Les éducateurs de santé entre bonne volonté politique et naturalisation des rapports de sexe	281
471 Transposition didactique et apprentissage du concept de résonance en physique des ondes	289
475 Cohérence cardiaque et bien-être en milieu scolaire.....	298
524 L'impact des réseaux sociaux sur les relations adolescentes.....	307
547 L'importance de l'éducation artistique dans la formation des professeurs des écoles d'éducation élémentaire	315
574 Les professionnels face aux comportements troublés et troublants en maternelle	326
591 Enseignants et Artistes médiateurs : regards croisés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté.....	334
619 Accueil et fonction phorique en situation éducative et de formation.....	342
652 Symposium : Regards croisés sur trois problèmes historiques enseignés en Sciences de la vie et de la Terre	351
664 Regards croisés d'experts et de novices sur la bienveillance à l'école maternelle : étude à partir d'analyses de l'activité fondées sur des autoconfrontations	363
704 Réflexion épistémologique et sémiotique dans une perspective didactique d'enseignement apprentissage de la liaison chimique	371
714 Symposium : Les outils d'aide à l'apprentissage pour les élèves avec un trouble des fonctions visuelles, entre utilisation et instrumentalisation.....	383
Introduction du symposium	383
628 Usages des outils numériques chez des collégiens avec un trouble des fonctions visuelles en mathématiques et en SVT	384
709 Analyse croisée des interactions enseignant / élève lors de la guidance de lecture d'images tactiles	394
Plénière : Analyser les situations scolaires et éducatives par le prisme des éthiques du <i>care</i> : une ressource pour penser l'école inclusive	402
Jeudi 4 juillet 2019.....	418
018 Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives.....	419
028 Technologies numériques et adaptations pédagogiques pour les TSA en classe ordinaire de collègue : quelles praxéologies ?.....	425
037 Le traitement des erreurs des élèves, en cours d'action, en classes du premier degré..	439
053 Symposium : Des rapports à... au cœur du processus d'enseignement – apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir	448
Introduction du symposium : la didactique clinique, une double focale « savoir(s) et sujet(s) » pour un autre regard sur les phénomènes didactiques	448
665 Le rapport à soi du sujet enseignant pour comprendre les phénomènes didactiques en EPS .	454

669 Le rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS.....	464
672 Des rapports au numérique ambivalents en FOAD : Analyse technologique et clinique d'un dispositif mixte	472
687 Au-delà de l'évaluation, le désir d'enseigner : analyse didactique clinique d'un cas d'enseignant	478
688 Le rapport à : un concept heuristique pour modéliser l'apprentissage de l'écriture	488
690 Un rapport à l'inspection en tension entre évaluation et formation. Étude de cas rapprochés de pratiques d'inspection en Tunisie et en France.....	496
694 Le rapport au vin dans l'enseignement de l'analyse sensorielle des vins en hôtellerie-restauration.....	501
063 Pour une didactique professionnelle de la formation initiale en kinésithérapie	506
085 La formation des enseignants du secondaire supérieur en sciences de la nature : étude en Belgique francophone.....	518
098 Le corps enseignant des Lettres-histoire aux lisières de l'Institution : entre liberté et marginalisation.....	523
130 Enjeux psychoaffectifs de la rédaction en FLE : le cas des étudiants tunisiens.....	532
177 Favoriser l'accompagnement des stagiaires par un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme	549
218 Débattre des films au lycée : du modèle de sociabilité du ciné-club aux pratiques enseignantes	560
271 Éduquer, enseigner aux élèves en mal de liens. Vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles	567
302 Symposium : Observer/questionner les pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation pour analyser l'évolution des formations	575
Introduction du symposium	575
504 Comparaison des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles GEASE et GPS utilisés en formation	577
397 Le déjà-là proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les APSA.....	587
439 Usages numériques et évolutions des pratiques professionnelles dans le champ socioéducatif	601
684 Pratiques enseignantes en lycée professionnel au regard des représentations sociales, de l'estime de soi et des stratégies motivationnelles des élèves	609
562 « Le GPS « Gérer professionnellement des situations » : un dispositif pour accompagner les évolutions de la formation des enseignants ? »	615
557 Questionner les pratiques enseignantes pour contribuer à l'éducation au développement durable et à la citoyenneté.....	624
228 Favoriser la co-réflexivité en formation professionnelle (expérientielle) à partir de l'analyse de l'activité	632
387 Effets de l'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers sur les cadres formateurs.....	641

393	Déconstruction d'un concept sociopolitique : le décrochage dans l'enseignement supérieur. Cas des Instituts de Formation en Soins Infirmiers, Institut Universitaires de Technologie et cursus Licence en Sciences Humaines.....	649
437	Symposium : De la communauté éducative : discours et pratiques.....	657
336	L'enseignement moral de la IIème République espagnole (1931-1935) et sa contribution à l'unité du pays.....	657
434	Morale Laïque et Communauté Educative : résistances et opportunités.....	661
438	L'approche « EMILE » dans le contexte de l'apprentissage à l'école primaire.....	666
489	Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE.....	676
510	Du dire faire équipe au faire dire dans une autre : analyse des effets d'une recherche.....	688
548	Résidence en éducation et professionnalisation des professeurs au Brésil : entre construction de savoir professionnel et savoir d'expérience.....	696
586	Le temps de l'étude, une affaire de cultures. Une approche pluridisciplinaire de la question de la réussite par l'analyse de l'étude des étudiants à l'Université.....	704
635	Enseigner en UPE2A : au-delà des compétences, une forme d'engagement.....	712
656	Dynamiques identitaires et rapport à l'activité de formateurs IFCE à l'épreuve des changements institutionnels.....	718
657	Approche psychosociale des déperditions scolaires en côte d'Ivoire.....	727
697	Politique éducative locale et instruments d'action publique : le rôle des cadres intermédiaires locaux.....	739
740	Approches contemporaines de promotion de la nation à partir de l'éducation. Une analyse internationale.....	749
749	Symposium : Que fait le terrain à la recherche ?.....	757
	Introduction du symposium.....	757
488	S'engager dans un programme de réussite éducative : comment articuler la recherche avec les actions auprès d'une ville ?.....	758
184	Ethnographier une maison d'adolescents ; un voyage sinueux entre les pièges du terrain proche et les catégories psychiatriques définissant l'adolescence et ses troubles.....	765
508	L'approche clinique d'orientation psychanalytique et son rapport au terrain en sciences de l'éducation à la lumière de l'ethnographie réflexive.....	770
454	La construction après-coup du terrain : quelques enjeux de l'écriture du terrain pour la recherche clinique.....	778
448	Une compréhension du processus d'autonomie de l'enfant dans l'institution scolaire : le recours croisé à la construction du terrain de la recherche et à l'analyse des mouvements contre-transférentiels de la chercheuse.....	784
751	Déambulation ethnographique et écoute clinique sur le terrain de recherche : quelle articulation possible ?.....	790
513	Recherche-formation des groupes de travail dans les services éducatifs. Une approche orientée par un regard psychanalytique.....	795

786 Approche des professionalités enseignantes par l'étude des manières dont les enseignants « vivent le temps »	801
792 Développement d'un dispositif d'intercompréhension romane dans l'apprentissage d'une langue étrangère	809
797 Cartographier le web pour enquêter sur les phénomènes d'éducation : enjeux méthodologiques et éthiques	819

Vendredi 5 juillet 2019829

001 Éclairer le pilotage en milieu REP+ : entre prescription et innovation, quel pouvoir d'agir ?	830
033 Ennui en classe et désengagement scolaire	839
042 Les habiletés professionnelles dans les pratiques enseignantes	848
046 Autonomie, autorité, médias. Quelles propositions de médiations pour se diriger dans un monde médiatisé ?	855
054 La base et le sommet : les relations de pouvoir dans les écoles primaires françaises	864
068 Le transfert de compétences du champ sportif vers le champ académique chez les étudiants-Sportifs de Haut Niveau au service de la réussite à l'université	872
073 Pour une philosophie analytique de l'éducation en France ?	886
079 De la désorientation adolescente à l'orientation scolaire	896
082 Philosopher avec les adolescents au collège.....	903
087 Les tables régionales d'éducation interordres au Québec ou l'expérience d'un espace collaboratif d'action publique	908
096 L'enseignement des formes et des grandeurs en grande section d'école maternelle en France	917
100 La gestion de l'hétérogénéité dans les ZEP, entre échec et excellence scolaire. Une question d'éthique professionnelle	924
126 Apprentissages en mathématiques et problématisation : vers de nouvelles pratiques..	936
142 Apprentissage de la prévention de risques psychosociaux par les intervenants en prévention de risques professionnels.....	945
175 Évaluer l'exposé magistral : pour quelles alternatives pédagogiques ?	954
180 Compétences et didactique	963
205 L'apprentissage de l'allemand dans les collèges français : un choix problématique	972
253 Implication, structuration et soutien à l'autonomie : trois dimensions de l'enseignement importantes pour l'engagement étudiant	981
283 Fiabilité du récit de vie dans une démarche scientifique de recherche	993
359 Étudier la faisabilité d'une discipline scolaire : exemple de l'enseignement moral et civique	999

364 Musées et l'École : Typologie de la Web éducation muséale à destination des écoles et du public scolaire et du public enseignants	1009
369 La difficile construction d'une culture certification dans une branche professionnelle	1020
385 Doit-on prédire la « mort du cours magistral » ? Former les étudiants de demain : une approche contextualisée de la question de la réussite par l'étude des effets des styles d'enseignement	1028
440 L'éducation muséale en ligne à l'aulne du Carré PADI	1037
442 Entre injonction à faire vivre les valeurs républicaines et formation des enseignants : quel développement professionnel ?	1049
487 Tablette tactile et pédagogie du piano : étude de cas du développement d'une application	1056
501 Réaliser un film pédagogique à l'université. Regard clinique sur l'écriture du scénario	1064
558 Symposium : Le conseiller principal d'éducation, histoire, identité et formation. Actualités de la recherche.....	1069
Introduction du symposium	1069
651 Accompagnement de l'élève par le CPE, gestes et posture de bienveillance éducative	1071
573 Représentations du métier de CPE chez les étudiants en Master 1 MEEF et enjeux autour de la construction d'une culture commune en formation	1081
400 CPE : un métier en tensionS	1090
522 Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices.....	1100
679 Les ressorts de la pratique des CPE. De l'incorporation des normes réglementaires à la construction de styles professionnels pluriels.....	1110
566 Symposium : Les jugements scolaires : répercussions sur les élèves	1126
Introduction du Symposium	1126
422 Quand les élèves cherchent à influencer le jugement des enseignants : le cas des fiches de renseignements.....	1128
572 Comment les élèves perçoivent les avis des équipes pédagogiques sur leurs vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur	1136
616 Les musiques de l'Autre à l'école en Suisse romande et en France : interculturalité en éducation musicale	1140
681 Enseignants de judo et reconfigurations de l'activité : analyse quantitative des attentes en formation	1156
738 Formation des enseignants et démocratisation de l'école : analyse du discours d'enseignants-stagiaires	1178
793 Élaboration didactique en français langue de scolarisation à partir des démarches du français sur objectifs spécifiques : l'exemple des mathématiques	1187

Mercredi 03 juillet 2019

012 Expérience des conditions de travail en formation professionnelle : comparaison entre commerce de détail et maçonnerie

Isabelle Caprani, Kerstin Duemmler, Alexandra Felder
IFFP (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle) (Suisse)

Résumé

Sur la base d'une étude sociologique, nous proposons une analyse comparative de l'expérience subjective des conditions de travail des jeunes en formation en alternance dans le cadre de 2 secteurs d'activité : commerce de détail et maçonnerie. Cette étude qualitative qui se base sur des observations, entretiens semi-directifs et focus group a été menée au sein de 5 écoles professionnelles suisses. Quatre dimensions ont marqué les apprenti-e-s : exigences du travail ; environnement physique ; disponibilité temporelle et rémunération ; rapports sociaux. Les résultats montrent que les jeunes en formation ne portent pas un regard négatif sur leur métier. L'expérience des conditions de travail parfois difficiles ne mettent pas pour autant en question le choix du métier et la projection dans le métier.

Mots-clés : condition de travail, formation professionnelle, alternance, Suisse

Introduction

Le système de formation professionnelle en alternance suisse est confronté aux mêmes tendances que le marché du travail. Le jeune en formation est soumis aussi bien à la flexibilisation du temps de travail, à la demande d'un niveau élevé de connaissance de base (Lamamra & Duc 2012) qu'à la concurrence pour l'obtention d'une place d'apprentissage, aux discriminations et aux conditions de travail en entreprise (Hanhart 2006). Dans ce contexte, la transition de l'école vers le monde du travail est souvent vécue difficilement par les apprenti-e-s¹. Plusieurs études l'ont confirmé en mettant en évidence la persistance des inégalités sociales lors de l'entrée en apprentissage (Imdorf 2010), des arrêts prématurés de formation et réorientations professionnelles (Lamamra and Duc 2012, Lamamra and Masdonati 2009, Stalder and Schmid 2006). Il est apparu dès lors important de considérer cette transition du point de vue de ces jeunes dans le but de comprendre comment elles et ils vivent leur apprentissage.

Sur la base d'une étude sociologique sur des apprenti-e-s en alternance en commerce de détail et en maçonnerie en Suisse, nous proposons une analyse comparative de la manière dont ces jeunes vivent les conditions de travail durant leur formation. Cette démarche permet de les interroger sur leur rapport au métier sur le lieu de travail (ambiance, plaisir, souffrances, management) et de ses incidences sur leur vie familiale ainsi que les loisirs. Dans le but de mieux comprendre le contexte de travail et son influence sur le rapport au métier durant la formation, nous proposons de comparer deux secteurs d'activité dont les conditions de travail sont souvent jugées difficiles : le commerce de détail et la maçonnerie.

Dans un premier temps, les formations de gestionnaire de commerce de détail et de maçonnerie seront présentées. Nous définirons, dans un second temps, les méthodes de récolte et d'analyses

¹ Même si la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr 2002) mentionne les *personnes en formation*, nous optons pour l'utilisation du terme *apprenti-e* couramment utilisé en Suisse.

de données. Après la présentation du cadre théorique, les conditions de travail telles qu'elles sont vécues par les apprenti-e-s seront analysées et comparées.

Caractéristiques des métiers

Gestionnaire de commerce de détail ou GCD² constitue la 3^e plus importante formation en Suisse (en 2016 : 4'983 apprenti-e-s inscrits dont 60% de femmes sur un total de 70'148), tandis que la formation en maçonnerie dénombre en 1^{er} année de formation 932 apprenti-e-s dont neuf femmes (SEFRI, 2017). La formation de GCD compte également davantage d'apprenti-e-s issus de l'immigration (30% contre 20% en maçonnerie). Les deux formations se déroulent sur trois ans³.

L'apprentissage de GCD forme à la vente, au conseil à la clientèle et à la gestion de la marchandise. Les activités s'exercent souvent debout, sous la lumière artificielle et en milieu climatisé rendant la tâche parfois pénible⁴. Les changements dans le secteur tels que l'évolution des nouvelles techniques de vente, le commerce en ligne et la digitalisation impliquent une augmentation de la concurrence dans le secteur particulièrement ces vingt dernières années (Benoun, 2015). Les entreprises sont dès lors contraintes d'être plus performantes tout en réduisant leurs coûts avec souvent comme conséquence une dégradation des conditions de travail. Elles soutiennent aussi un assouplissement des restrictions légales des horaires et une flexibilisation du temps de travail (Barbier, 2012; Bozkurt & Grugulis, 2011; Price, 2011), ce qui implique des salaires plutôt faibles accentué par le travail à temps partiel (EDWBF, 2015; UNIA, 2012).

L'apprentissage en maçonnerie forme à la réalisation de gros œuvres d'un bâtiment ou d'une construction de génie civil. Le métier se caractérise par une grande variété d'activités (coffrage, ferrailage, coulage du béton, *etc.*). Sur de gros chantiers, les tâches sont plus limitées et répétées, alors que sur de plus petits ouvrages, la polyvalence est requise⁵. Il s'agit principalement d'un travail en équipe qui implique une collaboration régulière avec d'autres professionnels du bâtiment. Bien que les conditions salariales sont plus favorables et les horaires réguliers, le travail en maçonnerie se caractérise par une usure physique, une pénibilité due à l'exposition aux conditions météorologiques et une pression temporelle pouvant engendrer un stress supplémentaire. Ces conditions en font un métier difficile, protégé par une convention collective du travail⁶.

Méthodologie d'enquête

Cette contribution fait partie d'un projet de recherche qualitative qui étudie le développement de l'identité professionnelle des apprenti-e-s durant la formation professionnelle en alternance. L'étude comparative repose sur une collecte de données dans cinq écoles professionnelles suisses (trois en GCD et deux en maçonnerie). Parallèlement à des observations en classe (12 jours par école et dans les cours CIE), 49 entretiens semi-directifs avec des apprenti-e-s (GCD : 11 hommes et 14 femmes ; maçonnerie : 23 hommes et une femme, avec une moyenne d'âge

² Afin de faciliter la lecture, nous utiliserons l'abréviation GCD.

³ GCD : 1,5 jour en école professionnelle et 3,5 jours en entreprise. Maçonnerie : 1 jour en école professionnelle et 4 jours en entreprise. La différence est plus conséquente au niveau des CIE (cours interentreprises permettant la mise en pratique des savoirs techniques acquis), puisque les maçon-ne-s suivent 72 jours de cours par année contre 10 jours pour les GCD

⁴ cf. orientation.ch

⁵ *ibidem*

⁶ Elle a donné lieu fin 2018 à des négociations poussées entre la Société suisse des entrepreneurs et les syndicats pour une meilleure protection des travailleurs par une augmentation salariale et un abaissement de l'âge de la retraite à 60 ans.

pour les deux métiers de 19 ans) et 11 focus group avec des apprenti-e-s ont été menés. Le parcours scolaire des apprenti-e-s, pour la plupart non linéaire, (21 GCD et 13 maçonnerie) se caractérise par un passage soit dans une structure de transition après l'école obligatoire pour trouver une place d'apprentissage, soit dans une autre formation. À noter que parmi ces apprenti-e-s, 20 ont déjà connu une rupture de contrat d'apprentissage (9 GCD et 11 maçonneries).

Afin d'être proche des préoccupations des apprenti-e-s et d'obtenir une critique des situations vécues lors de leur formation, elles et ils ont été interrogés sur leur expérience en entreprise, leur perception du métier et leurs perspectives de carrière (Mercure & Vultur, 2010). Questionner les apprenti-e-s sur ce à quoi elles et ils aspirent a permis d'obtenir une critique indirecte des situations vécues au sein de leur métier. Au cours de l'analyse, il est apparu de manière évidente que les conditions de travail jouent un rôle prépondérant dans leur formation et particulièrement lors de leur transition école – travail. Le matériel empirique a été entièrement retranscrit. Afin de faciliter la comparaison, un codage thématique du matériel empirique en lien avec le cadre théorique a été privilégié.

Perspectives théoriques

L'intérêt des sciences sociales pour les conditions de travail fut intense particulièrement en France dans les années 70. Elle se limitera ensuite à des résultats réguliers d'enquêtes statistiques, pour enfin être relancée au début du XXI^e siècle, en réaction à différents phénomènes tels que conflits sociaux, négociations du temps de travail, vieillissement de la main-d'oeuvre, évolution des attentes chez les jeunes salariés, risque sanitaire (ex : amiante) réforme des retraites, coût des mauvaises conditions de travail, qualité de vie (Gollac, Volkoff, Wolff, 2014). Dès, lors, les études sur les conditions de travail ont davantage porté sur leurs conséquences néfastes notamment en termes de santé (Dejours, 2000a, Gollac & Volkoff, 2006) et de souffrance au travail (Dejours, 2000b ; Clot & Gollac, 2014). Ce ne sont pas les perspectives adoptées dans cette présente étude, même si nous partons également de l'idée que les conditions de travail se manifestent plus particulièrement à travers leurs conséquences. L'approche globale privilégiée ici repose sur le vécu des conditions de travail par les apprenti-e-s. Ce type de démarche permet d'aller au-delà de la dénonciation et questionne plutôt les bonnes et mauvaises conditions tout en se basant sur les perspectives de celles et ceux qui les expérimentent au quotidien.

Pour mener l'analyse de l'expérience subjective des conditions de travail, nous nous sommes inspirées des travaux généraux sur les conditions de travail de Gollac, Volkoff & Wolff (2014) et de Karasek & Theorell (1990), ainsi que des études de Coutrot et Mermillot (2010). En s'appuyant sur différentes recherches internationales, ces derniers ont élaboré une catégorisation de six risques psychosociaux que nous compléterons par la typologie de Gadrey & al. (2005).

Le premier risque porte sur les exigences du travail dont la quantité de travail, pression temporelle, complexité et difficultés de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Gadrey *et al.* (2005) évoque également la forte intensité et la pénibilité physique comme une dimension importante mais complexe car difficilement mesurable et définissable. A cela s'ajoute l'environnement physique du travail regroupant des inconvénients tels que saleté, bruit, conditions d'hygiène ou problèmes de sécurité physique. Le deuxième risque propre aux relations de services compte tenu du lien à la clientèle se réfère aux exigences émotionnelles. L'employé-e doit non seulement maîtriser et adapter ses propres émotions, mais également celles des bénéficiaires de son travail (Brockmann, 2013; Reegård, 2015), ce qui peut devenir une contrainte difficile à gérer. Un troisième risque concerne le manque d'autonomie et de

marges de manœuvre. Thématique classique de la sociologie du travail, Karasek (1990) démontra à la fin des années 70 l'intérêt d'examiner simultanément la « demande psychologique » portant sur les aspects quantitatifs et qualitatifs de la charge psychologique de travail et la « latitude décisionnelle » du travailleur. L'autonomie décisionnelle se définit par la marge de manœuvre dans la manière de faire son travail et de prendre part aux décisions qui s'y rattachent. Le quatrième risque concerne les rapports sociaux et relations de travail impliquant la qualité du management avec soit un manque de soutien et de coopération de la part des collègues et de la hiérarchie, soit une reconnaissance et un sentiment d'utilité du travail effectué. Le cinquième risque porte sur les conflits de valeur qui renvoient à un état de mal-être lorsque le travail demandé est contradictoire aux normes professionnelles, sociales ou subjectives. Enfin, l'insécurité socio-économique telle que pérennité de l'emploi, survie de l'entreprise, maintien du niveau de salaire ou encore déroulement de la carrière se présente comme une dimension à risque dans la mesure où elle réduit le sentiment de maîtrise de la situation et l'estime de soi.

Expérience des conditions de travail : analyse comparative

Afin de faciliter la comparaison, nous sommes parties des similitudes d'expériences des conditions de travail par les apprenti-e-s dans chaque métier, ce qui a permis dans un premier temps de relever les tendances communes pour ensuite en dégager les nuances. Cette démarche permet de comprendre comment ces jeunes ressentent et vivent leurs conditions de travail dans chaque profession et quels sont leurs impacts sur leur rapport au métier. Quatre dimensions expérimentées par les apprenti-e-s ont émergé des analyses.

Exigences et intensité

L'analyse comparative des deux métiers permet de les rejoindre sur ce facteur. En effet, même si la contrainte physique s'exprime différemment selon le métier, l'intensité est vécue de manière similaire.

Dans le cadre d'activités de service, les apprenti-e-s GCD disent devoir être très polyvalents et flexibles dans l'exercice de leurs tâches. Malgré l'existence de temps morts, le travail est en général perçu comme stressant principalement lors de périodes intenses telles que fêtes de fin d'année et lors de fortes affluences. La pénibilité physique s'exprime par de longues stations debout et de nombreux déplacements.

Oui alors au début, j'étais très motivée, je suis vraiment allée au travail avec le sourire. Et maintenant avec le stress, le printemps avec les plantes, je n'avais vraiment pas pensé que ce serait aussi extrême. [...] avec autant de choses à faire à la fois, travailler sans arrêt [...] (Vanessa).

La confrontation avec la réalité du travail, en décalage avec les aspirations initiales, peut engendrer une démotivation voire une intention d'abandonner sa formation. Ainsi, Vanessa envisage un changement d'entreprise après sa formation dans la perspective d'obtenir de meilleures conditions de travail. Malgré le fait que le travail est perçu comme exigeant, l'octroi de davantage de responsabilités qui va souvent de pair avec une plus grande intensité, encourage beaucoup d'apprenti-e-s à une quête d'autonomie. En répondant aux besoins de l'entreprise, cela leur permet de se sentir valorisés et de donner du sens à l'activité.

Dans le milieu de la construction, les apprenti-e-s se plaignent fréquemment de douleurs physiques et de la fatigue engendrée dont elles et ils constatent l'effet sur leurs collègues plus âgés. Comme le confirme des responsables des commissions professionnelles, elle est l'une des causes principales d'arrêt prématuré d'apprentissage et de réorientation professionnelle. À cela s'ajoute le stress engendré par une planification parfois courte couplée aux exigences de

sécurité rendant l'intensité souvent plus pesante. Alors que certain-e-s ne pensent pas continuer dans le métier, cette contrainte encourage nombre d'apprenti-e-s à faire plus attention à leur manière de travailler.

Physiquement, vous devez être robuste déjà, mais pas uniquement. Quand on parle la plupart du temps de maçon, on pense souvent que ça vous casse. Ce n'est en fait pas vrai. Ça dépend comment tu travailles. [...] Et puis ça dépend aussi de la façon de se garder physiquement actif à côté du métier. (Raoul).

En essayant de se préserver, les apprenti-e-s se soucient ainsi de leur santé. Tandis que l'intensité et les exigences sont des caractéristiques de travail souvent critiquées par les apprenti-e-s GCD et maçons, elles et ils ne remettent pas en question leur choix de métier. Ces dernières et derniers tendent à les interpréter comme un moyen de se familiariser avec la réalité du monde du travail, ce qui leur permet de maintenir une vision positive de leur métier.

Environnement physique

L'effet du milieu de travail sur le rapport au métier a montré de grandes différences entre les deux métiers. Cela concerne principalement le lieu de travail et la relation à la clientèle dans le milieu de la vente et les conditions météorologiques et les problèmes de sécurité dans le cadre de la maçonnerie.

Le lieu de travail pour les GCD est souvent fermé, ce qui en fait un contexte de travail clos. C'est davantage l'expérience de la vente et la relation à la clientèle qui influent selon les apprenti-e-s sur le contexte de leur travail. Toute relation de service comporte des enjeux de pouvoir et de reconnaissance qui se transforment parfois en lutte (Gadrey *et al.*, 2005), d'où l'idée que la qualité de la relation à la clientèle constitue un baromètre de reconnaissance. Le rapport parfois conflictuel et le manque de considération dont se plaignent les apprenti-e-s peut constituer une des causes de réorientation professionnelle. En contrepartie, la bonne relation constitue une source de reconnaissance de leurs compétences s'accompagnant souvent par un sentiment de fierté, et de valorisation de soi (Brockmann, 2013). « On est toujours content de faire une belle vente, le client il vient, il a une petite idée et lorsqu'on arrive à l'emmener où l'on veut et qu'on arrive à faire une vente, franchement c'est que de la satisfaction » (Leila). Le contact agréable avec la clientèle devient ici une condition sine qua non quant au bon déroulement de leur apprentissage, les confortant dans leur choix et facilitant leur développement dans le métier.

En maçonnerie, les conditions climatiques (froid, neige, pluie, forte chaleur) dont l'ensemble du corps de métier est tributaire sont parfois difficiles à supporter pour les apprenti-e-s. Pour celles et ceux qui les surmontent, ces contraintes ne remettent pas nécessairement en considération leur choix de métier. « Parce qu'il fait froid et que tout te fait mal, puis quand il pleut et qu'il y a peut-être un vent qui souffle, alors tu es vraiment à la fin. Bref, j'ai les nerfs solides. Ah, ce n'est pas drôle du tout. » (Kevin).

La gestion de la sécurité sur le chantier, notion bien intégrée par les apprenti-e-s, implique pour les entreprises de devoir assurer que le travail s'exerce en respectant strictement certaines normes. Ces consignes de sécurité peuvent constituer une source de stress supplémentaire pour les apprenti-e-s, rarement parce qu'elles ne sont pas respectées, mais plutôt parce qu'elles sont jugées trop excessives et contraignantes dans l'exercice de leur travail.

Alors que la clientèle joue un rôle déterminant dans le rapport au métier pour les apprenti-e-s GCD, les apprenti-e-s maçons, rarement au contact direct avec elle, ne sont pas concernés. C'est plutôt le travail en équipe comme nous allons le montrer ultérieurement qui constitue leur baromètre de reconnaissance.

Disponibilité temporelle et rémunération

La flexibilité du temps de travail touche particulièrement les apprenti-e-s GCD tributaires des irrégularités des horaires, avec parfois ce sentiment d'être exploités par leur employeur. Myriam apprentie en boucherie dans une grande enseigne alimentaire relève cette pénibilité due aux constants changements d'horaires.

Mon patron, moi je trouve ça dégueulasse et malhonnête parce qu'il me fait faire des semaines de 30 heures et ensuite la semaine d'après, il me faut rattraper mes heures, entre guillemets que j'ai pas faites, donc il me fait faire des semaines de maladie.

Les horaires variables péjorent ainsi la vie sociale et familiale par manque de temps libre.

La comparaison des métiers permet de relever la situation plus stable des maçon-ne-s. La convention collective de travail crée un contexte d'emploi sécurisant. Même si les journées de travail sont chargées et commencent tôt, plus longues en été qu'en hiver, la relative stabilité des horaires et la semaine de cinq jours sont reconnues et perçues de manière plutôt positive. Cet horaire généralement régulier permet de maintenir une vie sociale et pratiquer ses hobbies même si l'exigence physique peut les freiner dans leurs loisirs.

Alors que la pénibilité du travail est revendiquée dans les deux métiers, les conditions salariales ne sont pas perçues de la même manière. Renforcées par la pénibilité de la flexibilité des horaires, elles ne sont pas vécues de manière positive par les apprenti-e-s GCD, créant une certaine insécurité socio-économique. « Les gens ne se rendent pas compte que psychologiquement c'est contraignant, il faudrait presque peut-être plus tard que les salaires soient plus élevés parce que justement il y aura moins de monde qui voudra faire ce métier-là » (Cynthia).

Contrairement à la vente, les apprenti-e-s maçons relèvent, dès l'entrée en formation, les bonnes conditions salariales dans leur domaine, plus élevées que la moyenne de l'ensemble des formations : « Tout est respecté. J'ai mes heures de travail. Mes vacances, je les ai. Le salaire, il est respecté. Tout est respecté niveau contrat. » (Antoine). Ceci crée un contexte de travail favorable encourageant l'installation dans le métier. En effet, l'ensemble des apprenti-e-s envisage de grader dans la profession (chef d'équipe, contremaître, etc.) ; attrait qui contraste fortement avec les apprenti-e-s GCD qui ont peur pour leur devenir professionnel et économique.

Rapports et soutiens sociaux

Que ce soit pour les apprenti-e-s GCD ou maçons, l'ambiance sur le lieu de travail exerce un rôle prépondérant dans le rapport qu'elles et ils nouent avec le métier. Une équipe soutenant favorisant l'entraide consolide ainsi sa place au sein de l'entreprise, permettant même une meilleure acceptation des autres conditions de travail difficiles.

Dans le commerce de détail, les apprenti-e-s se retrouvent souvent seuls dans l'exécution de leurs tâches même si des collègues sont présents en menant leur propre activité sur leur poste de travail. La présence des collègues est souvent valorisée et devient même pour certain-e-s un refuge voire une protection face aux contraintes du travail. « Ce qui me plaît c'est le team, donc les gens avec qui je travaille, parce qu'il y a vraiment une excellente ambiance ; c'est vraiment un team où on peut s'aider, s'entraider, où si on a des questions, au moins ils y répondent, ils nous aident » (Stéphane).

Néanmoins, en se retrouvant dans un secteur de travail avec une forte pression, beaucoup d'apprenti-e-s GCD témoignent du manque d'encadrement. Couplé parfois à un sentiment de déficit de reconnaissance, ce manque peut engendrer de la frustration voire une baisse d'estime

de soi, notamment chez Pauline (bijouterie): « Donc comme on se sent apprentie, on se sent inférieur en fait plus ou moins aux autres, hiérarchiquement on est au-dessus du concierge ». Le risque d'abandonner sa formation pourra même être envisagé si la situation perdure. Bernard, apprenti dans un kiosque, a connu des conditions d'apprentissage très difficiles en raison de l'allongement des horaires, d'une mauvaise supervision et d'une fermeture d'entreprise. En fin de formation, il a des sentiments partagés à l'égard de ce métier qu'il aurait probablement davantage apprécié s'il avait connu un contexte de travail plus serein. D'autres apprenti-e-s disent ne pas obtenir suffisamment de responsabilités par les personnes formatrices. Vécu comme un manque de confiance, cette situation peut également perturber leur développement dans le métier, avec le risque de perdre le sens même de leurs activités.

Dans le domaine de la construction, le travail se fait habituellement en équipe avec une forte répartition des tâches et responsabilités selon la hiérarchie, ce qui est souvent bien vécu par les apprenti-e-s. La bonne ambiance d'équipe maintes fois évoquée par les apprenti-e-s permet souvent de pallier les désagréments des effets contraignants des conditions climatiques et de l'usure physique. Elle constitue par ailleurs un cadre de travail sécurisant et motivant. De plus, la satisfaction de participer à une œuvre collective est source d'encouragement. Il en résulte une sorte de culture de chantier qui s'exprime par un sentiment de grande solidarité. « Franchement, ça se passe super bien. Dans cette entreprise, moi je le ressens- je ressens aucun conflit en fait entre nous, c'est- tout le monde, s'il y a quelque chose à faire on s'entraide, *etc.* Il n'y a jamais eu de problème entre nous. » (Jordan)

Même si le rapport social peut être parfois rude, l'entente avec les collègues et la hiérarchie est souvent bonne ce qui facilite l'apprentissage et la mise en confiance. Les apprenti-e-s osent dans nombre de situations demander des explications même lors de période de stress. Certains évoqueront par exemple la peur du vide à leur patron, d'autres auront le courage de refuser l'exécution d'une tâche par manque de sécurité. Une minorité avouera néanmoins ne pas en avoir la possibilité. Même si parfois les apprenti-e-s maçons regrettent de ne pas avoir suffisamment de retours sur leur travail voire de compliments - rappelant ce besoin de reconnaissance comme élément important dans les relations de travail (Coutrot & Mermilliod, 2010) -, elles et ils se sentent en général bien encadrés. Et si cela se passe mal, un changement d'équipe de travail est souvent organisé ; cette solution n'est point envisagée chez les GCD qui restent liés à leur magasin.

Conclusion

L'analyse de l'expérience subjective des conditions de travail a permis de montrer que malgré des conditions pénibles, les apprenti-e-s ne portent pas nécessairement un regard négatif sur leur métier. L'apprentissage du métier même s'il peut être difficile et ceci aussi bien dans le cadre de la vente que de la maçonnerie permet aux apprenti-e-s d'appriivoiser le monde du travail et d'être davantage ancré dans leur profession. Le choix du métier n'est pas pour autant remis en question et la projection dans le métier est envisagée avec, dans la majorité des cas, la perspective de grader dans la profession.

Alors que l'intensité et les rapports sociaux sont appréhendés de manière similaire, c'est davantage l'environnement de travail, les horaires et les salaires qui différencient les deux métiers. Cette transition vers le monde professionnel marque souvent une rupture avec leur vie d'écolier. Ce sera notamment la perspective d'une belle vente ou la satisfaction d'avoir contribué à la construction d'un édifice qui va ainsi permettre aux apprenti-e-s de se sentir utile et compétent.

Les relations sociales au sein de l'entreprise ainsi qu'un bon encadrement constituent un facteur important de maintien dans le métier, non seulement à travers le besoin de reconnaissance en tant que membre à part entière, mais aussi dans le but d'obtenir du soutien et conseil en tant qu'apprenti-e. La bonne qualité de cette relation permet également de rendre les difficultés du métier plus supportables. Accepter ces exigences tout en mettant du sens et en valorisant leurs activités implique que les jeunes se sentent appartenir et intégrés à leur champ professionnel.

La comparaison des deux métiers a montré que l'ensemble des conditions de travail sont plus difficiles à vivre pour les apprenti-e-s GCD. La forte concurrence et la pression dans le secteur de la vente semblent péjorer leurs conditions d'apprentissage. Les apprenti-e-s GCD qui subissent beaucoup de pression partagent même le sentiment d'être exploités. En contrepartie, parfois ces difficultés peuvent aider les apprenti-e-s dans leur quête d'indépendance en cherchant par lui-même des stratégies pour s'en sortir, par la valorisation de ses compétences à mener une belle vente ou par sa prise d'initiatives au sein de l'entreprise formatrice.

La formation en maçonnerie tend à mieux s'adapter aux besoins des apprenti-e-s, tolérant le droit à l'erreur tout en insérant progressivement le travail autonome au sein même du travail collectif. « Il faut pas avoir peur de trop faire faux, il faut vraiment faire et on apprend comme ça [...] si on fait faux, la prochaine fois on fera plus attention. » (Marc). On constate ainsi un meilleur équilibre entre le statut d'apprenant-e en cours de formation et d'employé-e qui contribue au travail collectif, rejoignant ce sentiment d'utilité du travail effectué.

Bibliographie

Barbier, P. (2012). Travailler à contretemps. Vendre le soir, le dimanche et les jours fériés dans les grands magasins. *Temporalités* 16.

Benoun, M. (2015). *Le commerce de détail en Suisse*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Bozkurt, Ö. & Grugulis, I. (2011). Why retail work demands a closer look? In I. Grugulis, C. Lloyd, C. Smith, & C. Warhurst (Eds.), *Retail Work* (p. 1-24). London: Palgrave Macmillan.

Brockmann, M. (2013). Learning cultures in retail: apprenticeship, identity and emotional work in England and Germany. *Journal of Education and Work* 26(4): 357-375.

Clot, Y. & Gollac, M. (2014). *Le Travail peut-il devenir supportable ?* Paris : Armand Colin.

Coutrot, T. & Mermilliod, C. (2010). Les risques psychosociaux au travail : les indicateurs disponibles. In D. Analyses (Ed.), (Vol. 81) : Dares, Drees.

Dejours, C. (2000a). *Travail, usure mentale : de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*. Paris : Bayard.

Dejours, C. (2000b). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Points Seuil.

Edwbf. (2015). *Situation in Tieflohnbranchen bezüglich Einstiegs- und Mindestlöhnen*. Bern: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung.

Gadrey, N., Jany-Catrice, F., & Pernod-Lemattre, M. (2005). Les conditions de travail des employés non qualifiés. In D. Méda & F. Vennat (Eds.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes* (p. 182-196). Paris : La Découverte.

Gollac, M. & Volkoff, S. (2006). La santé au travail et ses masques. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 163(3) : 4-17.

- Gollac, M., Volkoff, S., & Wolff, L. (2014). *Les conditions de travail* (3e édition ed.). Paris : La découverte.
- Hanhart, S. (2006). Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. Bulletin de la CIIP, vol.12, p.7-8.
- Karasek, R., & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivité, and the Reconstruction of the Working Life*. New York: oBasic Boks.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2012). "La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation." *Chroniques du Travail 2* : 28-47.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Imdorf, C. (2010). "Die Diskriminierung, ausländischer' Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl." In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, edited by U. Hormel and A. Scherr, 197-219. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Mercure, D., & Vultur, M. (2010). *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Reegård, K. (2015). Sales Assistants in the Making: Learning Through Responsibility. *Vocations and Learning 8* : 117-133.
- SEFRI. (2017). *La formation professionnelle en suisse 2016. Faits et données chiffrées*. Bern : Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et l'innovation.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- UNIA (2012). *Die Branche Detailhandel. Analyse, Ziele und Forderungen der Unia*. Bern: Gewerkschaft Unia.

055 L'éthos professionnel des orthophonistes prenant en charge la difficulté scolaire en mathématiques

Emmanuel Vergnol, LIRDEF, Université de Montpellier (France)

Résumé

Conséquence de l'externalisation de l'aide aux élèves en difficulté en mathématiques, deux institutions, école et cabinet d'orthophonie, se retrouvent autour d'un même objet, la difficulté d'apprentissage, sans avoir nécessairement le même rapport à cet objet. C'est pourquoi nous cherchons à mettre au jour l'éthos des orthophonistes qui réduisent les troubles des apprentissages en mathématiques. Dans cette communication, nous avons focalisé l'étude autour des références bibliographiques de 38 mémoires de fin d'études orthophoniques, afin de saisir avec quelles disciplines scientifiques de référence la profession tisse des liens. Ces liens sont alors considérés comme une composante permettant de saisir l'éthos professionnel orthophonique.

Mots-clés : orthophonie, mathématiques, échec scolaire, ethos professionnel

Phénomène et objet d'étude

Il existe en France un mouvement d'externalisation de la prise en charge de la difficulté scolaire récurrente en mathématiques vers les orthophonistes, mouvement qui s'inscrit au sein d'un processus de « médicalisation de l'échec scolaire » (Morel, 2014). L'orientation des élèves vers ces auxiliaires médicaux est justifiée par le fait que, depuis la parution en 1983 du premier texte législatif précisant leur champ de compétences (MSS, 1983), ils sont habilités à prendre en charge la « dyscalculie » - nommée « troubles de la cognition mathématique » dans le référentiel de compétences le plus récent de cette profession (MESR, 2013) - qui fait partie des « troubles des apprentissages », la galaxie des « dys », et qui est apparentée aux troubles mentaux dans les classifications internationales¹.

Cependant, si pour l'école l'échec en mathématiques est un problème qu'elle doit prendre en charge - ce dont témoigne le mille-feuille des dispositifs d'aide successivement instaurés à l'école (Félix, Saujat, & Combes, 2012) - pour l'orthophonie c'est surtout le symptôme d'une pathologie d'origine biologique (Giroux, 2011).

École et cabinet d'orthophonie se retrouvent donc autour d'un même objet, la difficulté d'apprentissage ou, dit autrement, la non acquisition de compétences mathématiques, sur lequel il n'est pas du tout certain qu'elles aient le même regard alors que les interventions des professionnels de ces deux institutions - professeur et orthophoniste - contiennent l'une comme l'autre une dimension didactique, c'est-à-dire qu'elles portent une intention de « faire quelque chose pour aider quelque instance, personne ou institution, à apprendre quelque chose » (Chevallard, 2010, p. 40). C'est ainsi que nous cherchons à mettre au jour l'éthos (Fusulier, 2011) des orthophonistes quand ils prennent en charge « les troubles de l'apprentissage en mathématiques ». Pour cette communication, nous choisissons de focaliser le travail sur les ensembles théoriques privilégiés leur servant d'appui.

¹ Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (American Psychiatric Association, 2015) et la *Classification internationale des maladies*, particulièrement le chapitre 5 sur les troubles mentaux (Organisation mondiale de la santé, 2010)

Méthodologie

Afin d'accéder aux disciplines scientifiques de référence de la profession, nous avons choisi d'étudier des mémoires de fin d'études orthophoniques. Ce choix vient de l'intérêt que représente ce type d'écrit qui renseigne sur les normes professionnelles considérées comme conformes par l'institution de formation initiale et auxquelles les étudiants vont avoir tendance à se référer (Bouissou & Aroq, 2005) dans le souci de faire valider leur travail. En effet, les mémoires d'orthophonie recensés pour cette communication ont été rédigés par des étudiants ayant suivi un cursus² - fixé par une parution au Journal officiel - dont la rédaction d'un « mémoire de recherche » composait un des quatre modules de formation (MESR, 1997).

Un autre module de formation, « L'acquisition de connaissances fondamentales » faisait l'objet de précisions quant aux « ensembles disciplinaires » abordés (cité dans Kremer & Lederlé, 2012, p. 13): sciences du langage, neuropsychologie, psychologie, médecine (plusieurs spécialités dont psychiatrie et neurologie) essentiellement. La « pédagogie et organisation du système scolaire » constituait également un « ensemble disciplinaire » à l'intérieur duquel un sous-module était « Méthodes d'enseignement des mathématiques » (Ibid., p. 14). Cette liste donne un repère pour notre recherche, nous pourrions vérifier si les disciplines réellement utilisées dans les mémoires recoupent celles du contenu de formation.

Ainsi, nous avons choisi d'étudier le référencement bibliographique des mémoires, que nous considérons alors comme une composante des liens tissés entre la profession et ses disciplines scientifiques de référence, ce qui permet de nourrir notre étude de l'éthos professionnel orthophonique.

Recension des mémoires

Les mémoires ont été recensés en fonction des critères suivants :

- mémoires électroniques postérieurs à 2000 ;
- le sujet principal est les mathématiques ou la logique ;
- le public est celui de l'école primaire ou mixte école primaire-collège;
- le public présente des difficultés en mathématiques sans autre pathologie et ne relevant pas d'un parcours spécifique (élèves primo-arrivants par exemple).

Nous avons effectué une recherche par catégories ou mots-clés³ dans trois bases institutionnelles de mise en ligne de mémoires d'étudiants orthophonistes : Mémophonie⁴, Dumas⁵ et Sudoc⁶. Nous avons ainsi récoltés 38 mémoires rédigés entre 2000 et 2016. Ils sont référencés en annexe et nommés M1, M2, ...

Signalons que les critères de recensement ci-dessus ont été choisis pour répondre à une problématique plus large que l'objet de cette communication qui n'aborde de fait qu'une seule des questions initiales.

² Il faut signaler que depuis 2013, suite à un changement de maquette de formation, les étudiants orthophonistes suivent une formation répartie sur cinq années. En conséquence, il n'y a pas eu de mémoires rédigés en 2017, ce qui fait que les mémoires récoltés ici ont été rédigés en 2016 pour les plus récents, par la dernière cohorte ayant suivi le cursus de 4 ans.

³ « Orthophonie », « mathématique » « raisonnement », « troubles du raisonnement », « dyscalculie », « cognition », « troubles de la cognition », « apprentissage », « troubles de l'apprentissage », « math* ».

⁴ Au 1/09/2019 cette base, qui était hébergée par l'université de Lorraine, était fermée, les mémoires qu'elle contenait ont été transférés à <https://hal.univ-lorraine.fr/>. Cette base est donc maintenant inactive.

⁵ <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/>

⁶ <http://www.sudoc.abes.fr>

Méthode d'analyse

Pour étudier le référencement bibliographique, nous avons procédé en deux temps.

Premièrement, nous avons recensé toutes les références bibliographiques et gardé uniquement les références à des ouvrages (ou chapitres d'ouvrages) scientifiques et à des articles publiés dans des revues scientifiques. La liste brute de ces références a été traitée à l'aide d'un tableur afin d'obtenir une liste « propre » à l'analyse :

- Correction des erreurs de référencement, d'orthographe des noms d'auteurs ou de revue.
- Regroupement des références identiques, y compris pour les ouvrages réédités.
- Pour les ouvrages : les références avec auteurs identiques à la fois pour l'ouvrage et le chapitre ont été regroupées dans une même entrée. Par contre, si les auteurs du chapitre différaient des auteurs de l'ouvrage, l'entrée a été gardée telle quelle.
- Pour les auteurs, nous n'avons gardé que ceux apparaissant en auteur unique ou en premier auteur, pour faciliter le traitement.

À partir de cette liste, nous avons ensuite dénombré les occurrences d'apparition des auteurs et des revues scientifiques. Les auteurs, par leur position institutionnelle et/ou leur champ scientifique de référence, ainsi que l'inscription disciplinaire des revues scientifiques nous donnent une photographie des disciplines de référence. La recherche de ces informations a été effectuée sur le web, à l'aide de moteurs de recherche généraliste et/ou du réseau social académique « *ResearchGate* » et/ou les sites institutionnels universitaires des personnes (laboratoire ou université).

Résultats et analyses

Face au nombre important de références (2 171 dont 1 358 différentes), nous avons fait le choix de ne garder que les plus récurrentes, en fixant arbitrairement une valeur de seuil égale à la valeur de la moyenne du nombre de citations dans l'ensemble des mémoires augmenté de l'écart-type. Ainsi, des 754 auteurs - cités en moyenne 2,5 fois dans l'ensemble des mémoires avec un écart-type de 5,2 - nous n'avons retenu que les auteurs cités au moins huit fois, soit une liste de 43 auteurs. Et, des 133 revues - citées en moyenne cinq fois dans l'ensemble des mémoires avec un écart-type de 4,7 - nous n'avons retenu que celles qui étaient citées au moins 10 fois, soit une liste de 19 revues.

Auteurs

La liste des 43 auteurs et le nombre de références pour chacun d'entre eux est dans la figure 1.

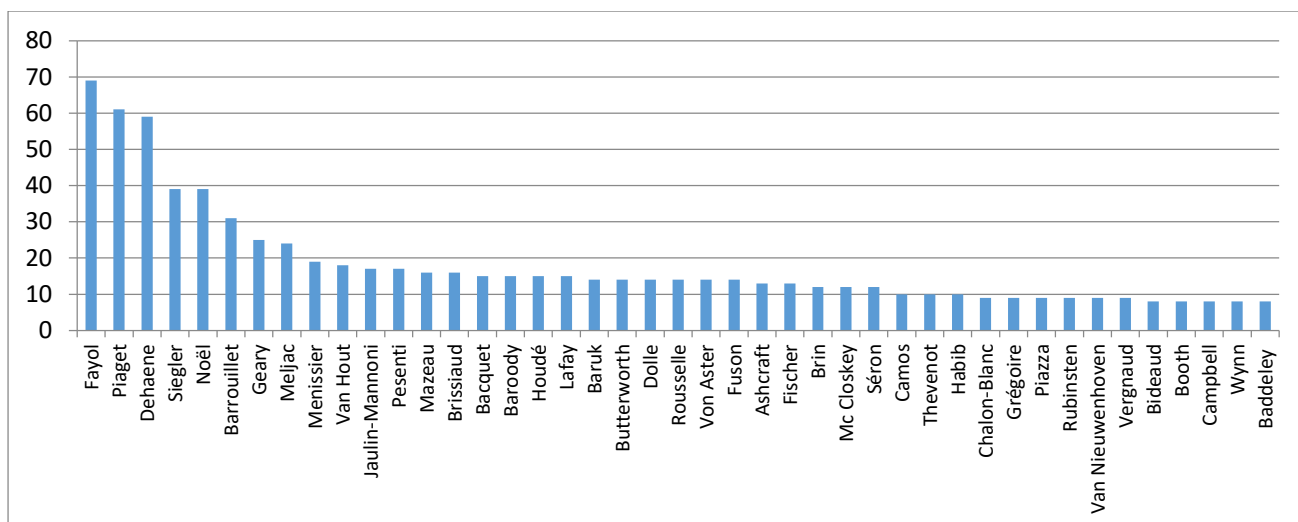


Fig. 1 - Histogramme du nombre de références des 43 premiers auteurs

La recherche d'informations sur le web permet de dire que cette liste est constituée de :

- 36 universitaires⁷.
- Cinq professionnels : trois orthophonistes, Bacquet (également formatrice), Ménissier (également formateur) et Jaulin-Mannoni (également docteur en psychologie et formatrice), une rééducatrice (Baruk) et un médecin (Mazeau, médecine de réadaptation).
- Deux profils « mixtes » universitaire/praticien : une psychologue en milieu hospitalier (Meljac, docteur en psychologie) et une orthophoniste (Brin, également docteur en sciences du langage).

Parmi les 36 universitaires, 29 sont dans le champ de la psychologie^{8,9}. Quatre sont dans le champ de la médecine, avec une activité scientifique autour des troubles mentaux/psychiques et/ou des apprentissages : psychiatrie (Van Hout), psychopathologie (Von Aster), neurologie (Habib) et médecine expérimentale (Lafay, avec une activité actuelle en psychologie cognitive). Deux universitaires ont une activité à la fois dans le champ de la psychologie et celui de l'enseignement et apprentissage des mathématiques (Fuson et Vergnaud). Enfin un universitaire est situé dans le champ des sciences de l'éducation (Van Nieuwenhoven).

Au final, nous comptons 32 auteurs - soit 74 % des auteurs les plus référencés - dans le champ de la psychologie dont deux avec un profil mixte : psychologie et enseignement et apprentissage des mathématiques pour Fuson et Vergnaud.

Cinq auteurs - soit 12 % des auteurs les plus référencés - sont du champ de la médecine, dont un avec un lien avec la neuropsychologie (Lafay).

⁷ Il s'agit de, dans l'ordre du nombre de références, Fayol, Piaget, Dehaene, Siegler, Noël, Barrouillet, Geary, Van Hout, Pesenti, Brissiaud, Baroody, Houdé, Lafay, Butterworth, Dolle, Rousselle, Von Aster, Ashcraft, Fuson, Fischer, Mc Closkey, Séron, Camos, Thevenot, Habib, Chalon-Blanc, Grégoire, Piazza, Rubinsten, Van Nieuwenhoven, Vergnaud, Bideaud, Booth, Campbell, Wynn, Baddeley.

⁸ Il s'agit de, dans l'ordre du nombre de références : Fayol, Piaget, Dehaene, Siegler, Noël, Barrouillet, Geary, Pesenti, Brissiaud, Baroody, Houdé, Butterworth, Dolle, Rousselle, Ashcraft, Fischer, Mc Closkey, Séron, Camos, Thevenot, Chalon-Blanc, Grégoire, Piazza, Rubinsten, Bideaud, Booth, Campbell, Wynn, Baddeley.

⁹ Cette discipline doit être entendue ici au sens large : psychologie du développement, psychologie de l'éducation, psychologie cognitive et neuropsychologie.

Enfin, cinq auteurs - soit 12 % des auteurs les plus référencés - sont des professionnels - quatre orthophonistes et une rééducatrice (Baruk) - et un auteur - soit 2 % des auteurs les plus référencés - est du champ des sciences de l'éducation (Van Nieuwenhoven).

La discipline de référence des 43 auteurs les plus référencés est donc majoritairement la psychologie.

Revues

Dans l'histogramme ci-dessous (Fig. 2) apparaissent les 19 revues les plus référencées et le nombre de références pour chacune d'entre elles.

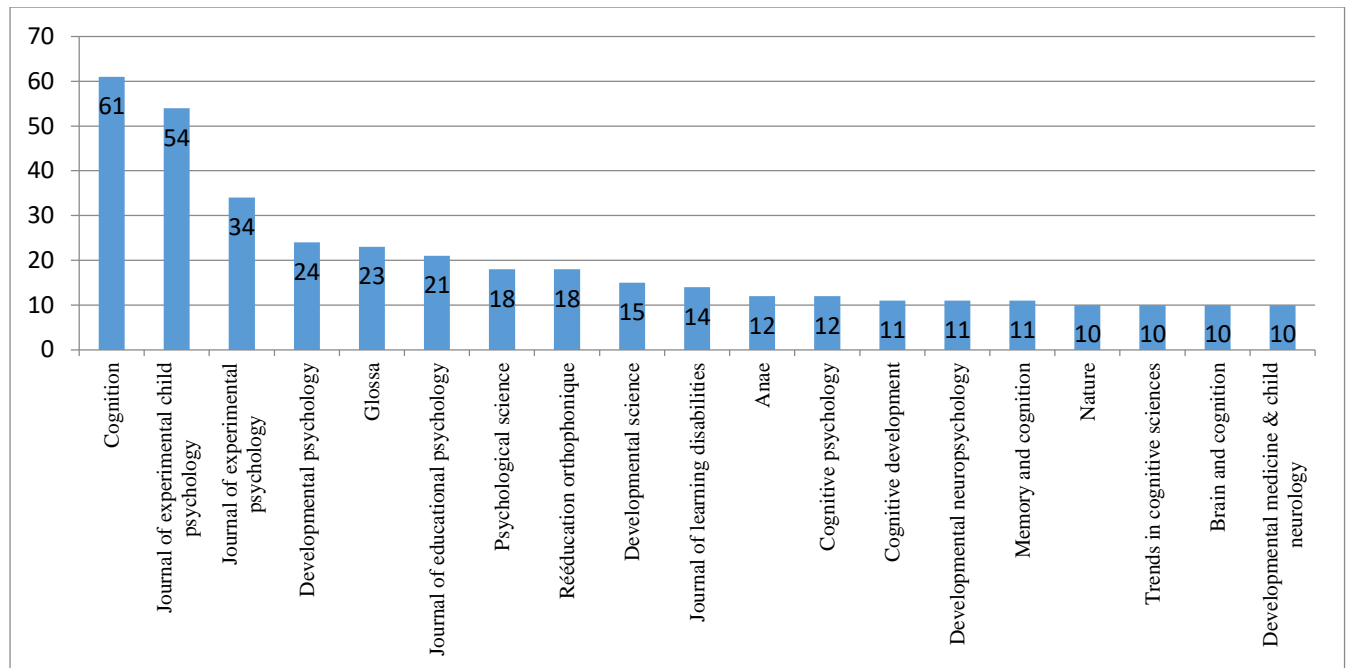


Fig. 2 - Histogramme du nombre de références des 19 revues les plus référencées.

Les trois revues de langue française, *Glossa*, *Rééducation orthophonique* et *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant (ANAE)* sont des revues d'interface (articles professionnels et scientifiques). *Glossa* et *Rééducation orthophonique* sont des revues explicitement à destination des orthophonistes, ANAE se distingue par son objet (les apprentissages et les troubles ou pathologies qui les contrarient) et une approche explicitement neuropsychologique, alors que les deux autres ont des approches théoriques et des sujets diversifiés.

Pour ce qui est des 16 revues anglophones, ce sont toutes des revues scientifiques avec comité de lecture. À la simple lecture des titres, on s'aperçoit, empiriquement, que deux catégories principales ressortent : sept revues¹⁰ sont du champ de la psychologie, cinq revues¹¹ ont pour objet la cognition (ou le cerveau), elles sont dans le champ des sciences cognitives. Pour les revues restantes, une est dans le champ de la médecine (*Developmental medicine & child neurology*), une autre a pour objet le développement (*Developmental science*), une revue a pour

¹⁰ *Journal of experimental child psychology*, *Journal of experimental psychology*, *Developmental psychology*, *Journal of educational psychology*, *Psychological science*, *Cognitive psychology*, *Developmental neuropsychology*

¹¹ *Cognition*, *Cognitive development*, *Memory and cognition*, *Trends in cognitive sciences*, *Brain and cognition*

objet les troubles des apprentissages (*Journal of learning disabilities*) et la dernière est une revue généraliste (*Nature*).

Nous dénombrons au final 14 revues - soit 74 % des revues les plus référencées - dans les domaines connexes de la psychologie, de la science développementale et des sciences cognitives.

Deux revues - soit 11 % des revues les plus référencées - sont professionnelles et ont des contenus mixtes.

Une revue - soit 5 % des revues les plus référencées - est dans le champ de la médecine, une autre revue - soit 5 % des revues les plus référencées - est dans le champ des difficultés ou troubles des apprentissages - et une revue - soit 5 % des revues les plus référencées - est une revue scientifique généraliste.

On voit donc que les revues les plus citées sont majoritairement dans le domaine de la psychologie et/ou des sciences cognitives.

Synthèse des analyses

Notre dénombrement des auteurs et revues les plus référencés indique que la psychologie (au sens large) est la discipline de référence dans les mémoires étudiants qui s'intéressent au domaine de la cognition mathématique : parmi les 43 auteurs les plus référencés, 32 ont comme discipline de référence la psychologie et parmi les 19 revues les plus référencées, huit ont comme discipline de référence la psychologie et cinq les sciences cognitives. Les références à la médecine sont minoritaires, cinq auteurs et une revue uniquement sont dans ce champ. Enfin, seuls un auteur (Van Nieuwenhoven) et une revue (*Journal of learning disabilities*) sont explicitement reliées à la discipline des sciences de l'éducation ou à l'apprentissage, sans oublier toutefois que deux auteurs, Vergnaud et Fuson, ont des profils mixtes psychologie/enseignement et apprentissage des mathématiques.

Discussion et conclusion

Le fait que la psychologie soit la discipline de référence dans les mémoires des étudiants orthophonistes qui traitent des « troubles de la cognition mathématique » est cohérent avec la liste des quatre « connaissances fondamentales »¹² repérées dans l'arrêté fixant le contenu de formation (MESR, 1997). Ceci confirme le « statut hybride » (Klein, 2011, p. 10) du rapport de l'orthophonie aux disciplines scientifiques : inscrite dans l'institution médicale, tant dans son activité quotidienne (elle exerce sous prescription du médecin) que dans le lien à la norme nosographique (elle utilise les classifications psychiatriques des troubles mentaux), elle se réfère pourtant majoritairement, dans les mémoires, à une norme psychologique qui est issue des normes des sciences humaines et sociales.

Ce qui nous questionne pourtant, ce n'est pas tant la dualité du système de normes sciences médicales/sciences humaines et sociales d'une profession qui parfois « frôle » la « schizophrénie épistémologique » (Klein, 2011, p. 8). Mais plutôt, c'est la quasi absence, dans nos données, de référencement à d'autres disciplines des sciences sociales qui ont pour finalité elles aussi la compréhension des processus d'apprentissage - y compris le non-apprentissage - comme les sciences de l'éducation et la didactique des mathématiques. Or si l'intervention orthophonique vise les compétences mathématiques déficitaires, comme nous le signalions, il semblerait judicieux pour cette profession de fonder également sa pratique sur ces savoirs scientifiques-ci. Car si les orthophonistes se doivent certes d'acquérir des savoirs

¹² Pour rappel, sciences du langage, neuropsychologie, psychologie et médecine.

professionnels spécifiques issus de la psychologie et de la médecine pour « rééduquer » les troubles neurodéveloppementaux, il pourrait s'avérer essentiel également qu'ils connaissent les résultats de la recherche en éducation sur les savoirs mathématiques qui, inévitablement, circulent lors des séances de rééducation.

Cependant, notre méthode de traitement des références, qui ne garde que les plus fréquentes, ne permet pas de « voir » un type de référencement qui serait plus « diffus », c'est-à-dire avec des références nombreuses, pour une discipline donnée, mais diversifiées : la présence de références en sciences de l'éducation ou en didactique n'a peut-être pas pu être mise au jour avec notre méthode. Ce qui nous invite à approfondir ce travail, dans le but de dresser un panorama plus complet des disciplines référencées dans les mémoires professionnels étudiant, et notamment en distinguant plus finement les ensembles théoriques issus de la psychologie.

Car plusieurs mémoires mentionnent l'existence de deux « courants de pensée » dans la profession, entre d'un côté des orthophonistes qui s'appuieraient sur des références issues de la théorie constructiviste Piagétienne et, de l'autre côté, des orthophonistes qui s'appuieraient sur des références issues de la neuropsychologie cognitive. Ainsi, si on en croit M34 en effet, les « courants piagétien et cognitiviste » seraient « les deux principaux et les plus pertinents » dans le domaine des troubles en mathématiques (p. 4). Et ces deux ensembles théoriques sembleraient induire deux approches professionnelles différentes. Ainsi, M8 choisit de parler de « dyscalculie et non de trouble logico-mathématiques », ce qui reflète une « divergence théorique » : « Alors que la notion de trouble logico-mathématique fait appel au modèle de Jean Piaget, la notion de dyscalculie renvoie aux modèles neuropsychologiques, c'est-à-dire à des « modules cognitifs » (ou capacités cognitives) qui seraient atteints » (p. 9). Autres exemples, M11 situe le cadre de son « étude » « dans le modèle neuro-cognitif du triple code de Dehaene » (p. 8) alors que M29 situe son travail dans le « contexte piagétien » (p. 1). Il importerait donc de vérifier l'existence d'une telle « fracture » dans le référencement des mémoires, notamment en s'intéressant - non seulement de façon quantitative mais aussi de façon qualitative, par une analyse de contenu - au référencement de deux auteurs qui paraissent emblématiques de ces deux « courants », Jean Piaget et Stanislas Dehaene.

Bibliographie

American Psychiatric Association (2015). *DSM-5 Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Paris, France : Elsevier Masson.

Bouissou, C. & Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation : Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation* 31(1) : 15-31.

Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous ? *Éducation & didactique* 4(1) : 139-148.

Félix, C., Saujat, F. & Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : Une nouvelle organisation du travail enseignant ? *Recherches en éducation* 4(HS) : 19-30.

Fusulier, B. (2011). Le concept d'éthos : De ses usages classiques à un usage renouvelé. *Recherches sociologiques et anthropologiques* 42(1) : 97-109.

Giroux, J. (2011). Pour une différenciation de la dyscalculie et des difficultés d'apprentissage. In *Actes du colloque du Groupe de Didactique des Mathématiques du Québec 2010* (p. 148-158). Québec : Université de Moncton.

Klein, A. (2011). Approche philosophique de l'éthique en orthophonie Un plaidoyer pour une discipline orthophonique. *Rééducation orthophonique* : 247 : 7-24.

Kremer, J.-M., & Lederlé, E. (2012). *L'orthophonie en France*. Paris, France : PUF.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (1997). Études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste. *JO n°106 du 7 mai 1997*. URL : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=75928B2112C4B3234BEB9F361F9A9412.tplgfr25s_3?cidTexte=JORFTEXT000000383366&dateTexte=

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013). Certificat de capacité d'orthophoniste. Régime des études. *BOESR n° 32 du 5 septembre 2013*. URL : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?pid_bo=29872&cbo=1

Morel, S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris, France : La Dispute.

Ministère de la santé et des solidarités (1983). Liste des actes professionnels accomplis par les orthophonistes. *JO du 27 août 1983*. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000000860630&pageCourante=02671

Organisation mondiale de la santé (1994). *Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement*. Paris, France : Masson.

Annexe : les mémoires du corpus

[M1] Auffret, A.-L. (2016). *Le geste en rééducation de la cognition mathématique, apports de l'incitation à produire des gestes lors de la résolution de problèmes d'équivalence*. Université de Nantes.

[M2] Belot, A. & Vernet, A. (2012). *Création d'un outil d'entraînement au troc et apport sur la compréhension de la numération décimale : étude de cas de quatre enfants de CP*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.

[M3] Benhamou, D. & Machurat, F. (2006). *Apports d'une rééducation logico-mathématique du schème de classification dans la prise en charge orthophonique de la dysorthographe grammaticale*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.

[M4] Bongiovanni, M. (2010). *Le vocabulaire mathématique : étude de la compréhension du vocabulaire mathématique présent dans les manuels du cours préparatoire au sein d'une population d'enfants dyscalculiques scolarisés en CE1 et CE2*. Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice, France.

[M5] Bonora, C., & Lufeaux, A. (2007). *Étude des conduites inclusives chez des enfants tout venant scolarisés en CE1-CE2 à partir de deux supports : sériable et numérique*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.

[M6] Bourven, M. & Kieffer, M. (2017). *Améliorer l'acquisition du nombre des GSM grâce aux jeux de bataille et de dominos*. Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, France.

[M7] Bouvier Pouch, F. & Catier Hauville, M.-A. (2013). *Habilités numériques à l'entrée en maternelle et facteurs prédictifs de leur évolution*. Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, Paris, France.

[M8] Combe, L. & Vieux, M. (2016). *Automatisation des procédures arithmétiques dans la dyscalculie*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.

- [M9] Daclin, A.-H. & Lallemand, R. (2012). *Prédire les performances arithmétiques de 4 à 6 ans : poids des compétences verbales et non-verbales*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M10] Daniel, C. & Panot, G. (2013). *Élaboration d'un protocole remédiateur visant à entraîner la structure logique élémentaire de sériation : utilisation auprès de quelques enfants en difficulté avec cette structure de pensée*. Université Lille 2, Lille, France.
- [M11] Delaballe Lugagne Delpon, F. & Taverne Schlienger, E. (2013). *Les déterminants de la performance arithmétique de 7 à 10 ans*. Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, Paris, France.
- [M12] Feugnet, C. (2010). *Création et expérimentation du jeu « A l'abordage des notions de sériation, classification et inclusion »*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, France.
- [M13] Gauchon, M. & Ravot, M. (2009). *Élaboration et expérimentation d'un support de rééducation visant à participer à la mise en place de la structure logique élémentaire de sériation*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M14] Gendre, N., & Pautonnier, L. (2012). *Peut-on améliorer les performances arithmétiques par des entraînements aux configurations de doigts ou à un jeu de plateau linéaire ?* Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M15] Givelet, O. (2013). *Conservons en musique : élaboration et expérimentation d'un outils de remédiation visant l'acquisition de la structure logique de conservation des quantités discontinues*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- [M16] Godbert, M. (2013). *Modifications et étalonnage d'un test évaluant la numération de position au cycle 3*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- [M17] Grisard, S. (2012). *État des lieux des aménagements pédagogiques et d'examens pour les jeunes dyscalculiques*. Université Lille 2, Lille, France.
- [M18] Hamm, A. (2005). *Dépister la dyscalculie à partir de l'évaluation nationale de mathématiques à l'entrée en sixième*. Université Henri Poincaré Nancy 1.
- [M19] Hervé, É. (2015). *Étude des difficultés rencontrées sur une épreuve de résolution de problèmes arithmétiques auprès d'élèves de CM1*. Université de Nantes, France.
- [M20] Jacqz, H. & Sechet, H. (2013). *Évolution longitudinale des compétences arithmétiques au cours du CE1 : étude des corrélations avec les fonctions cognitives*. Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, Paris, France.
- [M21] Julien, E. & Marcon, E. (2015). *Déficit de l'accès automatique aux grandeurs numériques à partir des codes symboliques chez l'enfant dyscalculique*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M22] La Fay, M. & Weider, C.-L. (2012). *Apport d'un entraînement de la numération sur la compréhension de la numération décimale à partir d'un outil créé en base 3: Étude de cas de quatre enfants scolarisés en CE2*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M23] Labie, M. (2012). *Impact d'une remédiation cognitive sur les troubles du raisonnement logico-mathématique*. Université Victor Segalen Bordeaux 2, Bordeaux, France.
- [M24] Lemaire, A. (2014). *De l'arithmétique non symbolique à l'arithmétique symbolique*. Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, Paris, France.

- [M25] Mallard, V. (2000). *La Construction du nombre chez des enfants maltraités : investigation auprès de neuf enfants âgés de trois ans et demi à six ans neuf mois*. Université Henri Poincaré Nancy 1, École d'orthophonie, France.
- [M26] Maquelle, A. (2016). *Validation d'épreuves de résolution de problèmes au sein d'une batterie informatisée (Examath) d'évaluation des troubles de la cognition mathématique*. Université de Caen, Caen, France.
- [M27] Morel, C. & Saturnin, M. (2013). *L'impact des performances en arithmétique et des compétences cognitives sur le développement des performances liées à la notion de fraction : une étude au CM1*. Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon, France.
- [M28] Morisse A. (2016). *Validation d'épreuves d'évaluation de la numération au sein d'une batterie informatisée (Examath) visant à évaluer les troubles de la cognition mathématique*. Université de Caen, Caen, France.
- [M29] Muller, K. (2013). *Exploration de la conservation des quantités discontinues et de la représentation de l'espace chez des enfants âgés de 4 ans $\frac{1}{2}$ à 8 ans $\frac{1}{2}$* . Université de Strasbourg, France.
- [M30] Polledri, C. (2015). *Intérêt d'un entraînement de l'estimation numérique dans les troubles logico-mathématiques*. Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice, France.
- [M31] Sansiquet, A. & Zaitzeff, L. (2013). *Résolution de problèmes arithmétiques simples : quel rôle joue la commutativité ?* Université Paris 6 Pierre et Marie Curie, Paris, France.
- [M32] Simon, C. (2014). *Évaluation logico-mathématique à travers le logiciel Matheval*. Université de Nice Sophia-Antipolis, Nice, France.
- [M33] Simonin, A. (2015). *La ligne numérique mentale chez les enfants de 8 à 12 ans : proposition d'un outil d'évaluation*. Université de Franche-Comté, Besançon, pays inconnu.
- [M34] Vasseur, A. (2016). *Comparaison de 2 méthodes d'évaluation des habiletés logiques et mathématiques de l'enfant*. Université Lille 2, Lille, France.
- [M35] Bunel, M. & Bizot, M. (2014). *Création d'un programme d'entraînement à la maison exerçant la mise en place des stratégies de calcul, via une application pour tablette tactile : étude de cas de deux enfants de CE2 et cinq enfants de CM1*. Université de Nantes, France.
- [M36] Desjardin, C. & Neri, C. (2015). *Enigmanip' : création d'un matériel de manipulation visant à améliorer la compréhension des énoncés arithmétiques verbaux additifs de tous les types pour les enfants de CE1-CE2*. Université Lille 2, Lille, France.
- [M37] Hersent, S. (2011). *(Re)présentation de problèmes mathématiques : influence de la présentation, pour la compréhension d'énoncés, de problèmes auprès d'enfants du CE2 à la 5^e*. Université Lille 2, Lille, France.
- [M38] Magnan, L. (2015). *« Mathémagic » : création d'un matériel de manipulation visant à améliorer la compréhension des problèmes arithmétiques chez des enfants de CM1 et CM2*. Université Lille 2, Lille, France.

065 Le plagiat étudiant à l'Université : d'un paradigme à l'autre

Catherine Dolignier, Université Paris Est Créteil EA 4384 Circeft, Université Paris 8 (France)

Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires qui s'intéressent aux difficultés des étudiants confrontés à de nouvelles pratiques de lecture-écriture et particulièrement aux obstacles inhérents à l'écriture de recherche liée à la reprise des discours d'auteurs scientifiques. Notre contribution vise à examiner la coexistence de deux paradigmes à l'œuvre dans les conceptions du plagiat à l'université et à en interroger les convergences et les divergences dans un contexte de formation. Nous montrons que les tensions entre les deux paradigmes induisent une redéfinition du plagiat dans l'écriture de recherche pour adapter la réponse didactique.

Mots-clés : littéracies universitaires, plagiat, paradigmes, écriture de recherche, formation

Introduction

Ma contribution s'inscrit dans le champ francophone des littéracies universitaires. Ce champ s'intéresse aux difficultés des étudiants face à de nouvelles pratiques intellectuelles de lecture-écriture et particulièrement aux obstacles inhérents à l'écriture de recherche. Ces obstacles sont en grande partie liés à la reprise des discours d'auteurs scientifiques comme condition de développement du discours propre de l'étudiant. On peut considérer comme des jalons de ce champ les publications de Reuter (Reuter, 1998 ; 2001 ; 2004) aux titres significatifs :

- « De quelques obstacles à l'écriture de recherche »
- « Je suis comme un autrui qui doute – le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation »
- « Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation »

J'examine ici la coexistence au sein de l'université de deux paradigmes à l'œuvre dans les conceptions du plagiat et j'en interroge les tensions dans un contexte de formation. Je cherche à montrer que ces tensions doivent conduire à redéfinir le plagiat pour adapter la réponse didactique aux besoins des étudiants face à l'écriture de recherche dont témoignent certaines pratiques plagiaires.

Une définition préalable du plagiat

Du point de vue de la tradition et de la doctrine, le plagiat correspond à l'appropriation immorale d'un texte sans l'attribuer à son auteur. On peut suivre cette acception du terme depuis son apparition chez Martial (Epigr. Lib. I, 52) à l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert :

Qu'est-ce donc proprement qu'un plagiaire ? C'est un homme, qui voulant à quelque prix que ce soit s'ériger en auteur, & n'ayant pour cela ni le génie, ni les talents nécessaires, copie non-seulement des phrases, mais encore des pages & des morceaux entiers d'autres auteurs, & a la mauvaise foi de ne les pas citer ; ou qui, à l'aide de quelques légers changemens dans l'expression ou de quelques additions, donne les productions des autres pour choses qu'il a imaginées & inventées, ou qui s'attribue l'honneur d'une découverte faite par un autre. (vol.12, p. 681)

Le plagiat n'est pas un concept reconnu en droit ; se plaident les violations au droit d'auteur hors droit de citation, défini comme l'intégration dans un texte indépendant d'une citation délimitée et référencée dans un objectif scientifique, ainsi que les actes de « parasitisme fautif » soit l'usurpation de la réputation d'autrui dans un contexte scientifique (Dubuisson, 2009).

Nécessité d'une redéfinition

Deux arguments vont plaider en la faveur d'une redéfinition du terme : (i) le fait que l'appréhension du phénomène soit obscurcie, (ii) la dérive sémantique de la notion dans le contexte universitaire. La question du plagiat à l'université est une question vive et sensible et la sensibilité à cette question peut en brouiller la saisie.

C'est une question vive comme en témoigne le nombre de publications particulièrement dans la sphère anglophone. En 2006, la base de données Lexis-Nexis (base de données juridique universitaire) compte 1373 articles en 2006 contre 410 articles en 1994, la base de données scientifiques EBSCO 283 en 2006 contre deux en 1994 (Blum, 2010 : 19) ; la base de données ISI Web of Knowledge (base de données bibliographiques universitaires fournie par l'Institut pour l'Information scientifique) comporte 450 documents incluant le mot « plagiat » dans leur titre, tous publiés entre 2000 et 2008, de même pour ERIC (Education Resources Information Center) qui en comprend 89 auxquels s'ajoutent 158 résumés (Sureda, Comas, Morey, 2008).

C'est aussi une question sensible, ce dont atteste la diffusion d'un « récit » sur le plagiat porté par les médias (Adler-Kassner *et al.*, 2008) et que relaie une partie de la littérature anglophone sans que la méthodologie par questionnaire utilisée n'en permette la démonstration : l'étudiant *digital native* est potentiellement un tricheur à la faveur du développement des outils numériques et notamment d'internet. La littérature anglo-saxonne commence à relier le plagiat et internet en 1993. Ison (2015) compte 30 articles entre 1991 et 1993 qui abordent « la menace internet ». De 1994 à 1998, 80 articles sont publiés parmi lesquels certains incriminent l'usage des sources en ligne. Entre 1999 et 2014, Ison rapporte 3210 articles qui relient pour un grand nombre le plagiat à l'usage des sources en ligne et à internet.

Ajoutons que les critères qui définissent le plagiat se spécifient dans le contexte universitaire. Dans sa revue basée sur des recherches nord-américaines, Park (2003) distingue quatre formes de plagiat : (i) la reproduction intégrale de matériels ou sources que l'on fait passer pour son travail, (ii) la copie partielle d'une ou plusieurs sources avec des références mais sans marques citationnelles qui permettraient de discriminer la citation de la reformulation, (iii) la reformulation sans référence appropriée, (iv) l'utilisation d'une production rédigée par un *ghostwriter*. Ainsi apparaissent des formes de plagiat spécifiques au contexte de formation lié à une certification. Le contexte universitaire conduit alors à l'expansion sémantique de la notion : dans le cadre certificatif, le plagiat se confond avec la tricherie. Les pages trois et quatre de la brochure à destination des enseignants de l'université Laval, Le plagiat : informer, sensibiliser et prévenir¹ illustrent l'élargissement du champ sémantique du terme : dans sa définition se trouvent ajoutés les usages numériques plagiaires et la tricherie à l'examen. Dans la brochure, la liste des pratiques associées au plagiat lors des évaluations comporte dix-huit entrées dont certaines ne relèvent que de la tricherie, par exemple : « obtenir les questions ou les réponses avant un examen ». Serait ainsi assimilée au plagiat toute pratique non conforme aux règles éthiques de l'université. Le plagiat peut également être considéré par la littérature comme un phénomène englobé dans celui plus large de la tricherie, ce que relèvent Coma,

¹ https://www.enseigner.ulaval.ca/sites/default/files/plagiat_bse_2016.pdf, consulté le 14/10/2017.

Sureda et Urbina (2006) dans leur revue de littérature anglo-saxonne consacrée à la question du plagiat chez les étudiants de la génération internet.

Des critères définitoires

Pour comprendre l'approche par l'université du plagiat, je me suis appuyée sur l'analyse du discours sur le plagiat académique de la littérature anglo-saxonne à travers quarante contributions publiées entre 1988 et 2017 et sur l'analyse complémentaires des discours règlementaires de neuf établissements universitaires francophones. Cette analyse fait apparaître deux conceptions du plagiat en dissensus et permet de dégager deux paradigmes qui président à l'évaluation du plagiat étudiant ainsi que les critères linguistiques et/ou éthiques qu'ils mobilisent.

De fait, la littérature anglo-saxonne sur le sujet atteste deux courants distinctifs et identifiés notamment par des controverses (Cf. Deckert, 1993 vs Pennycook, 1994). Pennycook récuse le terme « plagiat » pour son inadéquation aux pratiques étudiantes. Il propose de considérer ce terme comme un terme générique recouvrant un ensemble complexe de questions différentes, de pratiques différentes et opère une distinction entre le « bon » et le « mauvais » plagiat : contrairement au mauvais, le « bon plagiat » appartient à un contexte qui le légitime, celui de la formation. L'étudiant utiliserait volontairement des énoncés ou portions d'énoncés dans un processus d'assimilation de nouveaux concepts, de nouvelles connaissances mais aussi d'acculturation progressive à l'écriture académique, à ses manières de dire et de penser. Ainsi la contribution d'Howard (1993) au titre significatif, *A Plagiarism Penitence*, (« repentir » au sens pictural dans la façon de considérer le plagiat) est emblématique d'un courant qui défend un regard positif sur le plagiat étudiant et en propose une redéfinition à travers le concept de *patchwriting* : « *copying from a source text and deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym substitutes*² » (1993 : 233). Howard modifie cette première définition dans le cadre du *Citation Project* (2011)³ parce qu'elle impliquerait une intentionnalité qui n'est pas toujours prouvée : « *restating a phrase, or one or more sentences while staying close to the language or syntax of the source*⁴ » (Jamieson & Howard, 2013 : 118). Nous illustrons le *patchwriting* par un exemple pris à notre corpus d'étude composé des différents états de quatorze mémoires envoyés au directeur dans le cadre de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) premier degré dont au moins un est qualifié de plagiat. L'énoncé source (ES) précède la reprise (ER) en *patchwriting* :

(ES) Pour y parvenir, nous avons recours à une démarche que nous qualifions, à la suite de P. Béguin et F. Darse (1998), de « conception continuée dans l'usage », et qui prend appui sur les recherches développées depuis une trentaine d'années dans le champ de l'ergonomie cognitive des situations de conception (Béguin 2005). Celle-ci comporte généralement cinq étapes. (Cèbe & Goigoux, 2012)

(ER) Une démarche spécifique nommée « conception continuée dans l'usage » est utilisée. Celle-ci se déroule en plusieurs étapes déterminées. (SM : 3)

Ce regard positif représenté par la conceptualisation du *patchwriting* veut s'opposer à la conception juridico-morale, plus traditionnelle (Mac Cabe, 2005) que soutiennent l'adoption

² « copier à partir d'une source et supprimer des mots, modifier les structures grammaticales ou remplacer les mots par des synonymes »

³ Recherche qui s'intéresse à la façon dont les étudiants écrivent à partir de sources dans les écrits académiques étendue à partir une étude pilote (Howard, Serviss & Rodrigue, 2010).

⁴ « reformuler un syntagme ou une ou plusieurs phrases tout en restant proche du vocabulaire ou de la syntaxe de la source »

de codes d'honneur et la diffusion des logiciels anti-plagiat dans les établissements universitaires. Face au plagiat des étudiants s'opposeraient alors deux points de vue : (i) le premier est sous-tendu par le paradigme juridico-moral qui assimile le plagiat à la tricherie dans un cadre certificatif et tend à « judiciariser » le phénomène en le référant au concept légal de « droits d'auteur », (ii) le second est sous-tendu par un positionnement didactique qui s'intéresse au développement du sujet scripteur et assigne à la pratique plagiatoire une fonction médiatrice d'étalement pour écrire scientifiquement. On remarque que le premier paradigme entraîne un élargissement du champ sémantique du terme plagiat, alors que le second propose une catégorisation qui en restreint le sens avec le concept de *patchwriting*.

Nous avons complété notre analyse par une étude des chartes relatives au plagiat adoptées par neuf établissements universitaires. Dans les neuf chartes étudiées, la définition du plagiat est toujours accompagnée d'un rappel à la loi dans le cadre du droit d'auteur à une exception⁵ : le discours sur le plagiat est judiciarisé avec référence au code de la propriété intellectuelle voire au code de l'Éducation et au décret relatif à la procédure disciplinaire. Bien que le terme « plagiat » ne soit pas reconnu légalement, les règlements universitaires adoptent un positionnement institutionnel qualifié juridiquement pour décrire l'appropriation des mots ou idées d'autrui. Les institutions universitaires intègrent ainsi les notions juridiques liées au droit d'auteur (Sutherland-Smith, 2005) et considèrent le plagiat comme un délit doublement punissable : par poursuite judiciaire à la requête de l'auteur lésé et par sanction disciplinaire de l'université puisqu'il y a fraude au diplôme. Ma lecture des neuf chartes retenues (huit sont situés en France et une au Québec⁶, référence récurrente pour des établissements français⁷) montre que la saisie du lien entre le plagiat, le fonctionnement du système de citation et l'objectif de l'écriture scientifique de création de savoir est en quelque sorte obscurcie par la présentation du plagiat comme transgression éthique souvent réduite à des manifestations circonscrites à l'absence conjointe des guillemets et du nom d'auteur. Cette analyse complémentaire de discours réglementaires en français montre la nécessité d'interroger tout autant le dissensus sur les critères éthiques entre les deux paradigmes que le consensus sur les critères linguistiques définissant le plagiat.

Mise en question du corps consensuel de définition du plagiat

Deux attributs définissent traditionnellement le plagiat, l'attribut linguistique qui induit la copie ou une très grande proximité linguistique entre le texte source et le texte cible, et l'attribut éthique qui induit l'intention de se donner comme auteur du travail d'autrui (Maurel-Indart, 2011). Une fois écarté le critère moral qui fait dissensus, la reprise d'une source sans attribution suffisante constitue le corps de la définition dans le contexte académique (Pecorari, 2003) : la référence à l'auteur et/ou la référence à la source et/ou le fait qu'il s'agisse d'une reformulation par copie ou *patchwriting* ne sont pas indiquées dans le corps de texte.

La lecture traditionnelle comme la lecture positive du plagiat se focalisent sur la citation au sens large, c'est-à-dire l'absence de références et la paraphrase insuffisante. L'approche est souvent normative sans que les normes soient justifiées au-delà du plan moralisateur ou techniciste : la reconnaissance de la dette et la variation linguistique ne sont pas rapportées à la

⁵ Il s'agit de l'université de Toulouse Le Mirail.

⁶ Il s'agit des chartes de l'Université Aix-Marseille pluridisciplinaire, de l'Université Paris Descartes, institut de psychologie (2015), de Sciences Po Institut d'Études politiques (2011), de l'Université de Nantes pluridisciplinaire (2011), de l'Université Nice Sophia-Antipolis pluridisciplinaire, de l'Université de Nouvelle-Calédonie pluridisciplinaire (2015), de l'Université grenobloise Pierre-Mendès-France (sciences sociales et humaines), de celle de Toulouse le Mirail et de celle de l'université Laval Québec pluridisciplinaire.

⁷ L'université de Toulouse Le Mirail reprend la définition du plagiat de l'université Laval (<http://www.bibl.ulaval.ca/infosphere/sciences/evaciter1.html>, consulté le 25/10/2011).

question du savoir, c'est-à-dire à l'utilisation des savoirs et à la création des savoirs. Nous en proposons une illustration à travers un extrait de la charte de l'université Nice-Sophia-Antipolis de lutte contre le plagiat :

Article 1 : définition

Les travaux quels qu'ils soient (devoirs, comptes rendus, mémoires, articles, thèses), réalisés aussi bien par les étudiants que par les personnels rattachés à l'Université, doivent toujours avoir pour ambition de produire un savoir inédit et d'offrir une lecture nouvelle et personnelle d'un sujet. Le plagiat constitue une violation très grave de l'éthique universitaire. Le plagiat consiste à s'approprier le travail d'autrui, c'est-à-dire à utiliser et reproduire le résultat de ce travail (texte ou partie de texte, image, graphique, photo, données...) sans préciser qu'il provient de quelqu'un d'autre. Très concrètement : on plagie quand on ne cite pas l'auteur des sources que l'on utilise et quand on ne met pas une citation entre guillemets. Le plagiat, c'est du vol intellectuel. Il s'agit donc d'un délit, passible de sanctions.

Nous en dégageons deux assertions en tension : (i) la vocation de l'écriture de recherche à produire du savoir qui est à rapporter au droit de citation comme exception au droit d'auteur, (ii) l'obligation de citation restreinte au nom de l'auteur et aux guillemets. Or la référence fait partie du système de la preuve qui garantit la scientificité de l'écriture et permet de situer l'énoncé produit dans la reformulation historique des concepts :

Le jeu de science implique donc une temporalité diachronique, c'est-à-dire une mémoire et un projet. Le destinataire actuel d'un énoncé scientifique est supposé avoir connaissance des énoncés précédents concernant son référent (bibliographie), et ne propose un énoncé sur ce même sujet qu'autant qu'il diffère des énoncés précédents. (...) Cette diachronie supposant la mise en mémoire et la recherche du nouveau dessine en principe un processus cumulatif. (Lytotard, 1979 : 35-36)

Faute d'explicitation du rapport entre création et citation, il y a focalisation sur la surface linguistique de la reformulation, ce qui produit des malentendus chez les étudiants dans la compréhension des demandes du directeur de mémoire. Nous en fournissons un exemple à travers un extrait de notre corpus. Les couleurs correspondent aux modalités de reprise du texte source (rouge pour la copie, jaune pour le *patchwriting*, rose pour la reformulation, vert pour les îlots citationnels).

Jean Michel Zakhartchouk toujours dans son article : « Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique », souligne le fait qu'autrefois les consignes étaient probablement plus simples qu'aujourd'hui renvoyant par exemple dans l'enseignement primaire à des « applications, des reprises de ». Le professeur de français cite l'exemple du désarroi de certains maîtres pour qui au moment du lancement en 1989, de l'évaluation nationale à l'entrée de la sixième, les anciens élèves allaient être confrontés à des consignes purement écrites, pas du tout reformulées à l'oral, ce qui pour beaucoup était en rupture avec les pratiques de l'école primaire. Jean Michel Zakhartchouk note que cette épreuve déroutante et salutaire a souvent conduit à des prises de conscience et des remises en cause. (Z état 3)

L'extrait suivant de l'état 3 sur les neuf états envoyés au directeur du mémoire est signalé par ce dernier comme passage plagié. Le directeur y a surligné les passages similaires et a corrigé les références suivant la norme APA. Sa direction conduit l'étudiant à la réécriture suivante :

Jean Michel Zakhartchouk (2000) note l'évolution des consignes. En effet, autrefois considérées comme « plus simples » qu'aujourd'hui celles-ci se réduisaient à des « mises en application » ou des « reprises de ». Selon le professeur de français, penser et interroger les consignes à l'époque n'allait pas de soi. En citant l'exemple de l'évaluation nationale à l'entrée de la sixième, en 1989, Jean Michel Zakhartchouk montre une dichotomie existant au sujet des consignes entre deux modes d'enseignement : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. En effet, celui-ci constate que les élèves à l'entrée en sixième

doivent se conformer et s'adapter à un nouveau type de consignes « purement écrites » et non reformulées à l'oral . La reformulation de consignes caractérisait l'enseignement primaire C'est en point que les consignes sont devenues progressivement sujet de questionnement et d'interrogation] (Z état 4)

Si la reprise du texte source est moins proche que dans l'état précédent et qu'elle permet ainsi d'éviter le jugement de plagiat, la réécriture est toujours linéaire par rapport au texte source et ne donne pas davantage accès au positionnement du scripteur indispensable à la création ou du moins à la re-création de savoirs. Faute d'énoncés indépendants intégrant la reprise selon des termes repris à la définition du droit de citation, de plagiat, il est encore cas finalement.

Conclusion

Si le regard positif sur l'écriture plagiaire s'avère pertinent en contexte académique de formation, je pense que les tensions entre les deux paradigmes doivent être identifiées et conduire à une redéfinition du plagiat dans ce contexte spécifique où l'évaluation des pratiques plagiaires nous apparaissent travaillées par les deux paradigmes. J'invite alors à ne pas considérer les deux approches comme exclusives mais à distinguer l'honnêteté scientifique garantissant la circularité du savoir (c'est-à-dire dire sa circulation et son renouvellement), de l'honnêteté dans le cadre certificatif ; j'invite également à varier l'approche linguistique de l'écriture plagiaire afin de mieux adapter les réponses aux besoins des étudiants dont l'écriture est fortement dépendante des sources.

Bibliographie

Adler-Kassner, L., Anson, C. & Howard, R. (2008). Framing plagiarism. In C. Eisner & M. Vicinis (Éds.), *Originality, imitation and plagiarism : teaching writing in the digital age* (p. 159-172). Ann Arbor : University of Michigan Press. URL :

<https://quod.lib.umich.edu/d/dcbooks/5653382.0001.001/1:1/--originality-imitation-and-plagiarism-teaching-writing?g=dculture;rgn=div1;view=fulltext;xc=1>

Blum, S. (2010). *My word! Plagiarism and college culture*. Londres: Cornell University Press.

Comas, R., Sureda, J. & Urbina, S. (2006). The « copy and paste » generation plagiarism amongst students, a review of existing literature. *International Journal of Learning* 12(161). URL: www.researchgate.net/publication/267306876_The_Copy_and_Paste_Generation_Plagiarism_Amongst_Students_a_Review_of_Existing_Literature

Deckert, G. (1993). Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of second Language writing* 2(2): 131-148.

Diderot, D. & d'Alembert, J. (1751). *L'encyclopédie*, vol.12. Paris.

Dubuisson, F. (2009). Droit et éthique du plagiat dans le domaine scientifique : de la contrefaçon à la liberté d'emprunt. In « copié-collé... » *Former à l'utilisation critique et responsable de l'information* : actes du colloque 31 mars 2009 Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie (p. 45-68). URL: wwwdev.ulb.ac.be/db/revue/articles/20032009/20032009REF_501.pdf

Howard, R.-M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing* 11(3): 233-246.

Ison, D. (2015). The influence of the internet on plagiarism among doctoral dissertations: an empirical study. *Journal of Academic Ethics* 13: 151-166.

Jamieson, S. & Howard, R.-M. (2013). Sentence-Mining Uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers' researched writing. In R McClure & J P. Purdy (Eds.),

The new digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of NextGen students (p. 111-133). Medford, NJ: American Society for Information Science and Technology.

Lyotard, J.-F. (1979). *Les problèmes du savoir dans les sociétés industrielles les plus développées*. Rapport au Conseil des Universités, Québec. URL : www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ConseilUniversite/56-1014.pdf

Maurel-Indart, H. (2011). *Du plagiat*. Paris : Gallimard.

Martial (1961). *Épigrammes*, vol.1. Paris : Les Belles Lettres.

McCabe, D. (2005). Cheating among college and university students: A North American perspective. *International Journal for Educational Integrity* 1(1). URL: <http://dx.doi.org/10.21913/IJEI.v1i1.14>

Park, C. (2003). In other (People's) Words: plagiarism by university students - literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28 471-488.

Pecorari, D. (2003). Good and original: plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing* 12(4): 317-345.

Pennycook, A. (1994). The complex contexts of plagiarism: A reply to Deckert. *Journal of second Language Writing* 3(3) : 277-284.

Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil* 17 : 11-23.

Reuter, Y. (2001). Je suis comme un autrui qui doute – le discours des autres dans l'écrit de recherche en formation. *Lidil* 24 : 13-27.

Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques* 121-122: 9-27.

Sureda, J., Comas, R. & Morey, M. (2008). Cyberplagiarism webliography. References to academic cyberplagiarism on the internet. In R. Comas & J. Sureda (coord.). *Academic cyberplagiarism. Digithum...* 10. UOC. URL :

www.researchgate.net/publication/216493323_Cyberplagiarism_webliography_References_to_academic_cyberplagiarism_on_the_internet

Sutherland-Smith, W. (2005). Pandora's box: academic perceptions of student plagiarism in writing. *Journal of English for Academic Purposes* 4: 83-95.

The Citation Project. (2012). *What is the Citation project?* URL: <http://www.citationproject.net>

072 La professionnalisation de l'enseignement universitaire à travers l'alternance. Étude de cas en Belgique francophone

Azzedine Hajji*, Renaud Maes**, Michel Sylin*

* Université libre de Bruxelles, ** Université Saint-Louis Bruxelles (Belgique)

Résumé

Cette contribution a pour objectif de discuter les représentations des acteurs impliqués dans un cursus universitaire en alternance, en particulier concernant sa dimension professionnalisante. L'analyse prend place dans un contexte d'introduction récente en Belgique francophone de la pratique de l'alternance dans l'enseignement universitaire. Les données empiriques sur lesquelles s'appuie cette analyse résultent pour l'essentiel d'une étude de cas effectuée au sein du master en sciences du travail en alternance organisé par l'Université libre de Bruxelles.

Mots-clés : professionnalisation, alternance, universités, Belgique francophone, sciences du travail

Introduction et cadre conceptuel

Les dispositifs de formation en alternance sont une réalité relativement récente dans le paysage de l'enseignement supérieur belge francophone. Ils y ont été introduits en 2011 dans l'enseignement supérieur hors universitaire (prodigué par des hautes écoles) et en 2016 dans les universités¹. Dans ces dernières, elles concernent pour l'instant deux cursus : le master en sciences informatiques et le master en sciences du travail sur lequel se focalise notre étude de cas. Ce dernier se greffe sur le programme déjà existant du même master à finalité spécialisée. Du fait de l'obligation pour les étudiant·e·s d'effectuer des immersions professionnelles, il se voit toutefois amputer de 30 crédits correspond aux périodes de stage sur les 120 que compte le master. Il y a entre 160 et 240 jours de stage sur les deux années du cursus.

D'un point de vue institutionnel, le législateur en Communauté française de Belgique définit l'alternance comme une forme d'enseignement « dans lequel l'acquisition des compétences nécessaires pour l'obtention d'un diplôme délivré par un établissement d'enseignement supérieur se fait pour partie en entreprise et pour partie au sein dudit établissement. » (PCF, 2016, article 1^{er}). Cette définition est conforme à celle que l'on retrouve généralement dans la littérature (Tilman & Delvaux, 2000 ; Besson *et al.*, 2005) qui définit avant tout l'alternance à travers un partage significatif du temps de formation entre deux lieux différents, un lieu de travail (tel qu'une entreprise privée, une association, un service public, *etc.*) et un lieu dédié aux études (un établissement d'enseignement au sens ordinaire du terme).

En ce qui concerne la notion de professionnalisation, nous l'entendons de manière générale avec Tanguy (1986, p. 99) comme une recombinaison des contenus d'enseignement pour les articuler plus étroitement au système des emplois, ou encore comme « la volonté de rapprocher les formations du monde économique et du marché du travail » dans le but d'« améliorer l'insertion professionnelle des diplômés et, de façon plus générale contribuer à la croissance de l'emploi. » (Vincens, 2015, p. 19). De manière très concrète, Agulhon (2007, p. 14) soutient que professionnaliser un cursus revient à « construire une formation en fonction des compétences requises par un emploi et [à] allier formation et expérience professionnelle par le biais de stages ». Néanmoins pour Champy-Remoussenard (2008), la professionnalisation

¹ Les premières formes institutionnalisées d'alternance à d'autres niveaux du système éducatif remontent au début des années 80, voire Fusulier & Maroy (2002) pour une perspective historique.

s'étend bien au-delà de la seule adaptation des contenus d'enseignement, elle est aussi une forme de socialisation qui vise une transformation holistique de l'individu pour l'inscrire « dans un rapport spécifique à son activité sociale tout entière » (p. 58). Elle s'inscrit dans un projet plus large où l'exigence de flexibilité ne s'arrête pas aux seuls domaines des savoirs et des compétences, mais s'étend également – voire surtout – aux domaines des « savoir-être » : motivation, disponibilité, désir de satisfaire la clientèle, *etc.* Wittorski (2012, p. 2) indique que nous avons affaire – tout du moins en France – à une généralisation de la professionnalisation ces dernières années, qui est désormais une mission formellement assignée aux universités. L'introduction de l'alternance dans l'enseignement supérieur en Belgique francophone, dont la portée est certes encore limitée, s'inscrit selon nous dans une tendance similaire.

Cette tendance pourrait potentiellement accentuer les tensions entre missions d'enseignement à caractère général et celles de formation professionnelle. Nous l'interprétons dans le cadre de la confrontation entre deux modèles idéaltypiques d'universités : d'une part l'université humboldtienne, qu'il s'agit de distinguer du compromis historique noué au XIX^e siècle à l'université de Berlin même s'il s'en inspire, et d'autre part l'université marchande. Avec Maes (2014, p. 198), nous caractérisons d'une part l'idéal-type humboldtien, entre autres, par les traits suivants : une alliance étroite entre recherche fondamentale et enseignement, la garantie d'une liberté académique permettant le développement d'une science et d'un enseignement non ciblés et généralistes, et enfin la volonté de former avant tout des chercheur·e·s et des intellectuel·le·s. La figure idéaltypique de l'université de marché est marquée d'autre part par la mission d'insertion socioprofessionnelle des étudiant·e·s à travers leur spécialisation et l'actualisation continue de leurs compétences tout au long de la vie ; les enseignant·e·s sont par ailleurs encouragé·e·s à valoriser économiquement le produit de leur recherche et de leur enseignement.

Problématique

La recherche que nous menons entend interroger les attentes et les représentations en termes de professionnalisation du cursus de divers acteurs impliqués dans le master en sciences du travail en alternance organisé à l'Université libre de Bruxelles, en particulier des enseignant·e·s et des étudiant·e·s. L'analyse prend pour toile de fond la confrontation entre les deux idéaux-types d'université que nous venons d'évoquer. En particulier, les acteurs interrogés sont-ils favorables à une plus grande adéquation des contenus d'enseignement avec les pratiques professionnelles potentielles, notamment celles sollicitées en stage ? Sont-ils favorables à une approche d'enseignement tournée vers la préparation à des métiers spécifiques ? Quels places et rôles devraient être réservés aux savoirs « théoriques » dans un cursus en alternance ? Sur quels aspects – théoriques ou pratiques – devraient se focaliser les évaluations, notamment celles qui concernent l'immersion professionnelle ?

Notre démarche de recherche a été opérationnalisée en recourant principalement à des entretiens semi-directifs auprès d'une douzaine d'interlocuteurs, dont quatre enseignant·e·s² et cinq étudiant·e·s (la moitié de la cohorte³), durant l'année 2017, mais aussi par l'observation et la participation aux séances du séminaire de méthodologie à la recherche dispensé en première année de master.

² Ces enseignant·e·s n'ont pas été spécifiquement recruté·e·s pour le master en alternance, mais officiaient déjà dans le master à finalité spécialisée.

³ Cette cohorte est issue de la première génération d'étudiant·e·s à s'être inscrite au master en alternance.

Quelques résultats

Des positionnements divergents entre enseignant·e·s et étudiant·e·s

En ce qui concerne tout d'abord les enseignant·e·s interrogé·e·s, leur position fait apparaître certaines craintes quant à l'évolution professionnalisante que pourrait induire l'introduction de l'alternance dans l'enseignement universitaire, et le master en sciences du travail en particulier. Un premier extrait d'entretien le montre ici :

Ce que moi je constate, et je crois que ça va s'accroître de plus en plus, c'est la prégnance du marché du travail dans l'université. [...] de manière générale, on voit quand on commence à élaborer des programmes, qu'on élabore des nouveaux masters [...], il y a cette dimension professionnalisante qui devient très très prépondérante, [par exemple avec] la question des stages dans des masters qui auparavant n'avaient pas du tout de stage. [Or] on est là pour stimuler l'esprit critique, stimuler le savoir, en un sens la recherche, [alors que] les étudiants sont de plus en plus dans des logiques finalistes, professionnalisantes. C'est pour ça que j'ai un avis mitigé [sur l'alternance à l'université]. (Enseignant n°2)

Un autre enseignant se montre encore plus sceptique comme on peut le voir dans l'extrait d'entretien suivant :

L'université est là pour former des personnes à une approche intellectuelle pour comprendre son environnement, pour comprendre sa discipline, et surtout dans un raisonnement critique. [...]. Il y a donc un dilemme avec la question de l'alternance qui veut former des personnes adéquates à la demande du monde du travail. C'est le monde du travail qui normalement va dicter, plus ou moins, progressivement le type d'enseignement, *etc.* Il y a un risque qu'on perde ce travail intellectuel, pour raisonner, pour prendre une distance critique, *etc.* (Enseignant n°3)

En comparaison, les jugements des étudiant·e·s se montrent plus partagés. Dans un premier temps, la dimension professionnalisante du cursus (et notamment l'immersion professionnelle sous forme de stage) est hautement valorisée. On le voit par exemple dans les extraits d'entretiens suivants :

Au cours, c'est bien joli de voir ça et puis après on se dit c'est très abstrait. Et puis quand on arrive à du concret et qu'on se dit ça se passe vraiment comme ça et là je peux vraiment agir pour avoir un mieux après, c'est vraiment gratifiant. (Étudiant n°4)

Ce que je vois à l'unif, c'est abstrait parce que sur le terrain, c'est pas comme ça que ça se passe. Et comme dit mon père : "L'université, c'est pas la vie". Donc je suis venu décrocher un diplôme, mais moi la vie, c'est mon travail, les gens et l'environnement dans lequel j'ai évolué [...]. (Étudiant n°3)

Le cours de sociologie je l'ai trouvé super passionnant. [...]. C'est des choses qui, ben voilà, on va discuter avec des amis avec des gens, [...] on va parler de choses, ben y a pas vraiment de... comment dire ? de légitimité scientifique derrière, y a pas de contenu, c'est de la discussion de comptoir quoi. Et quand on a envie d'avoir des discussions vraiment super intéressantes, c'est vrai qu'avoir tout ça derrière, tout ce savoir, ça amène la discussion à un tout autre niveau, et c'est super chouette quoi. (Étudiant n°5)

Dans ce dernier extrait, on s'aperçoit que le manque d'adéquation des enseignements académiques avec les réalités professionnelles n'est pas forcément problématique car les étudiant·e·s expriment d'autres intérêts non strictement professionnels. Certains vont même plus loin et affirment que cette dimension théorique/critique constitue un réel atout professionnel. Voici deux illustrations en ce sens :

Cette rigueur-là, elle est utile au niveau professionnel, au niveau des études. Elle sera aussi applicable au niveau de la vie privée [...]. (Étudiant n°1)

Le master il est fait pour qu'on soit bien armés, qu'on ait un sens critique des choses, vous voyez ? En bachelier, ce sera une autre approche, on va plutôt vous apprendre des choses mais le master, c'est de la réflexion, c'est l'accompagnement, c'est la critique, vous voyez ? Et ça dans le monde du travail, ça peut être utile. On arrive dans le monde du travail, on a déjà été amené à avoir un avis critique, de la réflexion et voilà je trouve ça intéressant. (Étudiant n°2)

Notre hypothèse, concernant les étudiant·e·s interrogé·e·s, est que les dimensions académiques/théoriques et professionnelles/pratiques du master en alternance, correspondant chacune à un idéal-type d'université que nous avons mentionné, se contredisent moins qu'elles ne se complètent. Il convient néanmoins de préciser que cette convergence est au service d'un projet d'ascension professionnelle, comme nous le rappelle cet étudiant : « Si on fait un master, pour moi personnellement, c'est pour une évolution de carrière. » (Étudiant n°2). Une précision est importante à mentionner à ce stade : les étudiant·e·s interrogé·e·s, comme la grande majorité de leurs pairs, sont titulaires d'un bachelier professionnalisant (niveau bac+3) de l'enseignement supérieur hors universitaire, et étaient en recherche d'emploi avant leur inscription au master.

L'enjeu qui nous semble le plus révélateur de la tension entre ces deux conceptions des savoirs concerne l'évaluation de l'immersion professionnelle. En principe, celle-ci est moins basée sur le déroulement concret du stage et les contenus de travail qui y sont développés que sur l'analyse réflexive que l'étudiant·e est capable d'en tirer (notamment à travers la rédaction d'un rapport de stage). En particulier, la détermination de la note chiffrée est du ressort exclusif des autorités académiques, même s'il est tenu compte dans une certaine mesure du rapport établi par le maître de stage. Or les contenus de travail dans le cadre des immersions professionnelles sont très variés et ne relèvent pas dans la plupart des cas du champ de compétences direct des enseignant·e·s universitaires. De ce fait, un stage qui a échoué du point de vue des exigences du milieu professionnel peut potentiellement être brillamment réussi, et donc sanctionné d'une excellente note chiffrée, si l'étudiant est en mesure d'en faire une analyse théorique et réflexive pertinente, sur base du cadre conceptuel propre aux sciences du travail.

Cela n'est pas sans poser des questions pour les étudiant·e·s interrogé·e·s sur l'importance relative de ces deux pôles. Voici quelques extraits d'entretien qui l'illustrent :

Je pense qu'étant en immersion, c'est l'adaptabilité au lieu de stage et la façon dont on a exécuté les tâches, toutes ces choses-là [qui sont les plus importantes]. Mais c'est vrai qu'il y a l'autre aspect qui permet d'appréhender l'analyse et toutes ces choses-là. Je pense que les deux sont [...] interdépendants, ils ont beau être quasi l'un à côté de l'autre mais ils sont quand même... Vous voyez peut-être pas ça comme ça mais j'ai l'impression que les deux sont importants et les deux ont leur place, ils sont légitimes. [...]. Mon adaptabilité, c'est tout ce que j'ai mis en place pour pouvoir répondre aux exigences du job. Oui je pense que si je devais absolument choisir entre les deux, même si j'estime que les deux sont interdépendants, je pense que ce serait la 1^e partie. Le rapport de stage, c'est théorique [...]. (Étudiant n°1)

Moi je pense qu'il faudrait les deux, même si j'accorde plus d'importance au tuteur mais il faut aussi que la partie réflexion sur ce qu'on a vécu, etc. [...]. Il faudrait vraiment un mélange des deux même si j'accorde beaucoup d'importance au tuteur justement qui a vu comment on vivait tout ça. Mais il ne faudrait pas juste l'un ou l'autre, il faudrait un mélange équitable des deux. (Étudiant n°3)

Je pense que le plus important est le contenu du stage. Après c'est sûr que le rapport, ouais, il faut pas non plus que ça soit fait par-dessus la jambe. Je pense qu'à partir du moment où le stage s'est super bien passé, le rapport qui va suivre va être bien parce que, on sait ce qu'on a fait, on l'a bien fait en plus donc c'est plus facile de produire un rapport par rapport à ça quoi. (Étudiant n°5)

Cette dernière affirmation est intéressante car elle présuppose de la part de l'étudiant qu'un stage qui s'est bien déroulé du point de vue des contenus de travail implique nécessairement l'atteinte des compétences académiques attendues. Tout se passe comme si peu de chose distinguait l'analyse conceptuelle et réflexive du milieu professionnel de l'effectuation des tâches en contexte. Or la dissonance est d'autant plus forte que le master en sciences du travail (qui est une formation « généraliste ») ne vise pas la formation à des métiers spécifiques, ce dont témoignent les fonctions occupées par les étudiants dans le cadre de leur stage : par exemple consultant pour une agence d'intérim, employé chargé de cartographier l'offre de formation pour une agence publique s'occupant de formation professionnelle, *etc.* D'ailleurs les étudiant·e·s interrogé·e·s en ont parfaitement conscience : « Quand on est sur le terrain, on ne se sert vraiment pas de cette théorie, vous voyez ? On doit répondre à un canevas qui est déjà préétabli au sein de l'entreprise, on doit suivre la culture d'entreprise. » (Étudiant n°2). Ou encore :

[...] au niveau du contenu y a pas vraiment de lien entre les deux [l'université et le lieu de stage], du moins pour le moment. Y a pas vraiment de lien, le métier de consultant c'est déjà quelque chose de très particulier. C'est déjà une fonction particulière donc c'est pas des trucs qu'on va voir à l'université. (Étudiant n°5)

Une hybridation des ordres de légitimité

Les étudiant·e·s interrogé·e·s procèdent pour ainsi dire à une sorte d'hybridation des deux ordres de légitimité des savoirs, académiques/théoriques (correspondant davantage à l'idéal humboldtien) d'une part et professionnelles/pratiques d'autre part (correspondant à un idéal d'université marchande). Ils cherchent visiblement une convergence entre ces deux idéaux qu'ils ne perçoivent pas comme contradictoires, en lien avec un projet d'ascension socioprofessionnelle. L'hypothèse que nous défendons alors est qu'ils cherchent à cumuler le profit symbolique de la possession d'un diplôme universitaire avec le profit technique d'une expérience professionnelle prégnante obtenue dans le cadre de ce diplôme ; il est nécessaire ici d'indiquer qu'en contexte belge, les universités représentent le sommet de la hiérarchie informelle des institutions d'enseignement. En Belgique, c'est par excellence le lieu de reproduction des élites (Rochat & De Meulemeester, 2001). En nous appuyant sur les analyses de Bourdieu & Boltanski (1975), nous pensons que ces étudiant·e·s ont intériorisé l'idée que les diplômes n'ont pas pour fonction exclusive de contribuer à la reproduction technique de la force de travail mais qu'ils occupent également une place prépondérante dans les stratégies de reproduction sociale, notamment en ce qui concerne l'accession aux fonctions supérieures de cadre tant dans les entreprises publiques que privées. Dans une certaine mesure, les titres scolaires seraient ainsi la garantie de la possession d'une compétence symbolique, irréductible à des compétences professionnelles étroitement définies, et légitimant l'accès aux postes d'encadrement.

Cette hybridation n'est pas sans générer, du moins en apparence, des ambiguïtés, voire des incohérences dans les discours des étudiant·e·s interrogé·e·s. Par exemple, l'étudiant n°2, après avoir indiqué qu'il serait opportun de remplacer le cours d'histoire du travail par un cours de management ou de gestion des ressources humaines, affirme un peu plus tard durant l'entretien la chose suivante : « Le but [du master], ce n'est pas la productivité. [...]. Par exemple si vous faites un master en GRH où on va vraiment vous outiller de façon pointilleuse, on peut parler de productivité derrière. Mais là on est plus dans la qualité pour moi. » (Étudiant n°2). On peut aussi revenir sur le cas de l'étudiant n°3 qui avait indiqué dans un extrait précédent, que l'université n'est pas la vie mais qui plus loin dans l'entretien avoue avec une réelle sincérité le plaisir qu'il retire à suivre certains cours généraux : « [...] les matières que l'on enseigne actuellement, même si c'est une formation générale, ce sont des cours qui me passionnent, qui

m'intéressent, qui me donnent envie [...]. » (Étudiant n°3). Ce même étudiant indique par ailleurs que :

Quand on va vous demander de faire un rapport de synthèse ou note de recherche dans votre environnement professionnel qui n'est pas forcément l'unif, on vous aura enseigné des outils qui vont permettre d'être crédible professionnellement. Et c'est ça qui m'intéresse. (Étudiant n°3)

On peut penser que l'état de forte concurrence du marché du travail pourrait pousser ces étudiant·e·s à mettre en œuvre des stratégies de distinction basées sur le double bénéfice d'un capital symbolique de type universitaire et d'un capital technique offert par un dispositif d'enseignement s'appuyant sur l'alternance. Ce qui n'est pas sans poser question sur la dimension ségrégative de l'espace d'enseignement supérieur en Belgique francophone⁴, notamment parce que les étudiant·e·s que nous avons interrogé·e·s tiennent à se distancier de leur formation antérieure, qui est généralement un bachelier professionnalisant de type court en haute école. Ce qu'illustre ce dernier extrait :

Le master il est fait pour qu'on soit bien armés, qu'on ait un sens critique des choses, vous voyez ? En bachelier, ce sera une autre approche, on va plutôt vous apprendre des choses mais le master, c'est de la réflexion, c'est l'accompagnement, c'est la critique, vous voyez ? Et ça dans le monde du travail, ça peut être utile. On arrive dans le monde du travail, on a déjà été amené à avoir un avis critique, de la réflexion et voilà je trouve ça intéressant. (Étudiant n°2)

Conclusion

Les données que nous avons recueillies tendent à accréditer l'idée, du moins en ce qui concerne les étudiant·e·s, que l'opposition entre missions d'enseignement général et de formation professionnelle ne sont pas forcément perçues comme antinomiques. Le dépassement de cette opposition, qui se rattache aux deux idéaux-types que nous avons mobilisés, est rendu possible par l'idée que les savoirs professionnels ne sont pas les seuls à concourir à la réussite en milieu professionnel : les savoirs théoriques abstraits participeraient également de la légitimité à occuper certaines fonctions dans le système des emplois, en particulier parmi les plus prestigieuses. Au contraire, les enseignant·e·s ne semblent pas aussi enthousiastes à l'idée d'un approfondissement de la dimension professionnalisante du master en sciences du travail. La place qu'ils occupent au sein du cursus pourrait expliquer en partie ce positionnement différent : s'agissant de chercheur·e·s spécialisé·e·s dans les disciplines afférentes aux sciences du travail (sociologie, histoire, psychologie, *etc.*), leur domaine de compétences – et donc de légitimité – s'arrête généralement aux portes des champs professionnels que les étudiant·e·s sont amené·e·s à fréquenter pendant et après leurs études. Si le dispositif de l'alternance ne remet pas en cause l'existence même des enseignements à caractère général et théorique, il en questionne en revanche la prédominance dans la structuration du cursus. L'évaluation de l'immersion professionnelle, qui s'appuie actuellement davantage sur une analyse réflexive de type théorique, représente un point de tensions exemplaire de ce point de vue. L'entrecroisement de ces considérations pousse dès lors à s'interroger sur les finalités de l'alternance dans le cadre d'un cursus en sciences du travail : s'agit-il d'offrir aux étudiant·e·s un terrain empirique d'analyse critique des procès de travail, ou alors le but visé est-il de renforcer leurs compétences professionnelles afin d'améliorer leur employabilité ? Une troisième voie consisterait à interroger le dispositif de l'alternance en regard de son impact sur l'action sociale des universités. S'agirait-il alors de détourner le fonctionnement d'une machine

⁴ En Belgique francophone, la massification de l'enseignement supérieur ne s'est pas opérée de manière homogène, l'enseignement de type court en haute école participant davantage à l'effort de démocratisation sociale que les universités (Maroy & Van Campenhout, 2010).

à reproduire les élites et d'en faire un outil d'émancipation sociale ? En somme, peut-on envisager l'alternance comme un vecteur potentiel d'un troisième idéaltype d'universités, l'université de masse (Maes, 2014).

Pour terminer, et dans le cadre de cette étude de cas, nos conclusions ne peuvent bien entendu pas être étendues à l'ensemble du dispositif de l'alternance universitaire. Les données parcellaires que nous avons d'ores et déjà récoltées concernant un master en sciences informatiques en alternance (dans une autre université) suggère une forte dépendance de l'analyse vis-à-vis du contexte local. Parmi les facteurs différenciateurs, on peut citer la plus forte pénurie d'informaticien·ne·s sur le marché du travail belge qui change totalement les rapports entre l'université et les employeurs désireux d'accueillir un·e stagiaire : ces derniers sont bien plus nombreux à se bousculer au portillon alors que les étudiant·e·s en sciences du travail peinent à trouver un employeur les acceptant. La distance bien moins importante – bien qu'elle ne disparaisse pas non plus – qui sépare les exigences professionnelles du secteur informatique des savoirs enseignés à l'université semble aussi induire un sentiment de compétence plus élevé chez ces enseignant·e·s universitaires, ce qui autorise des interventions plus légitimement perçues dans le cadre des immersions professionnelles. En soi, cela est peu surprenant dans la mesure où le spectre des fonctions professionnelles accessibles aux diplômé·e·s en sciences informatiques est bien moins étendu qu'en sciences du travail où le lien formation/emploi est particulièrement distendu.

Par conséquent, nous posons la nécessité pour toute analyse globale relative au dispositif de l'alternance de ne pas faire l'économie d'une prise en compte des spécificités disciplinaires en jeu, mais aussi de la structure du marché du travail à l'égard des diplômés concernés.

Références bibliographiques

Agulhon, C. (2007). « La professionnalisation à l'Université, une réponse à la demande sociale ? ». *Recherche et formation* 54 : 11-27.

Besson, M., Collin, B., Geay, A. & Hahn, C. (2005). « Pour une nouvelle approche de l'alternance dans l'enseignement supérieur ». In C. Hahn, M. Besson, B. Collin & A. Geay (dir.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives* (p. 15-29). Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1975). « Le titre et le poste : rapports entre le système de production et le système de reproduction ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 1(2) : 95-107.

Champy-Remoussenard, P. (2008). « Incontournable professionnalisation ». *Savoirs* 17 (2008/2) : 51-61.

Fusulier, B. & Maroy, C. (2002). « La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques ». In C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Québec : Presses de l'université du Québec.

PCF – Parlement de la Communauté française – (2016). *Décret du 30 juin 2016 organisant l'enseignement supérieur en alternance*.

Maes, R. (2014). *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en sciences sociales et politiques, Université libre de Bruxelles.

Maroy, C. & Van Campenhout, M. (2010). « Démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur en Belgique francophone : le poids de l'autosélection et des familles ». *Éducation et sociétés* 26 : 89-106.

Rochat, D. & De Meulemeester, J.-L. (2001). Rational choice under unequal constraints: the example of Belgian higher education. *Economics of Education Review* 20(1) : 15-26.

Tilman, F. & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles/Lyon : Éditions Vie Ouvrière/Chroniques sociales.

Tanguy, L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation/emploi. Un état des recherches en France*. Paris : La Documentation Française.

Vincens, J. (2015). « Professionnalisation et marché du travail : formations supérieures ». In C. Beduwé & P. Lemistre (dir.). *Quelle(s) évaluation(s) pour quelle(s) professionnalisation(s) à l'université* (p. 19-29). Troisième journée d'échanges du réseau de recherches « Évaluation Formation Emploi », Toulouse, 24-25 octobre 2013.

Wittorski, R. (2012). « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28-1. URL : <http://ripes.revues.org/580>

088 Émergence d'un collectif apprenant chez les formateurs en soins infirmiers utilisant la simulation clinique

Florence Policard, CREF, Université Paris Nanterre (France)

Résumé

Cette étude porte sur l'émergence d'un collectif apprenant en lien avec le profil d'engagement de formateurs en soins infirmiers utilisant la simulation clinique dans leur dispositif de formation. Issue d'une recherche doctorale portant sur trois instituts de formation, cette contribution interroge la dynamique des groupes projets dans l'engagement des formateurs dans l'activité et dans le développement de leurs compétences.

Nous mettons notamment en exergue la dimension interindividuelle, avec un rôle déterminant du collectif comme affordance sociale disponible et accessible pour être utilisée comme ressource de développement. Cependant, le degré d'ouverture du groupe projet aux autres formateurs semble agir comme facteur modérateur dans l'utilisation effective par ces derniers de ces affordances sociales pour agir et se développer.

Mots-clés : formateurs en soins infirmiers, collectif de pairs, simulation en santé, affordance sociale, profil d'engagement

Introduction

Les formateurs en soins infirmiers exercent leur activité à temps plein en institut de formation. Depuis la réforme de la formation infirmière en 2009, il existe une volonté institutionnelle forte de développer des pédagogies innovantes. Parmi ces innovations, la simulation clinique pleine échelle (SCPE) prend une place de choix.

La SCPE consiste à reproduire en laboratoire un environnement de soins et à mettre l'apprenant en situation de gérer un problème avec un patient simulé (mannequin ou acteur). Basées sur l'apprentissage expérientiel, la résolution de problème et la conceptualisation dans l'action (Pastré, 2005), ces séances visent la construction de modèles opératifs transférables à un même type de situations dans la vie réelle, et offrent en particulier l'occasion de réfléchir sur les déterminants de l'action en situation routinière ou critique.

Ce format pédagogique est jugé complexe à utiliser par la plupart des formateurs qui le mettent en œuvre, en particulier en termes d'ingénierie pédagogique et dans la conduite du débriefing qui suit la situation simulée. Son rôle est identifié comme celui d'un « facilitateur », s'inscrivant dans un double processus de médiation : engager et soutenir les apprenants dans l'action pour qu'ils soient en mesure d'identifier et de gérer le problème, et les guider dans le processus de réflexion sur l'action afin qu'ils repèrent les invariants opératoires de la situation.

Mais cette fonction de facilitation suppose une posture pédagogique spécifique qui contraste avec les schémas traditionnels d'un enseignant qui expose, transmet et valide les bonnes pratiques. Cette posture de facilitateur tranche avec la posture traditionnelle de l'expert-métier, ce qui est difficile à tenir chez certains formateurs, à en juger par le nombre d'articles consacrés à cette question dans les revues professionnelles. Les formateurs doivent en effet guider la réflexivité du groupe, à partir du matériel pédagogique produit en situation simulée, par nature peu prévisible. Relevant de la gestion d'un environnement dynamique ouvert (Rogalski et Samurçay, 1998), la SCPE peut constituer une situation potentielle de développement pour ces formateurs (Mayen, 1999).

L'objectif de notre étude était de regarder comment les formateurs s'engagent dans cette activité, et d'identifier leurs profils d'engagement afin de comprendre comment cet engagement se manifeste au cœur de leurs pratiques. En accord avec De Ketele (2013 :12),

L'engagement professionnel se définit comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle, ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle.

Cadre théorique

La présente contribution, issue d'une recherche doctorale (Policard, 2018), s'ancre dans la théorie sociocognitive de Bandura (1977). Cette théorie représente un modèle intégratif, de portée générale, nous permettant de relier l'engagement à l'agentivité, autrement dit inscrivant le comportement d'engagement comme la résultante d'une interaction entre des facteurs personnels (les fondements psychologiques de l'action) et des facteurs environnementaux (les fondements socio-environnementaux de l'action). Bandura considère que ces trois catégories de facteurs (personnels, environnementaux et comportementaux) sont en interaction réciproque et que l'agentivité du sujet opère au sein de cette causalité triadique, en fonction des activités en cours, des circonstances situationnelles et contextuelles, et au sein d'un réseau d'influences sociales et structurelles.

Cette étude mobilise aussi le *Workplace Learning* (Billett, 2001), dont les travaux mettent en lien l'engagement du sujet et les opportunités présentes, accessibles, sur son lieu de travail pour agir et se développer. Billett propose un modèle intégré des facteurs à la fois socio-environnementaux et personnels qui affectent la qualité des apprentissages au travail, combinant des affordances¹ contextuelles et des formes d'engagement individuel (Filliettaz, 2012 : 59).

La présente contribution s'attachera à l'un des résultats de l'étude des profils d'engagement de ces formateurs, en lien avec l'émergence d'un profil « collectif apprenant » chez certains d'entre eux.

Matériel et méthode

Notre approche est compréhensive et s'inscrit dans une perspective herméneutique. L'étude, qualitative, s'est déroulée auprès des équipes pédagogiques de trois instituts de formation en soins infirmiers (Ifsi) et porte sur seize formateurs.

Les trois Ifsi investigués présentent de fortes similitudes au regard de leur organisation générale et de celle de la SCPE en particulier. Ils ont notamment la même antériorité dans cette pratique et les séances de simulation sont conduites par des binômes de formateurs compte-tenu de la multiplicité des tâches à gérer. La SCPE est structurée en groupe-projet, piloté par l'un des formateurs, nommé chef de projet par le directeur. Quelques formateurs expérimentés sont membres de ces groupes dont la vocation est de formaliser les aspects didactique et pédagogique (production de scénarios, formation des patients simulés, gestion du mannequin, tutorat des formateurs novices) ainsi que tous les aspects organisationnels et logistiques. Pour autant, et selon la volonté des trois directeurs, tous les formateurs de l'équipe participent à la conduite de ces séances. Il existe en outre un fort soutien institutionnel à l'activité, eu égard à l'image positive de la simulation dans les formations en santé.

¹ L'affordance est un terme issu de la psychologie, qui désigne l'ensemble des possibilités d'action d'un environnement ; mais surtout, ces possibilités sont mises en relation avec le sujet qui peut (ou pas) les utiliser.

Les seize formateurs ont été rencontrés chacun à quatre reprises au cours d'entretiens semi-directifs, d'observations de conduite de séances de simulation et d'entretiens d'autoconfrontation, sur une période de vingt mois. Le matériau empirique a été traité selon un double processus d'analyse thématique (Paillé et Muchielli, 2012) et d'analyse lexicale (*via* le logiciel IraMuTeQ, Ratinaud, 2009).

Résultats et discussion

Les résultats de notre étude ont fait émerger quatre profils-types d'engagement dans l'activité. Nous présentons ici le profil que nous avons nommé « collectif apprenant ». Ce terme fait référence au collectif de pairs, autrement dit à une construction sociale opérée par des personnes « partageant des objectifs renvoyant à la réalisation d'un travail de qualité – c'est-à-dire renvoyant à des critères d'efficacité du travail selon eux et au sens qu'ils accordent à ce travail » (Caroly et Barcellini, 2013 : 35). Ce collectif est « apprenant » car il favorise l'apprentissage et le développement des compétences.

Ce profil d'engagement fait référence à des personnes pour lesquelles l'appartenance sociale à un tel collectif est un déterminant fort de leur engagement et pour lesquelles le travailler ensemble et apprendre ensemble en est une composante majeure. Leur préoccupation est fortement centrée sur le projet pédagogique simulation, vis-à-vis duquel ils s'investissent par choix et par loyauté pour pouvoir le mener à bien collectivement. Ils formalisent une organisation garantissant des temps de travail en commun pour construire des modèles opératifs partagés et recherchent sans cesse une meilleure pertinence du dispositif en expérimentant de nouvelles stratégies. Ils capitalisent ainsi un répertoire commun de pratiques qu'ils partagent avec les plus novices. Ils sont ouverts au débat et à la controverse, et recherchent le consensus afin d'assurer une cohérence des pratiques inter-formateurs. Ils sont en perpétuel questionnement sur leurs pratiques individuelles et collectives, et trouvent préférentiellement au sein du groupe de pairs des ressources pour progresser. Ils recherchent aussi hors les murs des occasions de partager leur expérience et ainsi, de mettre en visibilité leur institut dont la notoriété leur importe ; c'est aussi pour eux l'occasion de récolter de nouvelles idées pour en faire profiter leurs pairs et les réinvestir dans le projet.

Si l'on retrouve ce profil chez quelques formateurs de chaque institut, qui manifestent une logique d'engagement fortement dialogique en direction de leurs pairs, les formateurs de l'Ifsi 3 que nous avons rencontrés présentent tous ce même profil. Nous nous sommes alors interrogée sur ce qui, alors que les organisations sont comparables, suscitait l'émergence forte de ce profil dans cet institut. Car en accord avec Piot (2014 : 12),

L'apparition d'un collectif de travail ne relève pas d'un hypothétique processus *sui generi* mais relève de la combinaison d'événements, de volontés et de dispositifs pluriels qui rendent possibles des collaborations et la construction de cadres de référence partagés.

Dans l'Ifsi 3, cette combinaison de facteurs est particulièrement féconde pour un engagement de nature collective dans l'activité. Ces formateurs ont d'abord partagé une expérience commune de formation à la simulation (ce qui les a soudés) et ils exercent en proximité au quotidien : « avec Sandra, on se connaît bien, on sait comment on bosse » dit Rose. Ils attachent notamment un soin particulier à gérer ensemble la conception et le test des scénarios en amont de leur mise en œuvre avec les étudiants, ce qui les spécifie par rapport aux formateurs des autres Ifsi, qui laissent cette ingénierie aux experts du groupe de pilotage.

Par ailleurs, si deux d'entre eux ont initié l'activité, le groupe projet est ouvert aux plus novices. Il ne semble pas y avoir de prérogatives particulières réservées aux uns ou aux autres (à l'exception toutefois du chef de projet qui a une mission spécifique, mais il a à cœur d'y

associer ses collègues). Cependant, si nous ne pouvons pas conclure sur un profil collectif apprenant généralisé, n'ayant pas de visibilité sur la totalité des formateurs de cet Ifsi, nous pouvons néanmoins affirmer, pour ce qui concerne ces quatre formateurs, que leur engagement dans l'activité crée du collectif : « on est des vrais alliés », dit Paula.

Il existe notamment des « espaces de pratiques partagées » (Billett, 2002), formels et informels, dans lesquels ces formateurs s'engagent pour réfléchir ensemble, construire ensemble, développer un monde commun de savoirs sur, par et pour la pratique, et façonner leur soi professionnel au regard d'une philosophie sur laquelle ils se rejoignent. Ils construisent ainsi des répertoires de ressources, pragmatiques et idéologiques, appropriés par chacun en fonction de ses propres compréhensions, dispositions et intentions, et reconfigurés chaque fois de façon singulière en situation. Les pratiques observées et explicitées montrent que ces construits sociaux ont la plupart du temps une assez bonne convergence, dans la mesure où les activités de co-conception des scénarios et de concertation en amont des séances sont effectives.

La construction d'un monde commun, fait de valeurs partagées qui font sens pour chacun d'eux, d'attitudes propices éprouvées, de règles explicites, d'expérimentations et d'évaluations, laisse une empreinte cognitive qui vient étayer les intentions et façonner les actions en situation. Pourtant des remaniements personnels de ce monde commun s'opèrent. Or, s'il apparaît une conscience d'apporter « sa couleur », comme le dit Paula, ils ont à cœur de rester en cohérence avec les choix collectifs, ce qui témoigne de l'élaboration d'un compromis équilibré. Se joue en effet une négociation entre les aspirations et buts individuels, le style personnel du formateur d'une part, et son inscription volontaire et affirmée dans un projet collectif et un référentiel relativement normé d'autre part. Ici le formateur est à la fois un sujet porteur du projet commun et un sujet singulier qui apporte sa touche personnelle. Il participe à la construction du genre professionnel tout en assumant et en revendiquant sa singularité comme une plus-value au service du collectif.

Cette singularité est comprise et acceptée par les autres dans la mesure où le référentiel commun est connu et reconnu par tous, et que chacun inscrit son action au sein de ce cadre : c'est un compromis entre le style et le genre (Clot et Faïta, 2000). C'est précisément ce qui fait que les formateurs de l'Ifsi 3 acceptent ces subjectivités et se considèrent complémentaires. Mais c'est aussi précisément ce qui fait problème pour les formateurs des deux autres instituts, car lorsque cette co-construction de repères n'a pas eu lieu, ou n'a plus lieu (parce qu'elle est tacite, ou parce qu'on la considère actée une fois pour toutes), alors les initiatives personnelles sont considérées comme marginales et contrevenant aux choix du groupe.

Pour ceux-là, le collectif de pairs dont il est question ne concerne qu'un nombre restreint de formateurs : c'est la « petite cellule », comme l'évoque Irène, chef de projet de l'Ifsi 2. Cette petite cellule est faite de formateurs qui se connaissent bien, qui se reconnaissent des proximités de valeurs et d'idées entre eux. Elle fédère autour d'un but commun et « concentre les idées, au lieu de les diluer ». Il y a, au sein d'un tel collectif, comme l'évoque Piot (2014), davantage de possibilités de construire une image opérative partagée de la conception et de la conduite de ces séances, ce qui le rend particulièrement efficace et efficient. Mais l'existence-même du groupe projet est tout à la fois un atout et une limite.

D'abord, un groupe projet peut parfois fonctionner comme un système assez fermé (le terme employé par Irène, « petite cellule », est de ce point de vue particulièrement significatif). C'est d'ailleurs la vocation du groupe de pilotage institué par chaque directeur : définir les orientations et les choix pédagogiques et didactiques, et organiser l'activité sur un plan logistique. À ce titre, il dispense les formateurs non-membres – souvent par souci de rationalisation (économie de temps et plus grande efficacité) – de s'engager dans les tâches

entourant les séances (conception et test des scénarios, briefing des acteurs-patients) ; ces tâches sont donc confiées à ces experts, eux-mêmes se répartissant parfois les tâches. C'est ainsi que fonctionnent les groupes projet dans les deux autres Ifsi. Pourtant, ce sont précisément ces activités-là qui opèrent comme support de co-élaboration de sens et de ressources de compétence. En conséquence, les formateurs n'appartenant pas au groupe projet se sentent moins impliqués dans ces dimensions d'ingénierie pédagogique, laissant cette charge à « ceux qui savent faire » (comme l'évoquent cinq formateurs des Ifsi 1 et 2). Nous avons repéré en particulier que le contenu du briefing des acteurs est inconnu de certains, et que cette dimension est peu investie alors même qu'elle est un paramètre majeur de l'ingénierie d'un scénario avec un patient simulé.

À l'extrême, un fonctionnement en mode groupe-projet « fermé » décrirait une organisation de l'activité dans laquelle cette petite cellule serait constituée de formateurs certifiés et seuls détenteurs de l'expertise en simulation. Ainsi, ils seraient seuls « autorisés » ou seuls capables de concevoir et de conduire des séances de simulation. Pour les non-membres, le risque de se penser exclus est fort : c'est ce qui peut conduire à un renoncement à s'engager. Dans une telle configuration, les formateurs non-membres du groupe peuvent être associés à la conduite des séances mais ils ne sont considérés « que » comme prestataires et ne peuvent co-animer qu'avec un membre du groupe. Ces formateurs-prestataires n'ont pas de vision globale du processus de conception, ce qui génère de l'insécurité et une dépendance totale vis-à-vis des experts. Dans ces conditions, les formateurs non-membres peuvent difficilement se sentir engagés et donc se développer dans l'activité.

Par ailleurs, l'existence d'une petite cellule comporte un risque pour les formateurs qui en sont membres : celui de se couper du reste de l'équipe, de constituer un monde fermé, où l'on reste entre soi, entre initiés, au sein d'un pôle d'expertise. Dans un format aussi incertain, aussi complexe à mettre en œuvre, la tentation peut être forte de limiter l'activité aux seuls experts de la simulation. Comme l'évoque De Ketele (2010 : 15) :

Certaines minorités actives sont « fermentes », d'autres sont « ferments ». Il s'agit plus que d'un jeu de mots. Les premières se ferment et s'enferment aux collègues et autres équipes : elles trouvent un certain épanouissement dans le travail qu'elles font ou avec les collègues de travail proches, mais elles ne veulent pas d'intrusion d'autres collègues et de l'institution ; elles sont persuadées du bien-fondé de leur travail et veulent se protéger et continuer à fonctionner en vase clos. [...] Au contraire des minorités actives « fermentes », les minorités « ferments » sont des moteurs de la dynamique de l'innovation [...], car elles acceptent que l'on vienne voir ce qu'elles font et les résultats qu'elles obtiennent, à faire état des difficultés qu'elles rencontrent, à faire évaluer et même remettre en cause les effets des innovations introduites.

Car en effet, le groupe projet, à condition qu'il soit « ouvert », ou qu'il veuille à communiquer et à partager le fruit de ses réflexions, peut représenter un atout pour les autres, ainsi que nous l'avons observé pour certains formateurs moins aguerris, et être alors « ferment ». L'énergie créatrice et l'entente cordiale qui en émanent constituent un puissant attracteur pour associer de nouveaux formateurs. Les dispositions à tolérer l'incertitude du format peuvent ainsi être développées grâce à l'assurance du nouveau membre d'être épaulé par un pair aîné.

Un collectif de pairs ouvert décrirait alors une activité dans laquelle le groupe de pilotage est constitué de formateurs expérimentés, mais dont le projet inclut d'emblée, à toutes les étapes de l'ingénierie didactique, les autres formateurs. Ces formateurs pourraient alors se considérer comme partenaires et chacun pourrait se sentir rapidement capable de gérer toutes les tâches, en trouvant le soutien nécessaire auprès des pairs plus chevronnés. Ainsi, les minorités actives « ferments » ont un impact plus large sur l'équipe et sur l'organisation. En s'ouvrant vers les autres formateurs, en les invitant à participer, en acceptant leur regard critique et la remise en

question de leurs choix, les formateurs de ces groupes ouverts donnent les moyens aux autres de s'engager dans l'expérience, et se donnent les moyens d'ouvrir le champ des possibles pour eux-mêmes et pour le projet collectif. Il ne s'agit sans doute pas que tout le monde fasse tout, tout le temps, ce qui créerait davantage de complexité et une faible efficacité. Mais comme nous l'avons perçu dans l'Ifsi 3, l'idée de « laisser la porte ouverte » ouvre le champ des possibles pour chacun : elle ne contraint pas à s'engager, autorise le désengagement, et permet une implication dans le degré que souhaite l'individu. La condition pour que cela fonctionne est de ménager des espaces de régulation et de concertation : cette préoccupation doit pouvoir être l'affaire de chacun.

Pour Caroly et Barcellini (*op. cit.* : 35), « le collectif de travail crée alors une fonction protectrice pour la subjectivité de l'individu dans son rapport à l'action », tant *via* leur capacité d'élaborer des règles et des normes de qualité que dans la gestion de la conflictualité dans les rapports de travail. La bonne gestion de cette conflictualité implique que le débat soit possible, la controverse admise et fructueuse, et porte sur l'activité et la manière de résoudre les problèmes et dilemmes rencontrés à l'occasion de l'activité. C'est ce que nous avons observé chez les formateurs de l'Ifsi 3. Les affordances – de nature essentiellement sociale – (opportunités de co-conception, de co-animation, de co-réflexivité) sont non seulement disponibles et accessibles, mais elles sont en outre effectivement utilisées par tous pour agir et pour se développer. L'affordance sociale est envisagée dans sa dimension interindividuelle, telle que la définit Simonian (2015, p. 41), c'est à dire « liée aux processus de coopération et de coordination entre les agents, tenant compte de la place qu'ils occupent dans l'organisation ». Nous avons observé que la présence du binôme créait une opportunité d'apprendre sur soi grâce à l'autre, d'apprendre par modelage en observant agir l'autre, d'apprendre sur l'autre et avec l'autre. Mais cela n'est possible que si les rapports entre les personnes ne sont pas des rapports de compétitivité et que la confiance entre eux est possible.

Car l'utilisation des affordances sociales que représente le collectif de pairs dépend à la fois de l'accessibilité et de la disponibilité de ces affordances, et de l'agentivité du sujet (Billett, 2001). Cela signifie que le sujet attribue au groupe de pairs une fonction formative. Ainsi, un formateur décidera d'utiliser le groupe de pairs pour se développer s'il se sent autorisé à donner son avis, s'il a confiance en ses collègues pour être supervisé, s'il se sent en sécurité avec eux (non jugé, non en compétition, percevant de l'indulgence de la part des autres), s'il a envie de dépenser du temps et de l'énergie au service de ce collectif, et s'il pense que cela lui sera utile pour apprendre. Par ailleurs, il pourra utiliser cette affordance si elle est disponible et accessible, autrement dit si le groupe projet est ouvert aux autres, si le collectif décide de se donner du temps pour réfléchir et produire ensemble, et si l'expression des divergences de points de vue est considérée comme une étape nécessaire et constructive. Ces conditions existent dans l'Ifsi 3, grâce à des leaders dont les compétences pro-sociales sont reconnues (le test des scénarios est une entreprise toujours collective, Marc propose à ses collègues de participer à la formation des formateurs, et Paula entraîne ses pairs dans un débriefing informel à la suite de leurs deux journées de simulation). Ces temps de régulation collective sont également rendus possibles par la perception de soutien organisationnel qui les fait se considérer autonomes et libres de prendre du temps pour se réunir et réfléchir sur leurs pratiques.

Dans une activité comme la SCPE, qui mobilise d'importantes ressources matérielles et humaines, l'enjeu est grand d'assurer sa pérennité. L'émergence d'un collectif apprenant au sein de l'équipe pédagogique est sans doute une condition *sine qua non* pour assurer la qualité du dispositif pédagogique. Il s'agit là d'une question vive qui doit être pensée au niveau

managérial et au niveau de l'équipe elle-même dans son fonctionnement, en particulier si les directeurs estiment que tous les formateurs doivent s'engager dans cette activité.

En pratique, le fonctionnement en mode « ouverture » du groupe de pilotage est une condition de la compréhension par tous des enjeux pédagogiques, des choix et des moyens. Mais dans le même temps, le groupe de pilotage doit pouvoir rester efficace dans ses missions afin d'ouvrir la voie et de baliser le chemin. D'un point de vue individuel, l'ouverture est la condition pour que les non-membres se sentent en capacité de s'engager, et qu'ils trouvent auprès de leurs pairs tous les repères nécessaires pour agir et pour développer leurs compétences. D'un point de vue collectif, l'ouverture ne peut que contribuer à la cohérence de l'implantation de la SCPE dans le dispositif global de formation et à son acceptation par l'équipe (et donc à sa pérennité dans le temps), et *in fine* à la qualité du dispositif de formation.

Aussi, l'enjeu pour ces équipes est sans doute de trouver un compromis équilibré et acceptable en termes de fonctionnement entre d'un côté, le « collectif de pairs ouvert », en tant qu'environnement apprenant et dialogique, et de l'autre côté, le « collectif de pairs fermé » assurant les fondations méthodologiques et la structuration du dispositif dans une logique d'efficacité, tel que nous le résumons dans la figure 1 :

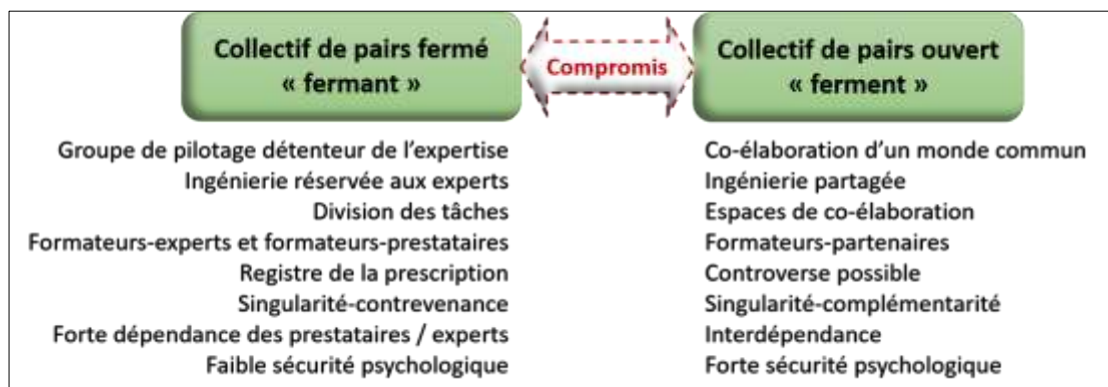


Fig. 1 - Élaboration d'un compromis entre collectif de pairs fermé et ouvert

Conclusion

Notre contribution met en évidence que la dimension collective de l'activité agit fortement sur l'engagement des formateurs dans la mesure où le groupe de pairs est vu comme une affordance sociale. Cette affordance, comprise comme une ressource potentielle de développement, est disponible et accessible. Le fait qu'elle soit effectivement mobilisée et utilisée par le sujet pour agir et apprendre, dépend de sa perception du degré d'ouverture du groupe-projet aux non-membres.

Cette ouverture est dépendante des individualités qui composent le groupe et des enjeux personnels, mais aussi d'une dynamique collective, à la fois managériale, socio-culturelle et conjoncturelle. La nature et la fonction de ces groupes projets est donc à questionner dans une dimension temporelle. Si ces petites cellules, ces "minorités actives", sont nécessaires pour initier l'activité, concentrer les idées, construire de l'expertise et structurer les pratiques, elles doivent pouvoir s'ouvrir sur l'extérieur, que cet extérieur soit *in situ* (vers l'ensemble de l'équipe) ou hors les murs (vers la communauté professionnelle ou les rencontres interprofessionnelles) afin d'être perçues comme des affordances utilisables pour s'engager et apprendre.

Il s'agit alors d'articuler la signification personnelle que l'individu accorde au groupe pour agir et se développer (perception de ressource de compétence, d'absence de risque, *etc.*) et la signification collective que revêt un tel groupe pour l'équipe dans le développement de l'activité. Il convient donc de réfléchir sur les contraintes qui pèsent sur les individus et sur le collectif, et sur les opportunités dont ils disposent pour agir et se développer ensemble.

Bibliographie

Bandura, A. (1977/1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles, Belgique : Mardaga.

Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning* 13(5): 209-214.

Billett, S. (2002). *Workplace Learning as Co-Participation. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational research Association*. New Orleans, LA. URL : https://archive.org/details/ERIC_ED465879

Caroly, S. & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Coord.), *Ergonomie constructive* (p. 33-46). Paris, France : Presses universitaires de France.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler* 4 : 7-43.

De Ketele, J.-M. (2010). L'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Des chemins de traverse aux avenues institutionnelles. *Revista portuguesa de pedagogia* 30 : 7-24.

De Ketele, J.-M. (2013). Introduction. In A. Jorro & J.-M. De Ketele (dir.). *L'engagement professionnel en éducation et en formation* (p. 7-21). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Filliettaz, L. (2012) Une figure remarquable. Stephen Billet. In E. Bourgeois & M. Durand, *Apprendre au travail*. (p. 58-59). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Marcel, J.-F., & Murillo, A. (2013). *Analyse du fonctionnement de collectifs d'enseignants : proposition méthodologique*. Actes du congrès de l'AREF, Montpellier, 27-30 août.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente* 139 : 65-85.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 3ème édition. Paris, France : Armand Colin.

Pastré, P. (2005). Apprendre par la résolution de problèmes : le rôle de la simulation. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (p. 17-40). Toulouse : Octarès.

Piot, T. (2014). De l'équipe vers un collectif de travail en institut de formation : le rôle d'une image opérative partagée. *Questions vives* 21. URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/1512>

Policard, F. (2018). *Formateurs en soins infirmiers et simulation clinique : profils et manifestations de l'engagement dans l'activité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre. URL : <http://www.theses.fr/2018PA100089>

Ratinaud, P. (2009). URL : <http://iramuteq.org/>

Rogalski, J. & Samurçay, R. (1998). Exploitation didactique des situations de simulation. *Le travail humain* 61(4) : 333-359.

Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle : une approche éco-anthropocentrée des objets techniques*. Note de synthèse en vue de l'Habilitation à diriger des recherches, Université Rennes 2.

089 Symposium : L'influence des chefs d'établissement d'enseignement : activité, pouvoir et développement

Hélène Veyrac, École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole,
« Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (France)

Discutant : Youri Meignan, Agrosup, Dijon

Introduction du symposium

Les personnels d'encadrement se trouvent comme "cisailés" entre administration centrale et réalités locales (Daniellou, 2017). Les chefs d'établissement d'enseignement n'échappent pas à ce constat : ils sont sous une « double contrainte » (Derouet, 2015), qui les amène à inventer des modalités d'action pour répondre aux diverses injonctions des politiques publiques éducatives en prenant en compte les ressources/contraintes locales spécifiques. Ces modalités d'actions, ces activités, ont été récemment décrites dans le cadre d'une réforme française de l'enseignement secondaire (eg. Brossais & Lefeuvre, 2018). Sont-elles semblables à celles observées dans d'autres contextes éducatifs (en Suisse et au Québec) ?

Plus précisément, le travail des chefs d'établissement d'enseignement comprend un ensemble de tâches, dont certaines sont spécifiques aux missions d'éducation et de formation. Il concerne, de manière variable d'un système d'enseignement à un autre, un leadership que l'on peut approcher sous ses dimensions « pédagogiques » ou sous une visée plus systémique (« leadership distribué » pour Leatitia Progin, incluant le leadership des enseignants exercé au-delà de l'espace classe). Le travail des chefs d'établissement est ainsi questionné sous l'angle de l'influence qu'un cadre exerce sur un dispositif éducatif composé notamment de personnels enseignants et de parents. Approcher le travail des chefs d'établissement par ses impacts multiples est ambitieux et déjà tenté (eg. Kandaria, 2016). Le symposium a poursuivi cette approche, sans occulter complètement la question des effets du leadership pédagogique en matière de réussite des élèves (Bos & Chaliès), il a mis l'accent sur les influences des chefs d'établissement en lien direct avec l'activité d'autres acteurs : les enseignants et les parents. Quelles marges de manœuvre les chefs d'établissement s'aménagent-ils ? Plus précisément, lorsqu'il s'agit pour ces cadres d'exercer une influence sur des collectifs d'enseignants et de parents, quelles activités déploient-ils, que ce soit dans un fonctionnement quotidien ou lors de la mise en place de changements décidés par des acteurs extérieurs à l'établissement (réforme du collège en France l'occurrence) ?

Le symposium a permis, notamment grâce au discutant Youri Meignan (Agrosup Dijon), un croisement de regards de chercheurs, à partir de travaux récents sur ce point spécifique des interrelations entre le travail des chefs d'établissement et l'activité d'autres membres des communautés éducatives que sont les parents et les enseignants.

Les communications, dont les six textes suivants relatent, ont abordé sous des angles différents l'influence des chefs d'établissement, dont les suivants :

- la mise en place d'une réforme, avec plusieurs contributeurs de l'ouvrage coordonné par Emmanuelle Brossais et Gwenaël Lefeuvre (2018) (Raybaud-Patin ; Amathieu, Gaudin & Chaliès),
- la mobilisation « au quotidien » des enseignants (Bos & Chaliès ; Progin) et de l'ensemble de la communauté éducative, incluant des acteurs autochtones ou non (Deschênes),
- le développement (Bos & Chaliès ; Guay & Gagnon),

- le soutien pédagogique (Bos & Chaliès ; Deschênes ; Guay & Gagnon).

Ainsi, les textes rendent compte de recherches contemporaines sur l'influence des chefs d'établissement d'enseignement par une approche centrée sur l'activité (au sens de ce qui est déployé par une personne dans son contexte de travail), le pouvoir (au sens d'influence exercée entre acteurs dans une organisation) et le développement (au sens de transformation individuelle).

Bibliographie

Brossais, E. & Lefeuvre, G. (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès éditions.

Daniellou, F. (2017). *Rompre avec le silence organisationnel : enjeu de sécurité industrielle, enjeu de culture organisationnelle*. Conférence filmée, Université Blaise Pascal. URL : <http://webtv.u-clermont1.fr/media-videocampus-1086>

Derouet, J.L. (2015). Le développement des politiques de leadership pédagogique éducatif en Europe La question de la coordination de l'action. In J.-L. Derouet & R. Normand (Eds.), *La question du leadership en éducation. Perspectives européennes* (p.11-22). Paris : L'Harmattan.

Kandaria, I. (2016). *La contribution des personnels de direction dans la réussite des élèves. Le cas des directeurs-adjoints de lycées agricoles publics français* (Thèse de doctorat). Université de Toulouse.

236 Esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation

Marie-Hélène Guay, Université de Sherbrooke, Québec (Canada)

Brigitte Gagnon, Université de Sherbrooke, Québec (Canada)

Résumé

L'apport des leaders et des organisations scolaires exerçant un leadership ancré dans la précision de visions partagées, la collaboration, le développement des personnes et le partage des pouvoirs est démontré névralgique à la réussite des élèves. Or, à ce jour, un tel leadership apparaît minoritaire en éducation. À l'instar de plusieurs auteurs, nous avançons que la communauté des chercheurs et des leaders en éducation, comme en gestion en général, n'a pas développé et ne partage pas, à ce jour, une conception individuelle et collective du leadership leur permettant d'en conscientiser précisément la nature et le développement. Inspirées des théories constructivistes-développementales, nous esquissons certains éléments d'une théorie inédite du leadership en éducation. Précisément, nous proposons une définition du leadership en éducation et une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires issues d'une recherche théorique. Elles veulent permettre aux leaders et aux organisations scolaires, et à leurs accompagnateurs, de concevoir et de développer le leadership en éducation dans une perspective de plus en plus postconventionnelle, laquelle apparaît porteuse pour soutenir le développement des générations actuelles et futures au cœur de la complexité.

Mots-clés : leadership en éducation, théories constructivistes-développementales, conscience, développement de compétences et de conscience, organisation scolaire

Problématique, objectif et méthodologie de recherche

Alors que les structures sociales se complexifient sous l'influence accélérée de multiples changements technologiques, climatiques et migratoires, l'école joue un rôle essentiel pour conscientiser et outiller les adultes de demain. Une telle responsabilité exige des leaders et des organisations scolaires un leadership ancré dans la précision d'une vision stratégique partagée, la collaboration, le développement des personnes et le partage des pouvoirs. De tels apports sont démontrés significatifs pour soutenir la réussite des élèves (Fullan et Leithwood, 2012 ; Wagner *et al.* 2006 ; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2018). Or, un tel leadership apparaît peu répandu en éducation. Une majorité des leaders et des organisations scolaires chercheraient d'abord à contrôler, à convaincre et à performer dans le cadre de structures hiérarchiques. Une minorité d'entre eux seraient capables de prendre en compte de telles préoccupations tout en soutenant également la collaboration, la création de sens et la cohérence systémique (Wagner *et al.* 2006 ; Kegan et Laskow Lahey, 2016 ; Drago-Severson et Blum-DeStefano, 2018). Pourquoi en est-il ainsi ?

Inspirées des théories constructivistes-développementales du développement des personnes, nous avançons que les leaders et les organisations scolaires adoptent et incarnent, à ce jour, un leadership essentiellement caractérisé par le contrôle et la performance parce qu'ils n'ont pas accès à une théorie leur permettant de conscientiser la nature et le développement de leur leadership. Nous avons donc fait le choix d'explorer les théories constructivistes-développementales pour proposer une vision actualisée du leadership en éducation et de son développement tels que nous y invitent Pauchant (2005), McCauley *et al.* (2006), Guilleux (2011) et Kegan et Laskow Lahey (2016).

Dans la lignée des travaux de Piaget sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, des chercheurs en psychologie ont décrit les différents stades de développement de l'adulte dans une perspective dite constructiviste-développementale (Loevinger, 1976 ; Kegan, 1994 ; Cook Greuter, 2004). Précisément, ils ont identifié les différentes façons dont un individu conçoit ce qu'il est, qui sont les autres, ses actions prioritaires et son environnement au fil de son développement. Ces théories sont dites constructivistes dans le sens où elles décrivent comme cet individu construit le sens de son expérience. Elles sont dites développementales dans le sens où elles rendent compte de l'élargissement des objets de conscience d'un individu et de sa capacité à gérer la complexité en lui et autour de lui.

Les typologies des stades de développement qui ont été développées présentent généralement ceux-ci en trois grands niveaux dits « préconventionnel, conventionnel et postconventionnel ». Ils caractérisent les adultes plus ou moins conscients, c'est-à-dire capables de prendre du recul, de développer et d'ajuster leurs manières d'être et de faire, individuellement et collectivement, aux caractéristiques d'un environnement plus ou moins complexe. À partir des années 80, ces typologies ont été progressivement transposées en gestion pour comprendre et soutenir le développement du leadership, au plan individuel et collectif. À la suite de Torbert (2004), certains auteurs ont conceptualisé, à partir de données empiriques, des typologies des stades de développement des leaders (Rooke et Torbert, 2005 ; Joiner et Josephs, 2007; Garvey Berger, 2012; Herdman-Barker et Wallis, 2016). Quant à lui, Laloux (2015) a conceptualisé une typologie des stades de développement des organisations. Ces typologies mettent en lumière une séquence hiérarchique, relativement universelle et invariante, des stades de développement des leaders et des organisations. Elles rendent explicites des incarnations spécifiques du leadership selon chaque stade de développement. À ce jour, l'influence de ces recherches est à peine perceptible en gestion de l'éducation (Guilleux, 2011).

En tant qu'accompagnatrices et formatrices de leaders en éducation, notamment en contexte de recherche-action, nous avons ressenti la nécessité d'effectuer une recherche dont l'objectif était de décrire la nature et le développement du leadership en éducation inspirées des théories constructivistes-développementales. Pour atteindre l'objectif de la recherche, nous avons initié une recherche théorique, c'est-à-dire une recherche visant « la conceptualisation d'un modèle théorique d'un objet ou d'un phénomène complexe, par l'analyse et la synthèse d'une pluralité de données conceptuelles ou empiriques, ou d'autres modèles » (Guay, 2004). Dans cette recherche, le phénomène complexe à l'étude était le leadership dont nous avons cherché à caractériser la nature et le développement sur la base de l'analyse de données théoriques et empiriques. Les données théoriques étaient issues de textes sur le leadership (Pauchant, 2005; McCauley *et al.*, 2006; Day, Harrison et Halpin, 2009; Dilts, 2009; Guilleux, 2011; Sharmer, 2012; Day et Dragoni, 2015 et Reams, 2017) et de typologies existantes des stades de développement des personnes (Loevinger, 1976; Kegan, 1994; Wilber, 1997; Cook-Greuter, 2004; Beck et Cowan, 1996), des leaders (Torbert, 2004; Rooke et Torbert, 2005; Joiner et Josephs, 2007; Baron, 2007; Garvey Berger, 2012; Herdman-Barker et Wallis, 2016; Drago-Severson et Blum-Stefano, 2018) et des organisations (Laloux, 2005; Kegan et Laskow Lahey, 2016) dans une perspective constructiviste-développementale. Les données empiriques étaient issues des modèles de leadership développés par des leaders scolaires en contexte de formation continue ou de recherche-action (Gagnon, Guay et Lachapelle, 2019 ; Gagnon et Guay, à paraître). Les données ont été analysées par le biais de la démarche d'analyse de contenu en quatre étapes de L'Écuyer (1990) ancrée dans un processus de catégorisation mixte impliquant qu'une partie des catégories d'analyse préexistaient à cette analyse. Les catégories ci-dessous en italiques ont été retenues inspirées des questions de recherche suivantes ;

- Qu'est-ce que le leadership dans une perspective constructiviste-développementale ? (Leadership/définition)
- Comment se développe-t-il ? (Leadership/développement)
- Quels sont les principaux apports et enjeux des leaders et des organisations selon leur stade de développement ? (Leadership/stades de développement/apports – leadership/stades de développement/enjeux)

Cette recherche théorique a donné lieu à deux modèles théoriques, c'est-à-dire 1) une définition inédite du leadership en éducation et 2) une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires, lesquels sont explicités dans la section suivante. Ces modèles constituent une réponse aux questions susmentionnées propres à décrire la nature et le développement en éducation dans une perspective constructiviste-développementale et à permettre de le concevoir et le développer dans une perspective de plus en plus postconventionnelle.

Principaux résultats

Qu'est-ce que le leadership des leaders et des organisations scolaires ?

En général et en éducation, le leadership a longtemps été conceptualisé comme un processus d'influence individuel d'un gestionnaire. Dans cette perspective, les chercheurs se sont intéressés aux traits, aux caractéristiques, aux styles et aux comportements des leaders, lesquels ont largement été décrits, au Québec et ailleurs, sous forme de compétences observables. Inspirées de Bateson, 1977; Wilber, 1997; Korthagen, 2004; Pauchant, 2005; McCauley *et al.*, 2006; Day, Harrison et Halpin, 2009; Dilts, 2009; Guilleux, 2011; Sharmer, 2012; Day et Dragoni, 2015 et Reams, 2017, nous proposons de plutôt l'envisager comme la capacité d'un ou plusieurs leaders à influencer la mission, l'identité, les croyances et valeurs, les compétences, les comportements et l'environnement d'une organisation scolaire, laquelle est tributaire de leur conscience et développement cohérent de ces mêmes éléments constitutifs de leur identité individuelle et collective. De notre point de vue, un leader correspond à toute personne choisissant d'assumer et d'exercer son influence que ce soit à titre d'enseignant, de conseiller pédagogique, de professionnel, de direction d'établissement, de cadre d'un service ou de direction générale. Le leadership en éducation apparaît donc comme une capacité individuelle et collective d'influencer l'intériorité (mission, rôles, croyances et valeurs) et l'extériorité (compétences, comportements, environnement) d'une organisation scolaire, laquelle capacité d'influence exige une conscience de sa propre intériorité et extériorité individuelle et collective. Dans une perspective constructiviste-développementale, le développement du leadership suppose un développement de compétences mais d'abord et avant tout de développement de conscience, c'est-à-dire un développement de sa capacité à élargir et transformer progressivement son système de compréhension de soi-même et de l'organisation au plan de sa mission, ses rôles, ses croyances, ses compétences, ses comportements et son environnement. Dans une organisation scolaire, un leadership individuel fort (Moi en tant que leader) est à même d'influencer le leadership collectif (Nous en tant que leaders) comme un leadership collectif fort est à même de consolider le leadership individuel. La figure 1 qui suit schématise les éléments constitutifs de l'identité individuelle et collective des leaders et des organisations scolaires dont la conscience et le développement détermine largement le leadership.

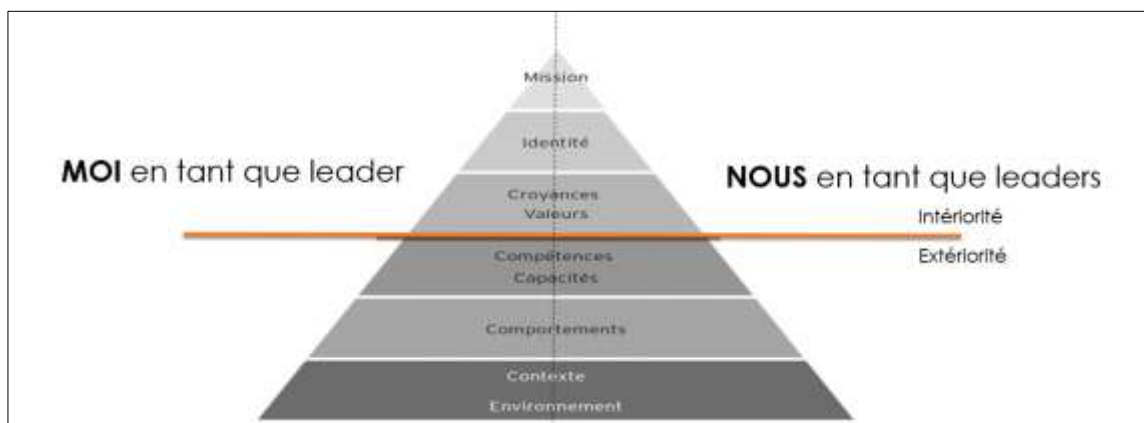


Fig. 1 - Les éléments constitutifs de l'identité individuelle et collective des leaders et des organisations scolaires

Comment se développe le leadership des leaders et des organisations scolaires ?

Principalement inspirées des travaux de Rooke et Torbert (2005) et Laloux (2015), nous proposons d'envisager le développement du leadership en éducation en quatre principaux stades : 1) conformiste 2) performant 3) pluraliste et 4) évolutif ; les deux premiers étant qualifiés de stades dits conventionnels et les deux derniers de stades dits postconventionnels. Dans les lignes qui suivent, nous présentons une typologie détaillant les stades en rendant explicite la façon dont, à chaque stade de développement, un leader ou une organisation scolaire conçoit sa mission, ses croyances et valeurs, son identité, ses compétences, ses comportements et l'environnement. Nous explicitons également comment les leaders et les organisations scolaires, à un stade donné, conçoivent le leadership. Pour chaque stade, nous présentons quelques exemples du type de leadership au sein d'une école et rendons explicites les principaux apports et enjeux des leaders et des organisations scolaires.

Il est important de noter qu'un leader ou une organisation scolaire n'est pas son stade. Un stade de développement est un centre de gravité caractérisant la capacité plus ou moins consolidée d'un leader ou d'une organisation scolaire à conscientiser et à mettre en cohérence, dans son environnement, ses comportements, ses compétences, ses croyances et valeurs, ses rôles au regard de sa mission. Il est hasardeux d'essayer de déterminer le stade de développement du leadership sur la base d'un comportement donné puisque, plus un leader ou une organisation scolaire se développe, plus il peut témoigner d'une variété de comportements ajustés à l'environnement. Aucun stade n'est bon ou mauvais. Néanmoins, plus un leader ou une organisation scolaire développe son leadership, plus il élargit sa perspective et son réservoir de ressources et qu'il est à même de contribuer au développement collectif en contexte de complexité. Il est d'ailleurs démontré qu'une organisation ne peut espérer se développer au-delà du stade de développement atteint par son dirigeant (Laloux, 2015).

Le leadership en éducation au stade CONFORMISTE

Les leaders et les organisations scolaires au stade conformiste ont comme besoins prioritaires l'ordre, la sécurité et la stabilité. Ces besoins teintent leur conception de leur mission fondamentale, c'est-à-dire maintenir l'ordre, la sécurité et la stabilité en eux et autour d'eux. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles du chef et du maître et portent des croyances et valeurs qui en témoignent, dont les suivantes : « Il est important de respecter la loi et de maintenir l'ordre. Solidarité au clan. Qui n'est pas avec moi est contre moi ». Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils respectent l'autorité,

la tradition et les normes et s'assurent que les autres le fassent aussi. Ils retransmettent les informations, font comme les autres, évitent les conflits et s'assurent de recadrer ceux qui ne respectent pas les encadrements collectifs. Leur environnement est perçu comme une structure organisée caractérisée par des règles et un organigramme qui unit, occupe et auquel il est névralgique d'être loyal.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité conformiste correspond essentiellement à une capacité à influencer l'extériorité des éléments constitutifs de l'identité collective dont l'environnement et les comportements. Dans une école ayant un centre de gravité conformiste, la direction d'établissement peut être encline à définir elle-même le projet éducatif, les règles de l'école et les procédures selon les directives de ses supérieurs. Elle aura tendance à réduire les contacts avec son équipe, à superviser son personnel dans des rencontres un à un et à animer des rencontres d'équipe servant essentiellement à diffuser des informations. Les membres de l'équipe-école peuvent privilégier des comportements pour plaire à la direction ou aux collègues. On observe une grande insistance des membres de l'équipe pour que les élèves et les adultes respectent les règles et il y a appel à des sanctions lorsqu'il y a manquement à celles-ci. Les membres de l'école-école peuvent être enclins à blâmer les autres en privé ou en petit groupe d'affinités et on peut observer désintérêt, inconfort, fragilité émotionnelle ou jugement des membres de l'équipe-école vis-à-vis la complexité des personnes ou des situations (ex. élèves et familles en difficulté) et vis-à-vis les risques, les changements ou l'inconnu. L'équipe-école a généralement peu d'intérêt pour le développement des compétences, les réflexions sur sa mission et ses croyances et valeurs ou pour élaborer une pensée stratégique à moyen-long termes.

Les leaders et organisations scolaires au stade conformiste peuvent contribuer dans un environnement où les manières d'être et de faire doivent être maintenues. Lorsque des changements imposés ou non planifiés surviennent et qu'ils ont la perception de perdre le contrôle, ils qualifient ces situations de complexes. Vis-à-vis cette complexité perçue, les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité conformiste vivent une sécurité intérieure précaire et beaucoup d'anxiété. Ils sont alors enclins à une vision dualiste de type « c'est noir ou c'est blanc ». Ils ont aussi de la difficulté à dire leur propre vérité ou peuvent témoigner de dogmatisme dans l'expression de leur vérité.

Ceux qui ont le privilège d'être accompagnés pour voir autrement cette complexité, peuvent élargir leur conscience et explorer un leadership davantage performant, notamment caractérisé par une capacité à soutenir une pensée de plus en plus personnelle et à l'actualiser avec courage et assurance.

Le leadership en éducation au stade PERFORMANT

Les leaders et les organisations scolaires au stade performant ont comme besoins prioritaires la reconnaissance, la performance, l'efficacité et l'innovation. En ce sens, leur mission fondamentale, consciente ou inconsciente, est d'optimiser le fonctionnement d'une organisation et de s'assurer qu'elle se distingue dans l'atteinte de visées ambitieuses. Les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité performant apprécient et valorisent l'identité et les rôles d'expert, de stratège et de référence. Ils portent des croyances et valeurs dont les suivantes qui en témoignent : « Il faut que ça roule. On perd ou on gagne. Les adultes sont des êtres rationnels. Il faut s'allier avec les meilleurs. Notre travail n'est pas d'être gentil avec les gens, c'est de les rendre meilleurs ». Ils témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils s'engagent à atteindre des objectifs ambitieux, ils travaillent de longues heures, soutiennent l'innovation et optimisent les ressources en fonction des pratiques dites les plus

efficaces. Leur environnement est perçu comme une mécanique exigeante, régit par des lois, qu'on peut optimiser et améliorer rapidement et efficacement.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité performant correspond essentiellement à une capacité à influencer l'extériorité des éléments constitutifs de leur identité, c'est-à-dire leur environnement, leurs comportements et également leurs compétences. Leur vision personnelle de ces éléments teinte largement leur influence sur ces mêmes éléments au plan collectif. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité mais aussi performer pour atteindre des buts, innover et se démarquer en recourant aux experts, aux données factuelles ou issues de la recherche. Dans une école ayant un centre de gravité performant, la direction est soucieuse que son école se dote d'un projet éducatif incluant des objectifs clairs et précis au regard de la réussite des élèves. Il oriente le travail pour influencer, cibler et faire connaître des objectifs et des moyens démontrés efficaces pour les atteindre. L'équipe-école veut être parmi les meilleures et a un grand souci de bien paraître auprès de ses partenaires. Elle est friande d'informations, de formations et de colloques. Elle met en œuvre plusieurs projets où la sélection des personnes est stratégique et calculée pour que les choses adviennent telles qu'elles ont été planifiées. Vis-à-vis un problème, l'équipe-école se met rapidement en action pour que les choses changent et s'améliorent. L'équipe-école valorise les gestes, les paroles et les événements de reconnaissance envers elle et les élèves. Elle soutient le développement d'un citoyen performant et donc méritant.

Les leaders et les organisations scolaires au stade performant peuvent contribuer dans une organisation où certains éléments doivent être améliorés. Lorsqu'ils vivent des situations où ils perdent du temps, de l'argent, de la crédibilité, ils auront tendance à qualifier ces situations de complexes. Vis-à-vis cette complexité perçue, les leaders et les organisations ayant un centre de gravité performant peinent parfois à prendre du recul vis-à-vis leur propre point de vue, apprécient peu ceux qui sont plus lents, peu efficaces ou qui posent des questions. Ils ont de la difficulté à lâcher-prise et à composer avec certaines émotions ; les leurs et celles des autres. Certains d'eux œuvrent ainsi, sans faillir, de longues heures et durant de nombreuses années. D'autres, se fatiguent d'un tel *modus operandi* et acceptent ou choisissent d'être accompagnés, ce qui leur permet d'explorer un leadership davantage pluraliste teinté d'un souci de ralentir, de prendre en compte le point de vue des autres et d'œuvrer en collaboration avec et pour eux.

Le leadership en éducation au stade PLURALISTE

Les leaders et les organisations scolaires au stade pluraliste ont comme besoins prioritaires la participation, la collaboration et la différenciation. En ce sens, leur mission fondamentale est de soutenir la prise en compte de différents points de vue dans la concrétisation de projets rassembleurs. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles d'accompagnateur, de guide et de collaborateur et portent des croyances et valeurs qui en témoignent dont les suivantes : « La vérité est relative. On va plus vite tout seul, on va plus loin ensemble. Moins et mieux ensemble ». Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, leur identité et leurs croyances et valeurs. Ils ont le souci de codéfinir une vision partagée avec leurs partenaires, laquelle prend en compte leurs différences. Ils soutiennent la précision et l'actualisation de projets collaboratifs qu'ils veulent mobilisateurs et source de développement professionnel individuel et collectif. Ils peuvent exercer un jugement critique vis-à-vis des directives émanant de l'autorité et ajuster leurs actions pour les prendre en compte de façon créative sans démobiliser les parties prenantes. Leur environnement est perçu comme un espace à créer ensemble grâce aux ressources et aux talents uniques et complémentaires de chacun.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité pluraliste correspond à une capacité à influencer l'intériorité et l'extériorité des éléments constitutifs de l'identité collective, c'est-à-dire de l'environnement, les comportements, les compétences mais également les croyances et valeurs, l'identité et la mission collective au regard desquels ils ont désormais une préoccupation soutenue. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité, se distinguer par son efficacité mais également accompagner la mise en œuvre de projets rassembleurs qui prennent en compte la différence des collaborateurs. Dans une école ayant un centre de gravité pluraliste, la direction codéfinit le projet éducatif avec l'équipe-école et la communauté. Une grande importance est accordée à ce document et ce processus en tant que référent essentiel des actions individuelles et collectives à venir. Les membres de l'équipe-école, incluant la direction, valorisent et apprécient travailler en comité ou en équipe. L'équipe-école prend en compte les suggestions, les idées et les projets d'un membre de l'équipe s'ils sont en cohérence avec le projet éducatif. Les membres de l'équipe sont invités à exprimer leurs sentiments et leurs besoins et à écouter ceux des autres pour rechercher des convergences entre eux. L'école soutient le développement d'une personne unique qui se connaît et peut reconnaître l'autre dans sa différence.

Les leaders et les organisations scolaires au stade pluraliste peuvent contribuer dans une organisation qui doit se transformer constamment pour s'adapter à un environnement complexe en constante évolution. Lorsque des changements sont imposés, incohérents ou font vivre du mal-être au sein de leur équipe, ils auront tendance à les qualifier de complexes. Les leaders et les organisations scolaires ayant un centre de gravité pluraliste peuvent se braquer ou faire preuve de cynisme au regard de collègues et de supérieurs lorsqu'ils semblent utiliser autrui à leurs propres fins. Ils ont tendance à se recroqueviller sur eux-mêmes sous l'objet de critiques où ils confondent leur identité et leurs comportements. Ils peuvent douter de leur droit de juger ou d'imposer leur vision et témoigner d'une difficulté à assumer leur propre autorité. Ceux qui font le choix ou ont le privilège d'être accompagnés pour voir autrement cette complexité, peuvent élargir leur conscience et explorer un leadership davantage évolutif teinté d'une capacité et d'un souci d'incarner soi-même les transformations estimées souhaitables au sein de l'organisation.

Le leadership en éducation au stade ÉVOLUTIF

Les leaders et les organisations scolaires au stade évolutif seraient rares, notamment en éducation (Laloux, 2015). Ils ont comme besoins prioritaires la cohérence, le sens et la contribution. Leur mission fondamentale est de soutenir le sens et la cohérence systémique au sein des organisations. Ils apprécient et valorisent l'identité et les rôles de relieur et de visionnaire et portent des croyances et valeurs qui en témoignent dont les suivantes : « La meilleure façon d'influencer est de se développer soi-même. Il est plus important de savoir qui on est qu'où on va. Le voyage est aussi important que la destination. Une vision systémique partagée est nécessaire à des choix éclairés ». Ces leaders et ces organisations scolaires témoignent de compétences et de comportements visibles tributaires du sens qu'ils donnent à leur mission, identité et croyances et valeurs. Ils s'immergent dans un système pour en saisir les caractéristiques et les leviers et acceptent d'y contribuer de la façon que le système appelle. Ils sont soucieux de se connaître et d'incarner des comportements différenciés pour soutenir la reliance des personnes, des idées et des projets, en cohérence avec leurs besoins et croyances et celles de l'organisation. Leur environnement est perçu comme un système de relations, de processus, des sous-systèmes interreliés caractérisé par d'inévitables et constants changements et incertitudes.

Le leadership des leaders et des organisations scolaires ayant un centre de gravité évolutif correspond à une capacité à influencer l'intériorité et l'extériorité des éléments constitutifs de

l'identité collective par une attention particulière à leur propre intériorité et extériorité. Ils croient qu'en étant conscient et en soutenant le développement de leur environnement, leurs comportements, leurs compétences mais également leurs croyances et valeurs, leur identité et leur mission collective, ils contribuent à la conscience et au développement de ces mêmes éléments constitutifs de l'identité collective. Pour eux, témoigner de leadership c'est assurer la sécurité et le respect des normes au sein de la collectivité, se distinguer par son efficacité, accompagner la mise en œuvre de projets rassembleurs qui prennent en compte la différence mais également incarner des manières d'être et de faire propre à soutenir la cohérence et le sens au sein de l'organisation. Dans une école ayant un centre de gravité évolutif, la direction incite son équipe à élaborer un projet éducatif qui décrit d'abord et avant tout les convictions de l'équipe vis-à-vis la nature humaine et l'apprentissage. Vis-à-vis un problème, la direction, comme les membres de l'équipe-école, prennent du recul. Ils utilisent des dispositifs de sollicitation d'avis pour analyser la situation et structurer des développements constants qu'ils cherchent à mettre progressivement en cohérence les uns avec les autres. Ils se posent continuellement la question si leurs choix et leurs gestes sont cohérents avec leurs valeurs et croyances. Il y a de moins en moins de réunions et de comités prédéterminés. Lors de telles rencontres, une priorité est accordée aux stratégies permettant l'écoute et un dialogue authentique. Chaque personne au sein de l'équipe-école, dont la direction, accepte de jouer plusieurs rôles. Selon son talent et ses intérêts, chacun contribue au processus auquel on accorde une grande importance, souvent plus qu'aux résultats. On fait peu référence aux titres et aux fonctions des personnes. L'équipe travaille moins et mieux, à un rythme variable qui lui convient. Les membres de l'équipe ont des comportements de plus en plus authentiques. Ils sont capables de nommer leur vision, leurs besoins et leurs sentiments et ils sont écoutés attentivement. On observe peu de différence entre le soi au travail et le soi dans la vie personnelle. Le développement professionnel est axé sur la manière d'être, de dire et de faire pour être et créer ensemble dans l'instant. L'école soutient le développement d'un citoyen de la Terre.

Les leaders et les organisations scolaires au stade évolutif sont démontrés comme des contributeurs particulièrement significatifs d'une organisation qui doit se transformer constamment pour s'adapter à un environnement complexe en constante évolution.

La figure 2 rend compte de la typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires. Elle rappelle le caractère imbriqué des différents stades les uns aux autres, c'est-à-dire le fait, qu'à un stade donné, un leader ou une organisation est capable de conscientiser et de mettre en cohérence ce qu'il pouvait au stade précédent. La figure rend également compte des proportions relatives des leaders et des organisations scolaires, à chaque stade, tel que documenté par Rooke et Torbert (2005) et Joiner et Josephs (2007) mais non validé empiriquement, à ce jour, pour le leadership en éducation.

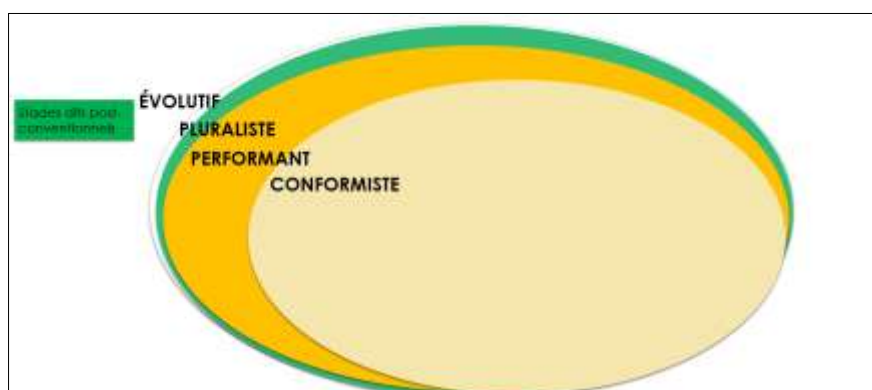


Fig. 2 - Les stades de développement des leaders et des organisations scolaires

Conclusion et perspectives de recherche

Dans cet article, l'esquisse d'une théorie constructiviste-développementale du leadership en éducation a été exposée. Issue d'une recherche théorique, elle correspond spécifiquement à une définition du leadership en éducation et à une typologie des stades de développement des leaders et des organisations scolaires. Ces fondements nous apparaissent précieux pour décrire le leadership en éducation et son développement d'une façon plus précise et évocatrice qu'il ne l'est actuellement, notamment sous la forme de listes de compétences. En effet, à la suite de Kegan (1994) et Petrie (2014), nous estimons que, pour que les leaders et les organisations arrivent à contribuer au développement dans un monde complexe, ils devront développer leurs compétences certes, mais tout autant leur conscience de celles-ci en cohérence à leur mission, leurs rôles, leurs croyances et valeurs, leurs comportements et leur environnement. Dans cette perspective, nous poursuivons notre recherche théorique visant à préciser comment les leaders et les organisations scolaires envisagent leur identité individuelle et collective selon leurs stades de développement. La description du leadership postconventionnel nous intéresse plus spécifiquement parce qu'une telle manière d'influencer est rare et gagne à être documentée et explicitée pour inspirer les leaders et les organisations scolaires à un développement dans cette perspective. Parallèlement à nos travaux de nature théorique, nous poursuivons notre exploration des dispositifs de formation continue des dirigeants démontrés les plus efficaces pour soutenir le développement de la conscience et des compétences des leaders et des organisations scolaires. Nos résultats de recherche préliminaires mettent déjà en lumière la valeur de certains dispositifs dont la recherche-action, l'accompagnement d'équipes et la modélisation systémique que nous explorons actuellement avec certains groupes de leaders et organisations scolaires. Les défis actuels de l'école appellent un leadership de plus en plus fort en éducation. Nos recherches veulent y contribuer afin de consolider l'éducation des générations à venir appelées à relever des substantiels enjeux sociaux.

Bibliographie

- Baron, C. (2007). Le processus de développement de la conscience de gestionnaires individualistes et stratèges : Une investigation collaborative autour de l'expérience du pouvoir, *Recherches qualitatives* 27(2) : 104-132.
- Bateson, G. (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Beck, D.-E. & Cowan, C.-C. (1996). *Spiral Dynamics: mastering values, leadership and Change*. Malden: Blackwell.
- Cook-Greuter, S.-R. (2004). Making the Case for a Developmental Perspective. *Industrial and Commercial Training* 26: 275-281.
- Day, D.-V., Harrison, M.-M. & Halpen, S.-M. (2009). *An Integrative Approach to leader Development: Connecting Adult Development, Identity and Expertise*. New York: Routledge.
- Day, D.-V. & Dragoni, L. (2015). Leadership Development: An Outcome-Oriented Review Based on Time and Levels of Analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 2(1): 133-151.
- Dilts, R. (2009). *Leadership visionnaire : Outils et compétences pour réussir le changement*. Bruxelles : De Boeck.
- Drago-Severson, E. & Blum-DeStefano, J. (2018). *Leading Change Together: Developing Educator Capacity within Schools and Systems*. Alexandria, Virginie : ASCD.

- Fullan, M. & Leithwood, K. (2012). Le leadership du XXI^e siècle : Se tourner vers l'avenir. *En conversation* 4 (1) : 1-24.
- Gagnon, B. & Guay, M.-H. (à paraître). Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle : Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement. *Éducation Canada*.
- Gagnon, B., Guay, M.-H. & Lachapelle, D. (2019, mai). *Agir en tant qu'équipe de leaders authentiques dans une perspective postconventionnelle ; Une voie à explorer pour prendre en compte le bien-être du personnel scolaire en contexte de changement*. Communication présentée dans le cadre de l'ACFAS, Colloque 532 (ADERAE). UQO. Gatineau.
- Garvey Berger, J. (2012). *Changing on the Job: Developing Leaders for a Complex World*. Stanford: Stanford Business Books.
- Guay, M.-H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Guilleux, F. (2011). *A Developmental Perspective on Leadership Education of Aspiring Principals*. (Thèse de doctorat, University of Pittsburgh). [En ligne] URL: <http://d-scholarship.pitt.edu/6545/>
- Herdman-Barker E. & Wallis, N.-C. (2016). Imperfect Beauty: Hierarchy and Fluidity in Leadership Development. *Challenging Organisations and Society. Reflective Hybrids*. [En ligne] URL: <http://www.ccl-explorer.org/wp-content/uploads/2016/10/Imperfect-Beauty-Herdman-Barker-and-Wallis-2016.pdf>
- Joiner, B. & Stephen, R. (2007). *Leadership Agility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kegan, R. (1994). In *Over our Head: The mental Demands or Modern Life*. Cambridge: Harvard University Review.
- Kegan, R. & Laskow Lahey, L. (2016). *An Everyone Culture: Becoming a Deliberately Developmental Organization*. Boston: Harvard Business Review Press.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20: 77–97.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations : Vers des communautés d'apprentissage inspirées*. Diateino.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development*. San Francisco: Jossey Bass.
- McCauley, C.-D., Drath, W.-H., Palus, C.-J., O'Connor, P. M. G. & Baker, B.-A. (2006). The Use of Constructive-Development Theory to Advance the Understanding of Leadership. *The Leadership Quarterly* 17: 634-653.
- Pauchant, T.-C. (2005). Integral leadership: a research proposal. *Journal of Organizational Change Management* 18 (3): 211-229.
- Petrie, N. (2014). Vertical Leadership Development: Developing Leaders for a Complex World. Center for Creative leadership. [En ligne] URL: <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/VerticalLeadersPart1.pdf>

Reams, J. (2017). An overview of adult cognitive development research and its application in the field of leadership studies. *Behavioral Development Bulletin* 22 (2): 334-348.

Rooke, D. & W. Torbert. (2005). "Seven Transformations of Leadership". *Harvard Business Reviews* 83 (4) : 66 -76.

Sharmer, O. (2012). *Théorie U : Diriger à partir du futur émergent*. Paris : Pearson.

Torbert. W. (2004). *Action Inquiry: The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Wagner, T. *et al.* (2006). *Change Leadership: A Practical Guide to Transforming our Schools*. San Francisco : Jossey-Bass.

Wilber, K. (1997). *Une brève histoire de tout*. Montréal : Éditions de Mortagne.

092 Symposium : Collaborations interprofessionnelles et dispositifs capacitants pour une école inclusive

Solange Ciavaldini-Cartaut, Université Côte d'Azur (France)
Responsable et discutant

Introduction du symposium

L'accès de tous les élèves à une éducation inclusive, équitable, de qualité, et à un apprentissage tout au long de la vie est l'une des ambitions de l'École afin de lutter contre les inégalités et accorder une place à l'altérité dans le processus du « vivre ensemble » (Déclaration d'Inchéon, UNESCO, 2015 ; Potvin, 2013). Il est néanmoins possible de considérer que le processus d'éducation inclusive est freiné par différentes tensions. Elles peuvent être suscitées par les enjeux de renouveau de l'enseignement (didactique spécialisée, pédagogie active et remédiations) permettant l'égalité de réussite du plus grand nombre d'élèves (incluant ceux atteints de troubles des apprentissages ou en difficulté d'adaptation, mais scolarisés en classe ordinaire) : ce sont alors les activités scolaires, leur accessibilité didactique, leur potentiel d'apprentissage, leurs conventions et évaluations (Kahn, 2015) qui peuvent faire obstacle dans l'environnement scolaire et sont à reconsidérer selon le principe du *design for all*. Il peut s'agir également des injonctions d'application des politiques publiques qui sont selon les pays tantôt nationales, tantôt académiques, tantôt cantonales ou locales. Il est possible de considérer que ces tensions obligent notamment les institutions éducatives (de l'école primaire à l'enseignement supérieur), les associations ainsi que différents acteurs de terrain à composer et à s'adapter avec plus ou moins d'efficacité au travers de nouvelles formes de collaborations, coopérations intermétiers et de travail collectif qui restent pour une part à construire. Sur ce point, les formations professionnelles des professionnels ne leur permettent pas toujours de dépasser leurs aveux d'impuissance à transformer leur pratique, à travailler autrement. Pourtant, certains composent, « bricolent », et finalement s'épanouissent en évoquant alors des pratiques probantes davantage que de bonnes pratiques souvent liées à la formation curriculaire.

Ce symposium court est composé de deux contributions qui interrogent les leviers d'efficacité et d'efficience de nouvelles pratiques pour l'enseignement et l'éducation en lien avec la transformation du travail suscitée par le paradigme d'école inclusive.

Dans cette perspective, la communication de S. Ciavaldini-Cartaut propose d'examiner les configurations d'activités collectives au sein de dispositifs d'éducation inclusive (Tremblay, 2015) où se développent des pratiques probantes entre professionnels à un niveau local. Dans la perspective de produire des connaissances sur un paradigme en « train de se faire et de se vivre », la place de la concertation dans la collaboration en situation « d'intermétiers » sera explicitée. Ces dispositifs seront d'autant plus capacitants si les intéressés sont impliqués dans le dépassement des freins rencontrés dans l'activité collective grâce à une démarche de recherche intervention dans la lignée des travaux d'Engeström (1987). Le modèle de la classe intégrée mixte (CLIM) au secondaire I présenté par l'équipe Genevoise sera pris comme illustration. Des pistes de mise en œuvre d'une formation non-curriculaire seront esquissées.

La seconde contribution est un compte-rendu d'expérience (Édith Guilley, Véréna Jendoubi et Marion Dutrevis) mené par le Service de la Recherche en Éducation (SRED) de Genève en Suisse. Elle documente deux modèles de classes intégrées (CLI et CLIM) au secondaire I. Chacun de ces modèles est analysé afin d'en circonscrire les avantages et les limites dans la durée tant au niveau de la collaboration interprofessionnelle qu'au niveau de l'intégration

ultérieure des élèves en classe ordinaire. L'illustration sera faite d'un dispositif tantôt incapacitant tantôt capacitant ce qui questionne les conditions à réunir pour une généralisation des résultats probants dans d'autres contextes et établissements scolaires.

Références

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

Kahn, S. (2015). « Différenciation et traitement scolaire des différences ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (2) : 39-49.

Potvin, M. (2013). « L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité ». *Recherche, formation, partenariat* : 9-26.

Tremblay, P. (2015). « Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2 : 51-65.

093 Éducation inclusive et travail collaboratif en situation d'intermétiers : évaluation et analyse par les systèmes d'activité

Solange Ciavaldini-Cartaut, Université Côte d'Azur, LAPCOS (EA7273) (France)

Résumé

Le paradigme de l'école inclusive suscite une reconfiguration du travail d'éducation et d'enseignement pour créer une nouvelle forme scolaire. Apparaissent localement des configurations d'activité collective au sein de situations « d'intermétiers » et des dispositifs d'éducation inclusive où se développent des pratiques probantes entre professionnels. Notre objectif est d'explicitier les conditions de leur caractère capacitant à l'appui de la théorie des systèmes d'activité et d'une ergonomie constructive. Nous illustrons en quoi la concertation comme médiation de l'activité collective facilite le travail collaboratif interprofessionnel et établissons les bases d'une formation non-curriculaire en établissement scolaire.

Mots-clés : éducation inclusive, formation non-curriculaire, recherche intervention, activité collective, système d'activité

Travailler à une école inclusive

L'école inclusive concerne tous les élèves (en situation de handicap, à besoins éducatifs particuliers ou qui rencontrent des difficultés d'apprentissage suffisamment importantes pour que soit présent le risque de décrochage scolaire ou que se manifeste une défiance vis-à-vis de la forme scolaire). Après un rapprochement du monde scolaire et du monde médico-social en ce qui concerne les élèves en situation de handicap, l'enjeu est désormais d'apprendre des échecs comme des réussites liées au processus d'intégration (Berzin, 2015) afin de s'orienter vers une « société inclusive » (UNESCO, 2018). Dans celle-ci l'école pour tous esquissée par la déclaration de Salamanque de 1994 apparaît comme le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires.

Le paradigme de l'école inclusive invite, ni plus ni moins, à repenser le système éducatif, les normes scolaires, les modalités d'enseignement-apprentissage et d'accompagnement du projet scolaire de l'élève afin de dépasser les freins multiples de l'accessibilité aux savoirs pour le plus grand nombre. Repenser la difficulté scolaire en dehors de l'élève et au regard des activités scolaires, de leurs conventions et de leur évaluation conduit à identifier les obstacles auxquels l'apprenant se heurte dans l'environnement scolaire. Mazeneau (2014) définit le *design for all* comme une accessibilité généralisée qui ne pénalise personne et profite à tous les élèves. Elle relève de l'enseignant ou du responsable éducatif qui doit mettre en place des modalités susceptibles de promouvoir les capacités de l'élève et des situations pédagogiques où sont examinés les obstacles qu'elles présentent pour son accès aux savoirs et son expérience d'apprentissage. Ce type d'approche valorise les pédagogies actives ou par projets et suscite, non sans tension, la reconfiguration de certains gestes professionnels individuels et/ou collectifs, des professionnalités voire des métiers et d'une façon générale celle du travail d'éducation et d'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'Université.

Néanmoins, certains résultats de recherche soulignent les limites des seules injonctions à travailler autrement, voire de façon collective ou collaborative, dans la mise en œuvre d'une école inclusive. Au quotidien par exemple, le projet d'inclusion scolaire en classe ordinaire

pose encore de nombreux problèmes aux enseignants réguliers¹ qui délèguent souvent la prise en charge des élèves aux agents spécialisés (ATSEM, AVS, AESH²). En outre, la formation dite curriculaire (Poizat & Durand, 2015) ne peut suffire à dépasser plusieurs problèmes : les différences de culture, les tensions identitaires, les revendications de périmètres de légitimité et d'intérêt parfois divergents et cristallisés dans des débats de normes entre les professionnels (Benoit, 2012, 2014). Ces formations s'adossent à l'acquisition de connaissances procédurales, à des règles d'action selon un continuum d'acquisition et de maîtrise et donnent lieu à de bonnes pratiques formalisées à partir de travaux de recherche utiles aux formateurs pour aider les professionnels à travailler d'une façon optimale dans des situations connues et étudiées de longue date.

Aujourd'hui, peu de connaissances sont produites sur les conditions et les modalités d'une collaboration interprofessionnelle efficace entre les enseignants et différents professionnels notamment en situation « d'intermétiers » (Allenbach, Duchesne, Gremion, & Leblanc, 2016; Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014). Ces situations renvoient à des registres d'activité fédérés par l'*empowerment* dans l'espace du travail réel. Elles sont situées au carrefour de différents métiers qui se doivent de coopérer malgré leurs différents champs d'appartenance, tels que par exemple les champs médicaux, rééducatifs ou de l'intervention éducative et sociale autour du projet de l'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap. Les professionnels arrivent dans certaines conditions organisationnelles à développer des configurations d'activités contributives d'un épanouissement professionnel face aux défis à relever (Barry, 2015). Y apparaissent du *team learning* (Mazereau, 2014) et des alliances éducatives collaboratives (Allenbach *et al.*, 2016) qui relèvent d'une exigence collective (Thomazet & Mérini, 2014; Thomazet *et al.*, 2014). Lorsque des témoignages sont récoltés, les professionnels évoquent des pratiques probantes en classe (Guilley, Jendoubi, & Dutrevis, 2019; Tremblay, 2015) davantage que de bonnes pratiques. Les pratiques probantes renvoient à des stratégies d'enseignement qui ont montré leur efficacité dans le fait d'apporter les résultats désirés à la population définie d'élèves concernés parfois à l'encontre des bonnes pratiques quand elles remettent en question certains mythes pédagogiques.

Nous pouvons nous demander alors quels sont les conditions et leviers d'une efficacité professionnelle et éducative dans la mise en œuvre du paradigme de l'école inclusive et comment y former ?

Dans cet article, nous proposons d'analyser la dimension sociale de l'activité humaine dans le cadre du travail collectif et collaboratif qui est mis en œuvre dans des situations « d'intermétiers » par des enseignants réguliers, enseignants spécialisés, assistants de vie scolaire et autres agents spécialisés, psychologues, assistants sociaux, médiateurs scolaires, *etc.* Nous prendrons comme illustration un dispositif local d'éducation inclusive en secondaire I à Genève évalué par le service de la recherche en éducation (SRED) (Dutrevis, Guilley & Jendoubi, 2019 dans ce symposium). Nous mobiliserons certains postulats théoriques et méthodologiques issus de la théorie des systèmes d'activité et de l'ergonomie constructive pour mettre en exergue la médiation de l'activité collective opérée par la concertation et en quoi elle peut aider les professionnels à dépasser les contradictions du système d'activité qui les réunit pour participer à l'efficacité des dispositifs d'éducation inclusive qu'ils mettent en œuvre. Des pistes seront alors esquissées en matière d'accompagnement au changement des pratiques pour

¹ « Enseignants réguliers » est une expression utilisée dans certains pays pour distinguer les enseignants exerçant en classe ordinaire des enseignants spécialisés travaillant par exemple en France dans des classes d'ULIS, UPI, SEGPA, *etc.*

² ATSEM (agent spécialisé des écoles maternelles), AVC (auxiliaire de vie scolaire), AESH (accompagnant d'élèves en situation de handicap)

la collaboration interprofessionnelle par le truchement d'une formation non-curriculaire. Ce type de formation vise « le développement et suppose une expérience exceptionnelle dont les contenus sont imprévisibles et les effets attendus au long terme » (Poizat & Durand, 2015 : 56). Sa conception est adossée à une démarche de recherche interventionniste incarnée dans un laboratoire de changement (*Developmental Work Research*, Engeström, 2007) qui permet de considérer les établissements scolaires comme des organisations apprenantes susceptibles d'offrir un environnement capacitant pour tous.

Vers des dispositifs d'éducation inclusive dans des environnements capacitants

Pierre Falzon, fondateur de l'ergonomie constructive (2013), en s'intéressant aux questions de santé et de bien-être au travail, va prolonger la théorie des capacités de Sen (Prix Nobel d'économie) et y rajouter les concepts de situation capacitante ou d'environnement capacitant. Le caractère capacitant repose sur trois principes. La situation ou l'environnement doit posséder un caractère préventif dans la mesure où les capacités d'actions futures du sujet sont favorisées et les atteintes à sa santé sont limitées. En oeuvrant pour l'inclusion par la prise en compte des différences et en compensant les déficiences, elle ou il possède un caractère universel. Enfin, le fait de renforcer l'autonomie et l'acquisition de compétences d'un sujet à la fois capable et épistémique concède à la situation ou à l'environnement un caractère développemental.

Autrement dit, un établissement scolaire qui serait capable de créer ce type d'environnement grâce à l'organisation du travail entre les professionnels ou dans le cadre de situations d'enseignement et d'éducation telles que celles mobilisées dans un dispositif inclusif, permettrait aux professionnels :

- de développer de nouvelles compétences et connaissances (Zimmermann, 2016) ;
- de développer leur activité cognitive ;
- d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur les tâches (tâches redéfinies) et les modalités de leur exécution (Falzon, 2013) ;
- de s'inscrire dans un agir collectif et collaboratif ;
- de produire des outils et des ressources permettant aux problèmes (difficultés) rencontrés d'être traitables et de les dépasser.

Inversement, il est possible de considérer que les situations de travail qui composent un dispositif inclusif (Dutrevis, Guilley & Jendoubi, 2019 dans ce symposium) s'inscrivent dans un environnement incapacitant dès lors que la collaboration interprofessionnelle y est contrainte par :

- le manque de formation continue (quelques heures seulement) pour aider les professionnels à travailler collectivement;
- des réunions informelles entre professionnels tenues en dehors de leur temps de travail ;
- un espace-temps où émergent des tensions interpersonnelles car chacun revendique son périmètre de légitimité ;
- du bénévolat donc du travail invisible sans normes et prescriptions ;
- des échanges non concertés, non coordonnés, laissant à la marge le vécu d'inclusion scolaire des élèves et de leur famille;
- une suite d'interventions sans scénario pédagogique, sans co-enseignement ni questionnement sur l'évaluation scolaire et le développement des conditions d'apprentissage pour tous à l'appui d'indicateurs longitudinaux.

Comment accompagner les professionnels en établissements scolaires vers une collaboration interprofessionnelle efficace dans des dispositifs capacitants ? Les travaux de recherche sur les systèmes d'activité fondés sur une théorie de l'apprentissage sur la place du travail (*workplace learning*) nous dotent d'un éclairage précieux que nous explicitons à présent.

La concertation comme médiation de l'activité collective et de la collaboration en situation « d'intermétiers »

Ces dernières années, l'ergonomie de tradition francophone a produit des connaissances relatives à l'activité collective qui peut se définir en trois temps. Il s'agit tout d'abord d'un processus de co-construction et d'ajustements progressifs inhérent à la dynamique des interactions sociales entre professionnels (plus de trois sinon nous parlerons d'activité conjointe). Le caractère collectif est déterminé par des caractéristiques sociales, matérielles et culturelles qui y jouent un rôle central. Puis, le produit et l'efficacité de l'activité collective reposent de manière importante sur l'intelligibilité mutuelle et la compréhension partagée. Ainsi, l'activité collective n'est effective que lorsque s'établissent une reconnaissance et une recherche de complémentarité des compétences en situation de travail entre professionnels afin de résoudre des problèmes et de se coordonner dans la réalisation des tâches inhérentes au travail collectif (Caroly, 2010; Caroly & Bercellini, 2013; Leplat & Savoyant, 1983-1984).

Autrement dit, la dimension sociale de l'activité collective requiert une organisation afin d'être plus grande que l'agrégation des comportements et des actions de chacun. Cette organisation ne se décrète pas mais peut se construire. Rapporté à l'objet de cet article cela suppose que les professionnels se mettent d'accord sur les attentes et les préoccupations de chacun, sur les moyens de collaborer dans leur travail, sur la signification de règles, modes de pensée et pratiques partagées dans une communauté qui est en train de se créer autour des problématiques d'inclusion scolaire de l'élève en situation de handicap ou de *design for all* ou encore d'école inclusive.

Plusieurs résultats d'études permettent d'avancer l'idée selon laquelle la collaboration entre les professionnels aurait un effet sur la continuité et la qualité de la coordination de leurs actions. Il est donc légitime de se demander comment optimiser cette collaboration et quelle médiation pourrait participer de son efficacité. Nous postulons que la concertation notamment lors des situations « d'intermétiers » peut devenir une médiation de l'activité collective et de la collaboration interprofessionnelle. La concertation telle que nous l'entendons repose sur des échanges d'informations à propos de l'activité de chacun, dont celle de l'élève, ce qui la rend explicite et dès lors plus facilement compréhensible. Les rapports entre l'activité et les composantes de contexte, voire plus largement avec l'environnement, s'éclairent et une vision systémique l'emporte alors sur une vision fragmentée des problèmes examinés à un niveau micro ou macrologique. Nous prendrons comme illustration le dispositif de la classe intégrée mixte (CLIM), présent dans un établissement du secondaire I (un cycle d'orientation) depuis 2007 à Genève (Dutrevis, Guilley & Jendoubi, 2019; Guilley *et al.*, 2019). La CLIM réunit cinq enseignants réguliers de disciplines différentes rattachés à la direction de l'enseignement obligatoire (DGEO) puis deux enseignants spécialisés, un maître socioprofessionnel (50% du temps) et un psychologue-psychothérapeute (20% du temps) rattachés à la direction générale de l'office médico-pédagogique (OMP). Ils assurent ensemble 32 périodes d'enseignement de 45 minutes dans une même classe qui tire sa spécificité à la fois de la mixité de sa population d'élèves (réguliers et spécialisés) et de l'équipe de professionnels encadrants. Cette classe d'une durée d'une année (qui correspond à la 2^e année du secondaire I) a pour objectif d'amener (ou de ramener) les élèves (50%) auparavant en grand échec en fin de la première année du secondaire I (mais pour lesquels un redoublement ne semblait pas indiqué) à poursuivre leur scolarité dans l'enseignement régulier. Quant aux élèves provenant de l'enseignement

spécialisé (l'autre moitié de la classe), ils doivent faire preuve d'un potentiel et d'une motivation qui permettent d'envisager ultérieurement un retour dans le régulier.

Le travail collectif et collaboratif se traduit concrètement par des espaces formels et réguliers (hebdomadaires) d'échanges durant lesquels l'ensemble de l'équipe (psychologue compris) redéfinit régulièrement les modes de fonctionnement et d'enseignement (les pratiques pédagogiques, la manière d'enseigner le contenu du programme, les objectifs des élèves, le système d'évaluation), ainsi que la répartition des rôles dans la perspective d'aboutir à une complémentarité d'action jusqu'au co-enseignement autour d'un objet commun: le *design for all*. Il s'agit donc de réels espaces-temps de concertation qui donnent lieu à des constructions conjointes dans divers domaines sans négociation exacerbée des rôles et attributions de chacun. Cela aboutit à un partage d'expériences et de pratiques dans des situations « d'intermétiers » peu familière des enseignants réguliers. Avant d'arriver à répondre aux objectifs fixés à savoir qu'une majorité des élèves soient effectivement orientée dans une filière de formation régulière à l'issue de la CLIM, les professionnels ont dû dépasser des freins et des empêchements qu'Engeström qualifie de contradictions dans le système d'activité qui les réunit (Fig.1). Ils ont dû trouver collectivement des compromis :

- une certaine latitude à ne pas suivre le programme « à la lettre » afin de s'arrêter lorsque les élèves atteignent leurs limites cognitives (objet/division du travail) ;
- de nouvelles modalités d'évaluation non normatives (objet/division du travail) ;
- faire évoluer les pratiques de chacun grâce à la complémentarité pluriprofessionnelle, la concertation et la collaboration (communauté/division du travail).

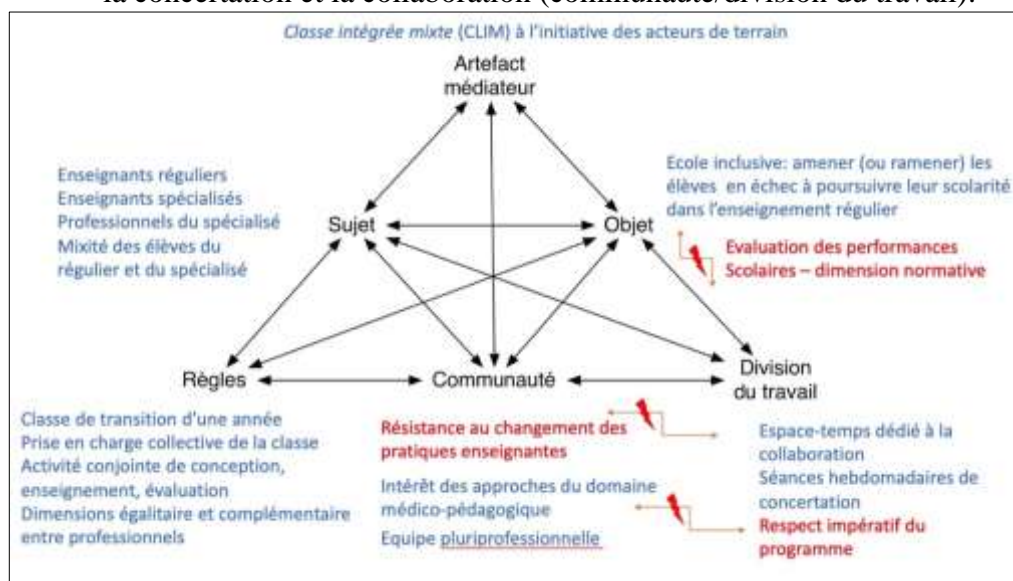


Fig. 1 - Illustration du dépassement des contradictions dans le système d'activité des professionnels impliqués dans le dispositif d'éducation inclusive « Classe intégrée mixte » (CLIM). Source Dutrévis, Guilley & Jendoubi, 2019.

Théorie des systèmes d'activité et analyse des contradictions dans le travail collaboratif

La théorie des systèmes d'activité permet d'analyser les rapports existants entre des activités productives et un contexte culturel, social et matériel (ou technologique) (Engeström, 1999) comme c'est le cas au sein d'établissements scolaires. Dans le cadre de la troisième génération des théories de l'activité, Engeström (1987) introduit la notion de multiples médiations (règles, division du travail, communauté) (Fig. 2). Le domaine de travail de chaque professionnel

constitue un système d'activité distinct (Engeström, 2000) où ses actions sont dirigées vers un objet, par l'intermédiaire d'artefacts (outils) et d'autres sujets qui partagent le même objet et qui forment « une communauté » (par exemple la communauté éducative et scolaire). Le sujet est lié à la communauté par des règles d'action, et la relation entre la communauté et l'objet (par exemple l'inclusion scolaire ou le *design for all*) est médiatisée par la division du travail (normes, prescriptions, répartition des rôles). L'activité de chaque sujet est orientée vers un résultat qui est son objet. Lorsque deux systèmes d'activité interagissent, autrement dit lorsque deux professionnels qui exercent un métier différent doivent travailler ensemble et collaborer (par exemple un enseignant régulier et un enseignant spécialisé), ils doivent avoir un objet commun (par exemple le projet d'inclusion scolaire en classe ordinaire de l'élève en situation de handicap formalisé dans la figure 3 par « l'objet 3 ») (Fig. 3).

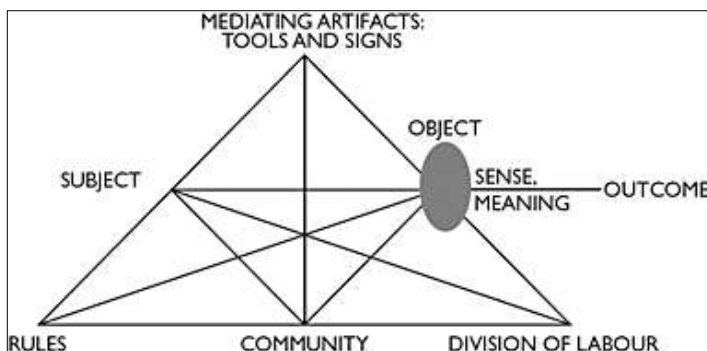


Fig. 2 - Activity systems model. Source *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Engeström, 1987:78. Helsinki: Orienta-Konsultit.

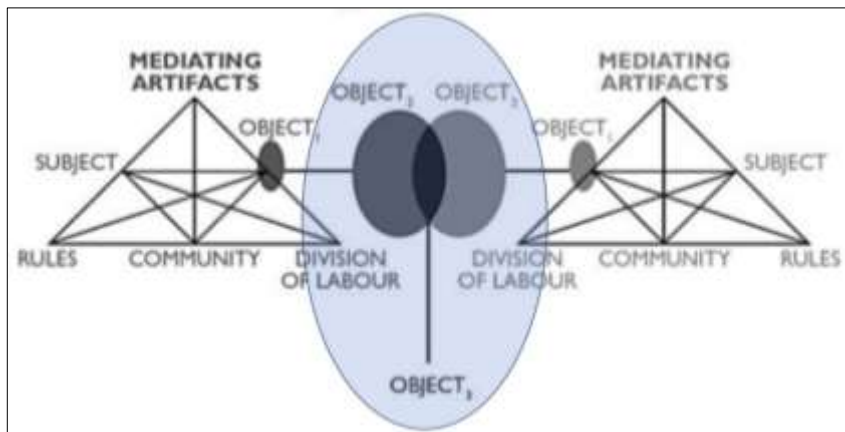


Fig. 3 - Two interacting activity system as minimal model for the third generation of activity theory. Source “Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice”, Engeström, 1999. *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge: Cambridge University Press).

La zone formalisée entre deux systèmes d'activité est un espace limite à franchir (*boundary zone*) pour que des apprentissages réciproques sur la place du travail puissent avoir lieu. Les règles, les comportements, la culture qui sont requis à une activité collective doivent y être formalisés. La collaboration interprofessionnelle s'opère dans cette zone où l'objet commun de l'activité peut s'étendre (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010) car il implique une évolution des connaissances, un enrichissement d'informations et un éclairage des pratiques professionnelles de chacun autour de lui. Le franchissement de la frontière entre les systèmes

d'activité est possible grâce à la concertation qui s'y déploie et la compréhension qui en émerge (Lund, Rasmussen, & Smørddal, 2010).

Ainsi, dans cet article nous suggérons pour identifier, évaluer et dépasser les problèmes posés par la reconfiguration du travail des acteurs de l'école inclusive, de ne pas examiner des activités séparées (Fig. 1). En revanche, la seconde formalisation (Fig. 2) met en avant la dynamique des rapports entre les composantes du système qui détermine si un groupe de professionnels développe effectivement une activité collective en lien avec un objet commun. Les contradictions dans le système permettent d'illustrer des professionnels juxtaposés s'efforçant de collaborer avec une efficacité partielle. Pour autant, Engeström (1999 : 10) souligne que ces contradictions sont une caractéristique essentielle à l'intérieur du système d'activités et « qu'elles en sont les principales sources de mouvement et de changement ». En effet, le développement des systèmes d'activité n'a pas lieu de manière linéaire mais sous la forme de cycles de transformation basés sur la résolution de ces contradictions. Portée à la conscience et systématiquement abordée dans le cadre d'une démarche de recherche interventionniste, leur analyse peut contribuer à « son expansion positive » (*expansive learning*).

Accompagner le travail collaboratif d'inclusion : la contribution possible d'un laboratoire de changement en établissement scolaire pour une formation non -curriculaire

The Change Laboratory développé par Engeström et ses collaborateurs (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996) est une application de la méthode de la double stimulation de Vygotsky (*Developmental Work Research*, Engeström, 2007) susceptible de promouvoir des partenariats entre chercheurs et professionnels de terrain pour une formation non-curriculaire visant :

- à produire de la connaissance *bottom-up* ou *ad hoc*, et de saisir la complexité d'une reconfiguration du travail d'enseignement et d'éducation dans des contextes locaux ou territoriaux ;
- à identifier ce qui, dans l'organisation du travail au sein des établissements scolaires, constitue des freins à l'application des politiques éducatives et relèvent d'impensés institutionnels;
- à impliquer les professionnels dans la résolution de leurs problèmes et la création de ressources pour une réorganisation systémique de l'activité collective (*expansive learning*) dans des situations de travail où les bonnes pratiques *a priori* restent peu efficaces ou inadaptées pour la collaboration interprofessionnelle d'éducation inclusive.

Un intervenant externe à l'établissement scolaire (chercheur ou pas) évalue l'état du système d'activité avec les professionnels afin d'identifier les freins rencontrés dans l'atteinte d'un objet commun et les dépasser. Plusieurs étapes se succèdent.

Dans un premier temps l'intervenant i) analyse les prescriptions de travail et son organisation (Circulaires, services, emplois du temps, *etc.*) ii) puis, il mène des entretiens semi-directifs avec quelques professionnels, iii) et enfin, il analyse le système d'activités pour constituer des données miroir. Autrement dit, l'intervenant produit des connaissances sur l'état du système d'activité en accordant le primat aux significations des professionnels sur ce qu'ils décrivent de ce qu'ils font, devraient faire, font réellement et aux contradictions qu'ils formalisent. Il réunit des preuves : une restitution d'extraits d'entretiens ou par exemple des données issues de l'analyse du travail sous une forme graphique reprenant la structure théorique de l'activité individuelle et du système d'activité (Fig. 2 et Fig. 3).

Dans un second temps, l'intervenant anime des ateliers ou *workshops* pour confronter les professionnels aux données miroir selon le principe de la double stimulation. Il leur offre l'occasion de prendre conscience et d'apprendre de l'expérience qu'ils sont en train de vivre et qui résulte de la confrontation à cette modélisation. Ces ateliers sont filmés et les interactions sont enregistrées. Des prises de notes peuvent être complétées par des photographies. Au cours d'une dizaine de sessions de trois heures, une fois par semaine, cette confrontation aux données miroir suscite des discussions exploratoires (idées, outils, visions, modèle) (Fig. 4) où les problèmes qui émergent offrent l'occasion de construire un langage commun et d'engager une activité déontique pour travailler ensemble. Il existe une continuité dans les usages des connaissances produites à des fins d'utilité sociale et d'efficacité organisationnelle : l'évaluation du système d'activité donne lieu à des réajustements progressifs au cours de cette période de formation non-curriculaire.

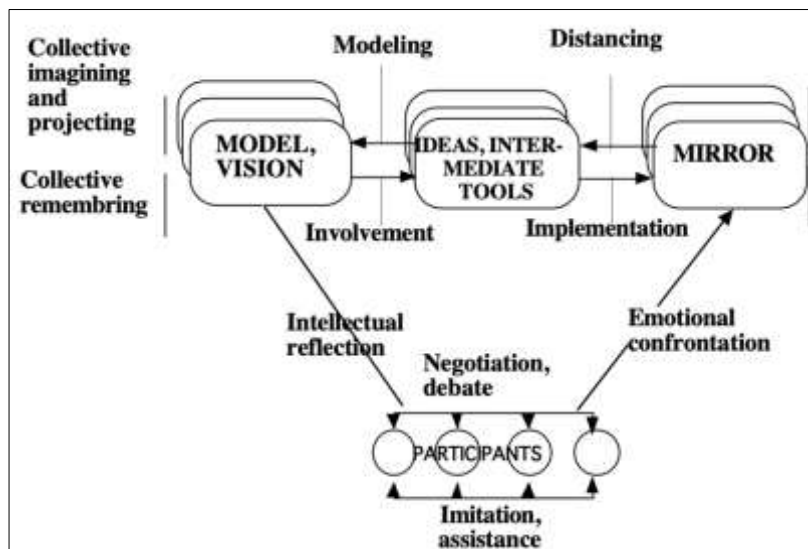


Fig. 4 - Les processus sociocognitifs inhérents à la mise en œuvre d'un laboratoire du changement. Source *The change laboratory as a tool for transforming work*, Engeström, *et al.* (1996: 9)

En conclusion, les situations « d'intermétiers » sont complexes car s'y traitent des problèmes liés à des projets (inclusion scolaire, école inclusive, *etc.*) pour lesquels la forme scolaire n'est pas toujours disponible *a priori* pour le visé public (tous les élèves, élève à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap). Ces situations n'ont pas « d'existence institutionnelle » la plupart du temps. Un laboratoire du changement est utile pour favoriser des transformations à la fois sociales, techniques et organisationnelles en misant sur la dimension autoconstructive de l'activité. L'établissement scolaire est considéré comme une organisation apprenante dans la mesure où le système d'activité évolue selon la contribution proactive des professionnels à l'analyse des tensions, contradictions et freins à l'activité collective. La CLIM à Genève en est une bonne illustration et nous renvoyons le lecteur à la consultation détaillée de cette initiative locale. La démarche interventionniste qui sous-tend cette conception de la formation sur la place du travail nous semble féconde pour accompagner les changements locaux requis pour développer des dispositifs d'éducation inclusive au sein d'établissements scolaires fonctionnant comme des environnements capacitants.

Bibliographie

- Allenbach, M., Duchesne, H., Gremion, L. & Leblanc, M. (2016). « Le défi de la collaboration entre enseignants et autres intervenants dans l'école inclusive : croisement des regards ». *Revue des sciences de l'éducation* 42 (1) : 86-121.
- Barry, V. (2015). « Conditions d'élaboration d'une expérience d'enseignement constructive auprès d'élèves présentant des troubles du comportement ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 4 : 47-58.
- Benoit, H. (2012). « Pluralité des acteurs et pratiques inclusives : les paradoxes de la collaboration ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1 : 65-78.
- Benoit, H. (2014). « Les dispositifs inclusifs : freins ou leviers pour l'évolution des pratiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1 : 189-204.
- Berzin, C. (2015). « De l'intégration à l'inclusion ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2 : 79-92.
- Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à Diriger des Recherches, Mention Ergonomie. Université Victor Segalen, Bordeaux II.
- Caroly, S. & Bercellini, F. (2013). « Le développement de l'activité collective ». In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (p. 33-46). Paris : PUF.
- Dutrevis, M., Guilley, E. & Jendoubi, V (2019). « *La collaboration interprofessionnelle dans les classes intégrées à Genève : à la recherche d'un environnement capacitant* ». Communication orale, Congrès Actualités de la Recherche en Éducation et Formation (AREF), Bordeaux, 3-5 juillet.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). « Activity theory and individual and social transformation ». In Y. Engeström, R. Miettinen, & R. L. Punamäki (Eds.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). « Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work ». *Ergonomics* 43(7): 960-974.
- Engeström, Y. (2001). « Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization ». *Journal of Education and Work* 14(1): 133 - 156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). « Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges ». *Educational Research Review* 5(1): 1-24.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). « The change laboratory as a tool for transforming work ». *Lifelong Learning in Europe* 1(2): 10-17.
- Falzon, P. (2013). « Pour une ergonomie constructive ». In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (p. 1-16). Paris : Presses Universitaires de France.
- Guilley, E., Jendoubi, V. & Dutrevis, M. (2019). « *Une classe intégrée mixte au secondaire I à Genève : un cadre propice au développement de collaborations interprofessionnelles* ». Communication orale, Recherche en Éducation et Formation (REF), Toulouse, 9-10 juillet.

Leplat, J. & Savoyant, A. (1983-1984). « Ordonnancement et coordination des activités dans les travaux individuels et collectifs [Séquençage et coordination des activités dans le travail d'individus et de groupes] ». *Bulletin de Psychologie* 37 (6-10) : 271-278.

Lund, A., Rasmussen, I. & Smørdal, O. (2010). « Joint designs for working in wikis. A case of practicing across settings and modes of work ». In H. Daniels, A. Edwards, Y. Engeström, T. Gallagher & S. Ludvigsen (Eds.). *Activity Theory in Practice. Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. London/New York : Routledge.

Mazureau, P. (2014). Inclusion scolaire et nouvel ordre des savoirs : vers des professionnalités enrichies. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1, 21-30.

Poizat, G. & Durand, M. (2015). « Analyse de l'activité humaine et éducation des adultes : faits et valeurs dans un programme de recherche finalisée ». *Revue française de pédagogie* 190 : 51-62.

Thomazet, S. & Mérini, C. (2014). « Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? » *Questions vives en Éducation* 21.

Thomazet, S., Mérini, C. & Gaime, E. (2014). « Travailler ensemble au service de tous les élèves ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 1 : 69-80.

Tremblay, P. (2015). « Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 2 : 51-65.

UNESCO. (2018). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2020. Inclusion et éducation. Note conceptuelle*. Paris : UNESCO. [En ligne]. URL : unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265329_fre.

Zimmermann, B. (2016). « Développement des compétences et capacité d'agir ». In S. Fernagu Oudet & C. Batal (Eds.). *(R) évolution dans le management des ressources humaines : des compétences aux capacités* (p. 359-370). Villeneuve-D'Ascq : Septentrion Presses Universitaires.

193 La collaboration interprofessionnelle dans les classes intégrées à Genève : à la recherche d'un environnement capacitant

Marion Dutrévis, Edith Guilley, Verena Jendoubi
Service de la recherche en éducation (SRED), Genève (Suisse)

Résumé

À Genève comme ailleurs, l'école se veut de plus en plus inclusive. Pour accueillir les élèves de l'enseignement spécialisé, de nouveaux dispositifs apparaissent. Ces nouveaux dispositifs, qui se veulent intégratifs, misent sur une collaboration accrue entre professionnels de l'enseignement régulier et de l'enseignement spécialisé. Dans ce texte, nous présentons deux modèles de dispositifs à destination d'élèves en âge d'être scolarisé au secondaire I. Ces dispositifs sont analysés sous l'angle de la collaboration intermétiers, avec pour objectif d'examiner comment l'environnement autour de ces dispositifs permet ou au contraire limite cette collaboration.

Mots-clés : école inclusive, intégration, collaboration interprofessionnelle, environnement capacitant, secondaire I

Introduction

De nombreux systèmes scolaires cherchent à faire de l'École une institution de plus en plus inclusive. La réforme de l'école inclusive appelle à faire de l'école une institution adaptée à tous les élèves, y compris à ceux qui, en raison de besoins éducatifs spécifiques, sont conventionnellement orientés vers des structures spécialisées séparatives (Vienneau, 2006). En donnant à l'école régulière la responsabilité de garantir les conditions d'apprentissage permettant à chacun de développer ses potentialités (Thomazet, 2008), cette réforme suppose une transformation de l'école qui passe notamment par un rapprochement entre l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé (Benoit, 2012). Plus encore, l'école inclusive demande de repenser le fonctionnement et les frontières de l'école, l'objectif n'étant pas d'inclure les élèves différents, mais de faire de la différence une norme. Le développement de l'école inclusive est une priorité du canton de Genève qui s'est traduite par l'entrée en vigueur en 2010 de la loi sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés.

L'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé à Genève

Le système scolaire genevois

Avant d'entrer plus spécifiquement dans la présentation des dispositifs étudiés dans le cadre de cette recherche, une présentation du système scolaire genevois est indispensable. Il s'agit ici d'introduire le fonctionnement global de l'école genevoise, mais également d'aborder la question des liens entre enseignement régulier et enseignement spécialisé.

Concernant l'enseignement régulier genevois, il s'organise de manière relativement classique avec l'enseignement primaire d'une durée de 8 années (4-12 ans), l'enseignement secondaire I, appelé Cycle d'orientation, qui s'étale sur 3 ans (12-15 ans), et l'enseignement secondaire II. Le Cycle d'orientation (CO), qui nous intéresse plus particulièrement dans le cadre de ce travail, donne lieu à une première filialisation des élèves qui sont scolarisés dans des classes à exigences plus ou moins élevées en fonction de leurs résultats scolaires au niveau primaire.

Si l'enseignement spécialisé et l'enseignement régulier relèvent tous deux du Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP), ils sont gérés par deux directions

générales distinctes. Les élèves relevant de l'enseignement spécialisé peuvent faire l'objet d'une scolarisation inclusive, d'une scolarisation intégrative, ou d'une scolarisation séparative.

Au secondaire I, de nouveaux dispositifs à visée intégrative ont été créés il y a quelques années. Il s'agit des classes intégrées, qui sont présentées dans la section suivante.

Les classes intégrées au Cycle d'orientation

Au secondaire I, notamment, des classes intégrées ont été créées dans plusieurs établissements scolaires. Celles-ci répondent à l'une ou l'autre des finalités suivantes: « rapprocher du contexte scolaire régulier certains élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de handicap (BEPH) en intégrant des structures de l'enseignement spécialisé dans des locaux d'établissements scolaires de l'enseignement régulier » ou « inclure de manière progressive et complète des élèves à BEPH dans l'enseignement régulier » (DIP, 2018). Cette double finalité se traduit par la coexistence de deux modèles de classes intégrées: l'un est mixte (CLIM) de par les élèves - la moitié provient de l'enseignement spécialisé, l'autre du régulier - et de par les professionnels qui y travaillent et sa durée est limitée à un an de classe passerelle ; le second (CLI), d'une durée maximale de 3 ans, ne reproduit pas cette mixité et offre différents types d'intégration - allant de la simple présence dans l'établissement scolaire régulier à quelques heures d'intégration en classe régulière, voire dans de rares cas à une intégration quasi complète. Si la CLIM est un modèle unique dans le canton de Genève, on comptait sept CLI au moment du recueil de données, et d'autres ont été créées depuis dans d'autres établissements réguliers.

Collaboration et environnement capacitant

La collaboration interprofessionnelle est au centre de ce travail. Il s'agit ici de faire une lecture du dispositif des CLI et de la CLIM sous l'angle de la collaboration définie comme

Un ensemble de relations et d'interactions qui permettent à des professionnels de mettre en commun, de partager leurs connaissances, leur expertise, leur expérience pour les mettre, de façon concomitante, au service des clients et pour le plus grand bien de ceux-ci (D'amour, Sicotte, & Levy, 1999, : 69).

L'injonction au travail collectif est de plus en plus présente dans les différents systèmes éducatifs (Demanzière, Lessard & Morissette, 2013; Maroy, 2005), et le nombre de professionnels impliqués dans la scolarisation et la socialisation des élèves est de plus en plus important. Genève n'échappe pas à cette nouvelle dynamique (Jendoubi, Guilley, Brüderlin, & Cecchini, 2017). En contexte scolaire, les pratiques collaboratives ne vont pas de soi. L'enseignant du système régulier est habitué à gérer sa classe, avec une grande autonomie de fonction. La collaboration n'est pas forcément perçue comme un atout. Elle peut même être vue comme une contrainte et un frein à sa propre pratique (Cattonar, 2001; Thomazet, Ponté & Mérini, 2011). Pour ces enseignants, il s'agit donc d'une nouvelle pratique qui implique de multiplier et de complexifier les relations entre professionnels, et de se confronter au regard d'autres experts (Baluteau, 2017).

Au contraire, les professionnels du secteur médico-pédagogique sont familiers du travail collaboratif. Les pratiques collaboratives font partie de la définition de leur métier. Ces deux corps professionnels portent donc un regard contrasté et ont une expertise différente en matière de collaboration. Il s'agit là d'un enjeu fort en ce qui concerne l'intégration ou l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers. En effet, ces élèves sont plus que les autres suivis par un ensemble de professionnels d'horizons divers. Il faut donc que ces professionnels puissent collaborer pour donner la meilleure réponse possible aux élèves dont ils ont la responsabilité. À Genève, les professionnels de l'enseignement spécialisé – du fait de leur formation et de leur expérience professionnelle largement basée sur un travail pluriprofessionnel – recourent très

régulièrement à des pratiques collaboratives, mais avec d'autres professionnels du secteur spécialisé (éducateurs ou professions médico-thérapeutiques). Dans les CLI, cette collaboration entre professionnels du spécialisé est aussi à l'œuvre. Mais qu'en est-il de la collaboration avec les enseignants du régulier ? C'est ce que nous tenterons d'analyser dans ce travail.

Nous l'avons dit, les enseignants du système régulier ne sont pas des usagers fréquents de pratiques collaboratives. Mais d'autres éléments peuvent entraver la collaboration interprofessionnelle. Pour analyser cette collaboration, il faut tenir compte du contexte dans lequel elle se produit ou devrait se produire. Il s'agit ici de s'assurer que les professionnels évoluent dans un environnement capacitant, au sens où celui-ci permet le déploiement de temps de collaboration (Falzon, 2007 ; Bonvin, Dif-Pradalier & Rosenstein, 2012 ; Ciavaldini-Cartaut, 2019 dans ce symposium). L'environnement peut ici être appréhendé à un niveau micrologique comme macrologique. Au niveau du travail des professionnels, il faut notamment s'interroger sur les conditions d'exercice de leur activité. Autrement dit, lorsque l'on demande aux professionnels de collaborer, leur donne-t-on l'opportunité, le cadre, et les ressources pour le faire ? Si la réponse est non, alors on peut parler d'environnement incapacitant, le contexte étant plus un obstacle qu'un facilitateur, créant ainsi une « activité empêchée » (Clot, 1999 ; Lascoumes & Le Galès, 2012 ; Noël, 2014). À un niveau plus macrologique, il convient de questionner le rattachement des professionnels à différentes institutions, avec leurs normes, leurs codes et leurs valeurs, qui peuvent contraindre l'activité de chaque professionnel et complexifier l'élaboration d'un cadre commun d'activité (Jendoubi, Guilley & Benninghoff, 2015 ; Jendoubi *et al.*, 2017). La séparation entre enseignement régulier et spécialisé à Genève que nous avons évoquée plus haut constitue un exemple de ce type de contraintes.

Dans ce texte, nous examinons la collaboration dans les CLI et la CLIM en interrogeant le contexte professionnel plus ou moins capacitant dans lequel elle se situe.

Méthodologie

Les données présentées dans ce texte sont issues d'un travail de plus grande ampleur visant à évaluer les CLI/CLIM sur différentes dimensions (Jendoubi, Guilley, & Dutrévis, 2019). Durant l'année scolaire 2017-2018, nous avons mené une série de 58 entretiens avec 83 acteurs concernés par les CLI/CLIM (directions d'établissements, professionnels des CLI/CLIM et enseignants de l'enseignement régulier), de même qu'avec quelques bénéficiaires (élèves et parents).

Concernant les professionnels des CLI, les équipes sont constituées d'enseignants spécialisés, d'éducateurs, de responsables thérapeutiques et de logopédistes. Concernant les enseignants réguliers, il s'agit à la fois d'enseignants qui peuvent venir enseigner dans les CLI et d'enseignants qui accueillent des élèves de CLI dans leurs classes de l'enseignement régulier. Pour ce qui est la CLIM, l'équipe du spécialisé est composée d'enseignants spécialisés, d'un maître d'atelier et d'un responsable thérapeutique. Plusieurs enseignants du système régulier assurent également un enseignement en CLIM.

Les thèmes abordés lors des entretiens semi-directifs avec les différents professionnels étaient divers : organisation des CLI, modalités d'intégration des élèves et de la classe, évaluation des apprentissages des élèves, et collaboration entre professionnels. Ce dernier point constitue la ressource principale des résultats présentés ici. Il sera mis en perspective avec les modalités d'organisation et de mise en œuvre des CLI et de la CLIM. C'est de cette manière que nous pourrions évaluer dans quelle mesure les CLI/CLIM se développent dans un environnement capacitant et quelle est l'influence de ce dernier sur la collaboration interprofessionnelle.

Résultats

Organisation des CLI et de la CLIM

La figure 1 montre l'organisation de la CLI et son articulation avec l'enseignement régulier. La CLI se trouve donc dans un établissement régulier. Elle est composée uniquement d'élèves du spécialisé. Ces élèves sont pris en charge par une équipe de professionnels du spécialisé. Quatre heures par semaine, ce sont des enseignants réguliers qui viennent enseigner dans la CLI. Et certains élèves de cette classe peuvent être intégrés dans des classes régulières pour suivre quelques enseignements, soit dans une perspective de socialisation, soit avec des objectifs scolaires.

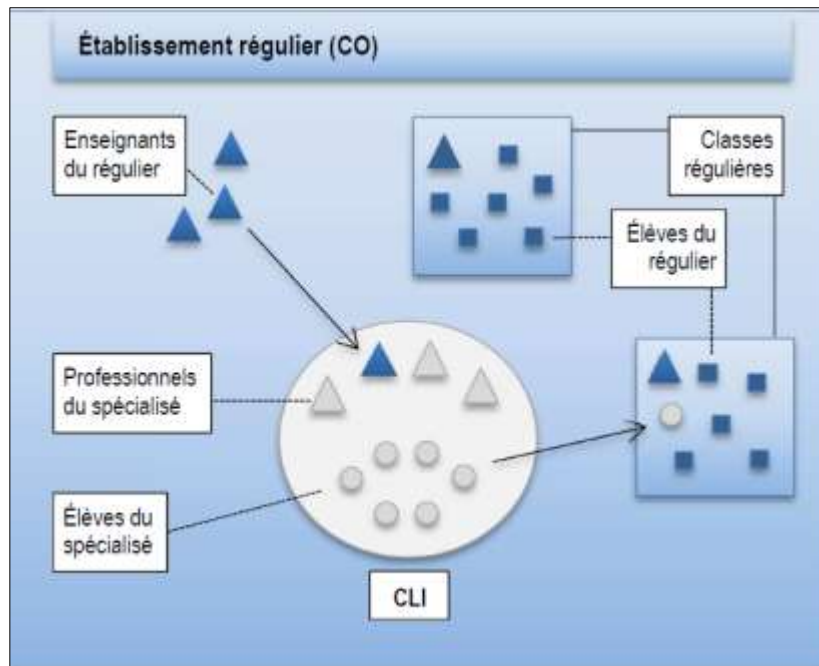


Fig. 1 - L'inscription de la CLI dans l'établissement régulier

Qu'en est-il de la CLIM ?

La figure 2 décrit la façon dont la CLIM s'intègre dans un établissement scolaire régulier. On retrouve bien sûr la structure de base observée dans la figure 1, avec des enseignants et des classes du régulier, et des professionnels et élèves du spécialisé. Mais la différence tient à la composition de la CLIM, tant du point de vue des élèves que des professionnels. En effet, la CLIM est composée pour moitié d'élèves de l'enseignement régulier et pour moitié d'élèves de l'enseignement spécialisé. Les élèves de l'enseignement régulier sont des élèves qui se trouvent en situation d'échec important après une première année passée au cycle d'orientation, dans une filière à exigences peu élevées. Cette classe est prise en charge à la fois par des professionnels du spécialisé et par des enseignants du régulier. L'articulation entre régulier et spécialisé est donc omniprésente au quotidien dans cette classe. Néanmoins, pour une même classe, la moitié des élèves sont inscrits – et donc sous la responsabilité – de l'enseignement régulier, alors que l'autre moitié relève de l'enseignement spécialisé. L'objectif est le même pour tous : rejoindre l'enseignement régulier.

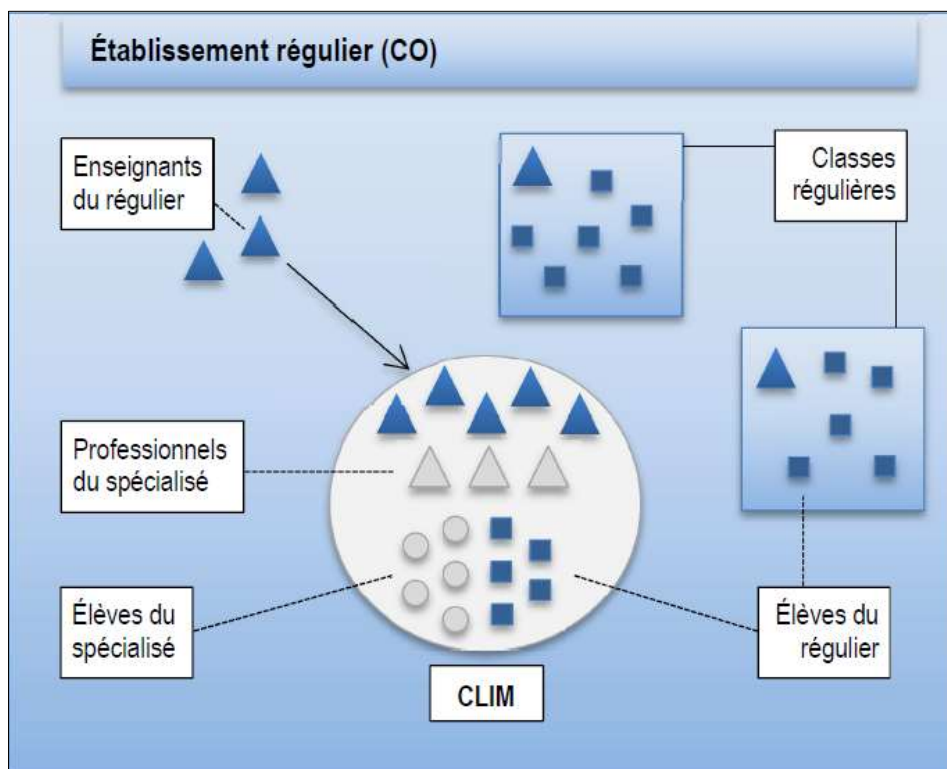


Fig. 2 - L'inscription de la CLIM dans l'établissement régulier

Quelles opportunités de collaboration entre professionnels dans la CLI et dans la CLIM ?

Nous décrivons ci-dessous les opportunités de collaboration entre professionnels du régulier et du spécialisé. Il ne sera pas ici question de la collaboration entre professionnels du spécialisé.

Dans les CLI, deux modalités d'interaction régulier-spécialisé peuvent exister.

D'une part, des enseignants du régulier peuvent intervenir dans la CLI. Quatre heures sont prévues à cet effet. Pour autant, ces opportunités donnent-elles lieu à une réelle collaboration ? La réponse à cette question est plutôt négative. Si, la plupart du temps, un professionnel de l'équipe spécialisée est présent durant ces enseignements, cela n'est pas systématique. Et, plus encore, cela ne se traduit pas par une gestion commune de l'enseignement donné. L'enseignant régulier est généralement seul « maître à bord », le professionnel du spécialisé intervenant plutôt dans la gestion du comportement des élèves.

D'autre part, les élèves de CLI peuvent être intégrés pour certains cours dans des classes régulières. Là aussi, c'est une occasion d'interaction entre professionnels du régulier et du spécialisé. Pour autant, cela ne donne pas lieu à une réelle collaboration. Les professionnels de la CLI considèrent que l'élève doit « être prêt » pour l'intégration, au sens où il ne dérange pas l'activité de l'enseignant régulier et la dynamique de classe. Les seuls échanges nécessaires et effectifs se limitent à d'éventuels aspects organisationnels (besoin d'adaptation de matériel ou information d'absence par exemple), de contenus travaillés (pour un travail d'appui en dehors du temps d'enseignement) ou de gestion de comportement de l'élève intégré lorsque celui-ci pose problème.

Dans les CLI, on constate donc une quasi-absence de collaboration intermétiers. Cette absence peut s'expliquer, au moins en partie, par l'absence de moment formel de co-construction, d'échanges, de concertation. En effet, si la collaboration est encouragée, elle n'est pas pensée dans le cahier des charges des professionnels. Toute activité de collaboration est une activité

« en plus » pour les professionnels. Mais, et nous y reviendrons, ce n'est pas la seule explication possible à cette absence de collaboration.

La CLIM, du fait de son organisation, permet un autre constat quant à la collaboration interprofessionnelle. La collaboration semble effective durant et en dehors des temps d'enseignement, un espace-temps hebdomadaire étant prévu pour un travail en commun. Si certains cours sont donnés en sous-groupes et peuvent être pris en charge par une seule personne, les cours en groupe-classe sont dispensés via un co-enseignement, ou tout du moins une co-animation, en duos mixtes et sans distinction de rôles. Les professionnels se voient comme des « duettistes », chacun permettant à l'autre d'élargir son expertise. Ils ont construit un collectif de travail qui se traduit par l'existence d'un référentiel commun, d'un même mode de fonctionnement, d'un règlement identique. Les programmes et pratiques d'enseignement sont aussi harmonisés. On voit finalement se développer une alliance éducative autour des élèves (Allenbach, 2015), dans la mesure où l'on constate notamment le développement de relations entre professionnels basées sur un partage de buts, de valeurs et d'actions définis en commun.

En matière de collaboration, le constat est donc très contrasté entre la CLI et la CLIM. Dans le premier modèle, la collaboration, qualifiée parfois de « collaboration à sens unique » par les professionnels de l'enseignement régulier, se limite souvent aux cas d'élèves intégrés dans leur classe, en particulier quand ces intégrations posent problème. Le second modèle, la CLIM, offre la possibilité d'un co-enseignement permettant aux professionnels de l'enseignement spécialisé et de l'enseignement régulier de tester d'autres pratiques et induit chez eux un apprentissage professionnel mutuel. L'approche réflexive sur le système d'éducation et sur les pratiques observées en CLIM est plus rare en CLI, les échanges se centrant essentiellement sur l'élève intégré en classe régulière, ses difficultés et les éventuelles adaptations à envisager ; la collaboration intermétiers n'y est tout simplement pas pensée comme une démarche indispensable à la réussite des intégrations d'élèves de la CLI en classe régulière.

Dans la littérature, on retrouve souvent trois niveaux d'interaction entre professionnels à l'école : les échanges, la division/répartition du travail, et la co-construction (Ducrey & Jendoubi, 2016 ; Tremblay, 2017). Au regard des éléments présentés ci-dessus, on voit que si les professionnels de la CLI peuvent connaître et expérimenter à des degrés plus ou moins forts les deux premières modalités d'interaction, ils n'ont pas l'occasion, contrairement aux professionnels de la CLIM de coconstruire les programmes et activités d'enseignement.

Un environnement qui entrave ou permet la collaboration interprofessionnelle

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de ce texte, s'investir dans des pratiques collaboratives repose souvent sur la responsabilité des acteurs de terrains. Autrement dit, on demande aux acteurs – en tout cas aux enseignants – de modifier leurs pratiques, et de faire de leur pratique professionnelle individuelle et autonome une pratique basée au moins en partie sur la collaboration. Ce déplacement n'est pas impossible, on le voit avec les enseignants de la CLIM qui perçoivent d'ailleurs les bénéfices pour eux comme pour leurs élèves de cette nouvelle dynamique. Mais le contexte d'exercice de leur activité professionnelle encourage cette pratique, contrairement à ce qu'on observe en CLI. Dans les CLI, par exemple, aucun temps supplémentaire n'est alloué aux enseignants qui intègrent un élève de CLI dans leur classe. Autrement dit, les professionnels de la CLIM exercent leur activité dans un environnement micrologique capacitant, alors que l'environnement professionnel des acteurs des CLI se révèle plutôt « incapacitant ».

Au niveau macrologique, faire collaborer ensemble des professionnels rattachés à des institutions différentes pose également problème. Finalement, on demande aux acteurs de

terrain de tisser des liens et des ponts qui semblent plus complexes à construire à un niveau plus macrologique. En effet, l'enseignement régulier et l'enseignement spécialisé à Genève constituent deux entités distinctes au sein du Département de l'instruction publique. Les professionnels font donc partie et sont sous la direction d'une des deux institutions. Et il en va de même pour les élèves, qui sont sous la responsabilité soit de l'enseignement régulier, soit de l'enseignement spécialisé, ce qui a des incidences sur certains aspects de leur scolarité. À titre d'exemple, un élève de CLI qui a des temps d'intégration scolaire dans l'enseignement régulier n'est pas pour autant évalué par son enseignant régulier, qui n'a aucun pouvoir de décision sur la carrière scolaire de l'élève. De même, s'il doit faire l'objet de sanctions, elles incombent aux professionnels du spécialisé. Autrement dit, les acteurs se trouvent dans la situation paradoxale de devoir s'impliquer et collaborer sans que cette collaboration ne soit reconnue sur le plan institutionnel.

Si le modèle CLI, pensé sans « environnement capacitant » au travail collectif, cristallise les frontières entre spécialisé et régulier, le modèle de la CLIM abolit pour un temps celles-ci. Mais n'étant pas pensé dans la durée, il peut mettre en difficulté les enseignants réguliers qui reçoivent les élèves à leur sortie de la CLIM. Ces illustrations questionnent les conditions à réunir pour une conception et une mise en œuvre plus pérennes des CLI autant pour les professionnels que pour les élèves. Elles montrent également qu'une absence de collaboration aux différents niveaux du système scolaire (institutions, cadres, professionnels de terrain) ne peut être totalement compensée par une collaboration effective à un seul des niveaux (Ciavaldini-Cartaut, 2019 dans ce symposium). Cette question est omniprésente dans l'école inclusive et, plus généralement, dans la prise en charge des élèves en difficulté scolaire ou en marge de la norme scolaire (Mouad, Brüderlin, Dutrévis, & Valarino, 2019). Elle rejoint également les débats relatifs à l'articulation entre les différents dispositifs de soutien, dont on constate un développement fort, et l'école régulière (Lasplacettes & Guyon, 2017). Dans tous ces contextes et toutes ces situations, les auteurs s'interrogent sur la faisabilité d'une prise en charge pluriprofessionnelle, sur les conditions de développement d'un environnement capacitant, et d'une collaboration qui permette une réelle plus-value dans le travail des professionnels et, *in fine*, dans la prise en charge et la scolarité des élèves.

Conclusion

Dans ce texte, nous avons proposé la comparaison de deux dispositifs d'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers sous l'angle de la collaboration entre professionnels. Les deux dispositifs à l'étude, s'ils concernent les mêmes catégories d'acteurs professionnels, donnent lieu à des pratiques très contrastées en matière de collaboration. Autrement dit, si collaborer ne va pas de soi, notamment dans la culture enseignante, c'est aussi et peut-être surtout dans l'environnement qu'il faut aller chercher les obstacles – et de fait les leviers – à la collaboration. En l'état actuel, et ce que montrent les CLI à Genève, on relève une injonction paradoxale incitant à la collaboration sans le cadre et les ressources nécessaires. Quand les conditions sont plus favorables, comme c'est le cas pour la CLIM, alors les pratiques collaboratives se développent et les acteurs y trouvent une grande satisfaction ainsi qu'une source d'évolution professionnelle. Au niveau de l'activité quotidienne des acteurs, face aux élèves, mais également dans l'élaboration et la réflexion sur les programmes et activités d'apprentissage, la collaboration est alors considérée positivement. Reste qu'à un niveau plus macrologique, l'environnement doit aussi se révéler capacitant, avec un cadre d'activités, une structure hiérarchique et un référentiel commun qui facilitent les interactions et collaborations à tous les niveaux de l'institution scolaire.

Bibliographie

Allenbach, M. (2015). *Faire alliance : un métier ? Défis et paradoxes des intervenants à l'école*. Actes du 2ème colloque du Laboratoire sur l'Accrochage Scolaire et les Alliances Educatives, 14-16 mai 2014, Luxembourg.

Baluteau F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-La-Neuve : Academia-l'Harmattan.

Bonvin, J.M., Dif-Pradalier, M. & Rosenstein, E. (2012). « L'activation des "jeunes adultes en difficulté". Le cas du programme FORJAD dans le canton de Vaud ». *Chroniques du travail, Cahiers de l'Institut Régional du Travail 2* : 4-21.

Cattonar, B. (2001). « Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse ». *Cahier de Recherche du GIRSEF* 1–35.

Ciavaldini-Cartaut, S. (2019). « Éducation inclusive et travail collaboratif en situation d'intermétiers : évaluation et analyse par les systèmes d'activité ». Communication orale, Congrès *Actualités de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*, Bordeaux, 3-5 juillet.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

D'Amour, D., Sicotte, C. & Lévy, R. (1999). « L'action collective au sein d'équipe interprofessionnelles dans les services de santé ». *Sciences sociales et santé* 17 (1) : 67-94.

Demazière, D., Lessard, C. & Morissette, J. (2013). « Les effets de la Nouvelle Gestion Publique sur le travail des professionnels : transpositions, variations, ambivalences ». *Éducation et Sociétés* 32 : 5–20.

Ducrey, F. & Jendoubi, V. (2016). *La collaboration dans le cadre scolaire et l'attitude des enseignants face à l'inclusion scolaire. Résultats d'une enquête auprès des enseignants genevois*. Genève : Service de la recherche en éducation.

DIP. (2018). *Planification des dispositifs inclusifs de l'enseignement spécialisé. Rapport issu des travaux de la cellule de réalisation* [Document interne]. Genève : DIP.

Jendoubi, V., Guilley, E. & Beninghoff, F. (2015). *Évaluation du dispositif d'intégration et d'apprentissages mixtes (DIAMs)*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Jendoubi, V., Guilley, E., Brüderlin, M. & Cecchini, A. (2017). *Évaluation du projet pilote « Équipes pluridisciplinaires »*. Genève : SRED.

Jendoubi, V., Guilley, E. & Dutrévis, M. (2019). *Évaluation des classes intégrées au Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique* (2e édition). Paris : Armand Colin.

Lasplacettes, G. & Guyon R. (2017). *À l'école des dispositifs*. Diversité 190. Réseau Canopé/DES.

Maroy, C. (2005). « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances ». *Les Cahiers de Recherche En Éducation et Formation* 42 : 1–35.

Mouad, R., Brüderlin, M., Dutrévis, M. & Valarino, I. (2019). *Évaluation d'un dispositif de prévention du décrochage scolaire : l'établissement Lullin*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Thomazet, S. (2008). « L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ». *Revue des Sciences de l'Éducation* 34 : 123-139.

Thomazet, S., Ponté, P. & Mérini, C. (2011). « L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à l'école primaire : un métier en (re) construction ». *Recherches en éducation* 11 : 106–16.

Tremblay, P. (2015). « Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques ». *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 70/71 : 51-65.

Vienneau, R. (2006). « De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion ». In C. Dionne & N. Rousseau (Eds.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 7–32). Québec : Presses de l'Université du Québec.

107 Penser la formation d'un médiateur culturel novice

Jamila Al Khatib, Laboratoire Cnam, Formation et apprentissages professionnels, Paris
(France)

Résumé

Dans un musée, le médiateur culturel s'avère une personne clef. Il explicite le savoir en lien avec l'exposition, répond aux attentes du visiteur et transforme son activité en une expérience unique. Former un médiateur novice devient alors un enjeu crucial pour les institutions culturelles. Cette mission est confiée à des médiateurs-formateurs. Très diplômés, ils ont été majoritairement encadrés lors de leur entrée dans l'institution culturelle. Bien que reconnus par leur hiérarchie, certains ont pourtant du mal à se positionner, selon le statut et les attentes du médiateur novice. Le contenu de la formation est adapté en conséquence, allant d'une formation avec co-construction du contenu à une formation où les apprenants sont autonomes.

Mots-clés : médiation culturelle, formation, gestes professionnels, accompagnement

Introduction

Dans un musée, le médiateur culturel est une personne clef pour rendre accessible, les œuvres exposées. En effet, en donnant les clefs de lecture muséographique, le médiateur tisse des interactions entre lui, le visiteur et l'objet exposé et positionne le visiteur dans une démarche active de découverte, de construction et de mise en œuvre du savoir. Il veille à répondre au mieux aux attentes du public. Ces compétences professionnelles acquises lors de la formation initiale, sont souvent complétées par une formation in situ. Ainsi le médiateur peut s'approprier la culture de l'établissement et des visiteurs le fréquentant. Découvrant ce métier crucial, nous nous sommes interrogés sur la manière dont les médiateurs-formateurs organisent la formation des médiateurs novices. Réussir cette formation devient un enjeu crucial, permettant d'assurer une certaine efficacité d'une animation dans un musée.

Pour présenter nos résultats, nous avons dans un premier temps défini les enjeux majeurs de la médiation culturelle, puis précisé notre problématique. Enfin nous présentons les premiers résultats d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse.

Les enjeux de la médiation culturelle

Le médiateur culturel présente des œuvres artistiques ou scientifiques, avec principalement trois objectifs : expliquer, traduire et créer afin de permettre aux visiteurs de mieux appréhender l'objet exposé (Gellereau, 2005). Ces objectifs sont dosés par le médiateur en fonction de son public, du format, du contexte de son intervention et de son propre projet (Belaën, 2007).

Au fur à mesure de sa médiation, il tente de favoriser une construction collective d'un message scientifique et de placer le visiteur dans une dynamique de découverte, de construction et de mise en œuvre du savoir (Guichard et Martinand, 2000). En effet, le visiteur vient pour apprendre et découvrir une œuvre dans son contexte historique et social (Falk et Dierking, 2002). Ce savoir souvent complexe est vulgarisé grâce aux compétences du médiateur, qui sait s'adapter aux publics, mettre en place une activité adaptée (Hein, 1998) et saisir les affordances de la situation (Gibson, 1979).

Mener une animation, c'est établir des interactions. Et le médiateur culturel en instaure de trois types. Un premier est l'interaction entre l'objet exposé et le public, pour transmettre la

connaissance sur l'objet présenté et la thématique générale abordée. Un second type est l'interaction entre l'institution visitée et le public. Le médiateur partage les clefs muséographiques de façon que le visiteur puisse visiter en autonomie, voire devenir un ambassadeur de l'institution. Enfin le troisième type est l'interaction entre l'espace d'animation et le public. Durant son intervention, le médiateur installe un espace d'animation pour mettre en place une situation d'apprentissage et transformer la visite en une expérience exceptionnelle.

Ces éléments font percevoir l'importance du médiateur culturel pour rendre une visite de musée, exceptionnelle, riche en savoir et en plaisir. Mettre en place des formations adéquates pour outiller chaque médiateur est un enjeu crucial.

Question de recherche

Mettre en place une situation de médiation efficace est complexe et fait appel à des savoir-faire et savoir-être spécifiques. Nous supposons qu'une formation dite « de terrain » en complément d'une formation initiale universitaire est nécessaire. Elle permettrait au médiateur novice d'entrer dans le corps du métier en procédant, dans un premier temps par mimétisme (Gebauer et Wulf, 1998) avant de mettre en œuvre ses propres expériences avec l'accompagnement d'un tuteur (Kunegel, 2011). Dans ce cas, le binôme médiateur formateur-médiateur apprenant jouerait un rôle fondamental dans le processus de formation. Et nos résultats de recherche s'attacheront à apporter des éléments de réponse à cette hypothèse.

Pourtant, nous avons décidé dans un premier temps, de cerner le portrait du médiateur-formateur, soit son parcours professionnel (formation initiale et formation organisée à l'entrée dans l'institution dans laquelle il exerce actuellement) et de décrire les raisons pour organiser les formations des médiateurs novices. A ce stade, nous souhaitons éclaircir la définition du médiateur novice : il s'agit d'un médiateur débutant dans une institution culturelle. Il est souvent un expert dans le domaine scientifique de l'institution et/ou dans celui de la médiation culturelle.

Méthodologie de recherche

Notre recherche qualitative envisage de brosser un portrait type du médiateur-formateur et de définir une organisation des formations pour les médiateurs novices. Pour cela, des entretiens de façon semi-directive (Blanchet, 2007) ont été menés, afin que les formateurs interrogés puissent répondre ouvertement aux questions, en décrivant les points qui leur semblent importants. Trois objectifs lors de l'entretien sont fixés :

- expliciter le parcours professionnel (formation initiale et à l'entrée de l'institution) ;
- cerner le contexte au sein de l'institution culturelle (statut des médiateurs et mission des formateurs) ;
- comprendre l'organisation de la formation des médiateurs novices.

Pour avoir un panel disparate, les médiateurs-formateurs ont été sélectionnés dans des institutions de différentes tutelles. N'ont été sollicités que des formateurs clairement identifiés par leur institution ou par le réseau des professionnels des musées. Ont été menés 19 entretiens semi-directifs auprès de médiateurs-formateurs de 14 musées, selon la distribution suivante.

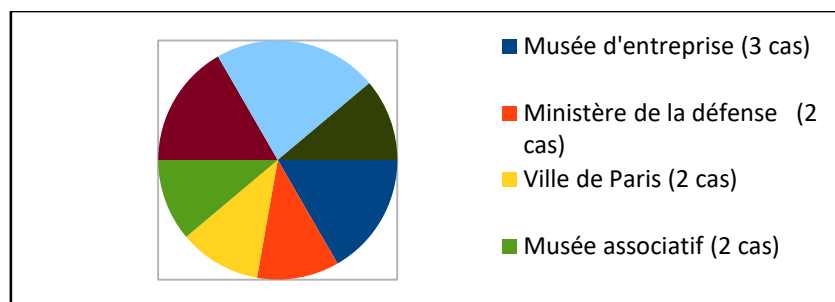


Fig. 1 - Panel des musées des médiateurs-formateurs interrogés

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits. L'analyse du contenu a été menée en trois temps, à partir des verbatim des entretiens. D'abord, nous avons établi le parcours professionnel des formateurs interrogés pour mieux comprendre leur implication dans les activités de l'institution culturelle. Puis, nous avons analysé la formation à leur arrivée dans l'institution. Enfin, nous avons étudié les raisons pour lesquelles les formations pour les médiateurs novices sont conçues.

Premier résultat : le parcours professionnel du médiateur-formateur

Durant l'entretien semi-directif, chaque médiateur-formateur est explicitement questionné sur son parcours professionnel. Nos résultats sont présentés en deux temps : la formation initiale et la formation organisée à l'entrée dans l'institution culturelle.

Formation initiale du formateur

La majorité des médiateurs-formateurs a suivi de hautes études universitaires, leur diplôme étant au moins d'un niveau licence. Cette formation est très souvent soit scientifique, soit historique. En approfondissant cette première approche, les verbatim montrent que certains formateurs ont complété leur formation initiale avec une seconde voire une troisième formation universitaire.

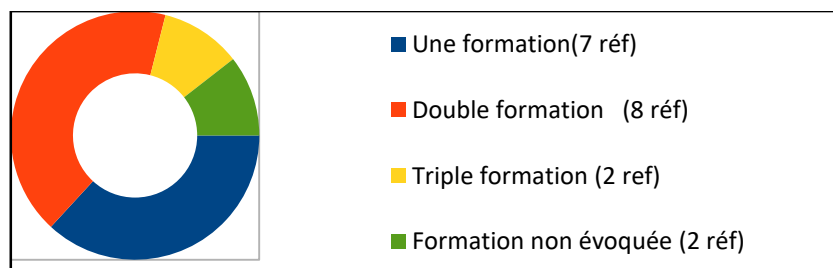


Fig. 2 - Formation initiale des médiateurs-formateurs

Si 37 % des médiateurs-formateurs interrogés n'ont qu'une seule formation universitaire, 42 % en ont une double. Un formateur a suivi une formation scientifique qu'il a complétée par une formation propre à la médiation culturelle « j'ai commencé par des sciences d'abord, puis une thèse en neuro, ensuite j'ai fait une formation au Cnam en cours du soir en gestion de projet de culture scientifique ». La seconde formation est souvent directement liée à l'activité prévue du formateur et porte soit sur le contenu scientifique, soit sur la médiation culturelle ou le patrimoine culturel. Comme l'indique un formateur interrogé « moi, j'ai une formation de médiation culturelle à l'université de Lyon, avant j'ai une formation Histoire de l'art et archéologie... ». Enfin 10,5 % des formateurs ont une triple formation : une formation sur le contenu scientifique de l'institution et deux autres dans l'ingénierie culturelle : « J'avais eu

aussi une formation d'histoire. J'avais fait une licence d'histoire et puis après j'ai fait une maîtrise en sciences de l'information et nouvelles technologies. »

Ces premiers résultats mettent en évidence que les médiateurs-formateurs interrogés possèdent un haut niveau d'études universitaires, avec au moins un niveau Licence ou Master. Si la première formation correspond souvent au contenu scientifique de l'institution culturelle, elle ne suffit pas au médiateur-formateur pour remplir ses missions. Et très souvent, ce dernier la complète avec une seconde axée sur l'ingénierie culturelle (gestion de projet culturel, du patrimoine ou de la médiation).

Si ces premiers résultats nous montrent le haut niveau de diplôme des médiateurs-formateurs, nous avons enquêté sur la manière dont ils ont été formés lors de leur arrivée. La formation a-t-elle été encadrée ? Si non, quel processus de formation a été mis en place ?

Formation à l'entrée de l'institution culturelle

Lors de son arrivée dans l'institution, chaque médiateur-formateur interrogé s'est formé, que ce soit sur le contenu scientifique, sur des éléments de médiation culturelle, ou sur la culture de l'institution. Comment cette formation a-t-elle été organisée et comment s'est-elle déroulée ? Ces éléments nous semblent importants parce que nous supposons que ce processus de formation sera reproduit pour les médiateurs novices.

Selon les entretiens, deux types de formations se sont dégagés : une encadrant l'apprenant et une autre le laissant en autonomie. Le diagramme suivant présente les résultats en fonction des niveaux d'encadrement de l'apprenant : l'extrémité droite fait référence à une formation complètement encadrée par l'institution, et l'autre à gauche, à une formation autonome où l'apprenant consulte lui-même des ressources documentaires et choisit de lui-même de suivre des activités de médiation.

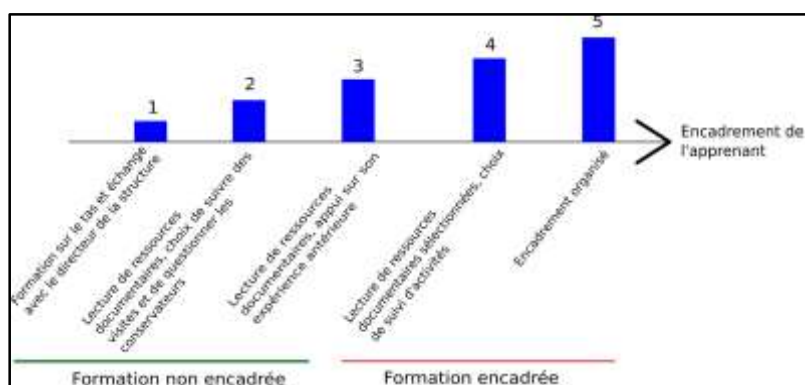


Fig. 2 - Schématisation des formations des médiateurs-formateurs arrivant dans l'institution

Neuf médiateurs-formateurs interrogés sur 15 ont été formés en suivant un processus organisé par l'institution culturelle. Pour cinq cas sur les neuf encadrés, elle est entièrement organisée avec un formateur référent qui met à disposition des ressources documentaires, organise le suivi, vient suivre les premières animations et se met à disposition de l'apprenant pour échanger sur ces retours de terrain :

Alors, moi j'ai été formée par mes deux collègues qui étaient dans la cellule Projet innovation, innovation pédagogique. C'était principalement une formation sur le terrain. Et je l'ai trouvée beaucoup plus intéressante qu'une formation théorique. Alors forcément il y a du théorique parce qu'il y a des notions à apprendre et que moi, j'avais beaucoup à apprendre parce que le scientifique, cela remontait à un petit temps pour moi, au bac donc voilà. Mais effectivement la médiation est principalement sur le terrain, on suit ses collègues,

on voit ce qu'elles font, on débriefe ensuite ensemble, on échange nos points de vue, nos méthodes. On se rôde principalement dans l'échange et l'observation...

L'encadrement peut être moindre (quatre cas sur les neuf encadrés) : le formateur met à disposition des ressources et suit l'apprenant, qui choisit les activités qu'il souhaite suivre pour compléter sa formation.

Six médiateurs-formateurs n'ont pas bénéficié de formation encadrée. Plusieurs raisons ont été évoquées. Dans trois cas sur les six, le médiateur avait déjà une expérience antérieure dans cette même institution et possédait déjà une connaissance des objets. Une lecture des ressources semblait suffisante :

Eh bien, il y avait des ... protocoles de visites que M. avait écrit, qui étaient, donc elle avait tout balisé pour mon arrivée et j'ai dû suivre une visite par chaque... Et voilà, cela a été la formation... après, du coup, je me suis formée par moi-même en lisant ce qu'il y avait autour. Au début, j'ai été souvent en bas dans le musée, à faire des tours dans le musée pour essayer de repérer un peu les lieux, savoir comment évoluer que ce soit dans l'exposition permanente ou dans l'exposition temporaire...

Pour deux cas sur les cinq de formation non encadrée, le médiateur intègre une équipe dans laquelle la formation n'est pas organisée. Il a dû de son propre chef sélectionner les ressources documentaires et compléter sa formation en suivant des visites présélectionnées et échanger avec les conservateurs :

Je me suis formée toute seule, puisque à ce moment, il n'y avait pas, c'était un service qui naissait, donc il n'y avait pas d'élément. Formée, seule, peut-être que je vais un petit peu vite, dans le sens où j'ai commencé ma formation seule, et puis je me suis référée et j'ai posé des questions au conservateur, aux assistants de conservation pour pouvoir avoir des éléments précis sur les objets...

Enfin, le médiateur arrive seul à son poste et aucun document n'est rédigé. Il se forme sur le terrain et échange avec le directeur de la structure :

Moi, j'ai appris directement sur le tas, surtout que je ne me destinais pas à ça au départ, je ne me destinais pas à l'enseignement, ni à la transmission, en fait, à un public. Et j'ai eu l'opportunité de le faire en travaillant au Pavillon avec Y., notre président d'honneur qui a... qui m'a permis de m'essayer en fait, et je me suis lancé et c'est vrai qu'au début, je regardais un petit peu ce que lui, il faisait avec le public et puis je me suis calqué sur ce qu'il faisait.

Les médiateurs-formateurs interrogés ont suivi des formations différentes or nous supposons qu'ils utiliseraient une procédure de mimétisme (Gebauer & Wulf, 1998) pour reproduire le déroulé de leur formation, se l'approprier et l'animer en l'adaptant en fonction du contexte et de leur expérience personnelle. Au vu des résultats, ces éléments ne semblent pas si systématiques.

Aujourd'hui, nous savons que d'une part les médiateurs interrogés sont tous reconnus en tant que formateurs et que d'autre part, la formation met en place une relation particulière entre le formateur et l'apprenant (Kunegel, 2011). Nous pensons au statut du formateur et de l'apprenant, au rôle du formateur lors du recrutement de l'apprenant et aux missions du formateur. Nous avons investigué dans ce sens dans les verbatim et avons indiqué nos éléments de réponse dans le paragraphe suivant.

Le binôme « médiateur formateur/médiateur apprenant »

Les médiateurs-formateurs sont interrogés sur leurs missions quotidiennes pour savoir si la formation y est explicitement inscrite, montrant ainsi qu'elle est reconnue et légitimée par leur hiérarchie. Pour questionner l'articulation « formateur/apprenant », nous avons regardé les statuts des médiateurs novices. En effet, cette articulation pourrait être différente, si le

médiateur novice rejoint une équipe interne ou une société privée dont l'institution culturelle serait cliente.

Statut des médiateurs novices

Les statuts des médiateurs novices engagés dans le panel des institutions culturelles enquêtées, ont été indiqués dans le diagramme qui suit.

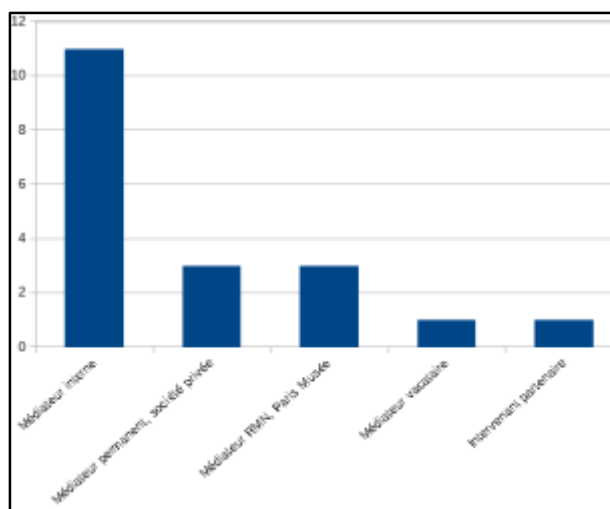


Fig. 3 - Statut des médiateurs novices

Dans notre étude, la majorité des médiateurs novices rejoint une équipe interne (11 cas sur 19). La formation concerne alors un médiateur qui exerce déjà dans l'institution et se forme sur une exposition temporaire ou un nouvel espace d'exposition. Dans ce cas-là, le formateur n'a aucune relation hiérarchique avec l'apprenant.

Quand le médiateur novice relève d'une société privée, l'institution culturelle se place comme cliente, plaçant le formateur dans une relation hiérarchique. Cette relation se retrouve également si le médiateur novice a un statut de vacataire. A l'inverse, dans le cas de la RMN (Réunion des Musées Nationaux) et de Paris Musées, les formateurs collaborent avec les médiateurs novices sans relation hiérarchique.

Ainsi les relations « formateur/apprenant » semblent différentes en fonction des statuts du médiateur apprenant. Cette disparité se renforce lors d'un moment clef : l'accueil de l'apprenant dans l'institution culturelle.

Positionnement du formateur

Un rapport hiérarchique clair facilite le positionnement du médiateur-formateur en tant que formateur. Ce rapport peut se manifester durant les recrutements.

Rôle du formateur dans le cas des médiateurs rejoignant une société externe	Rôle du formateur dans le cas des médiateurs rejoignant l'équipe interne
---	--

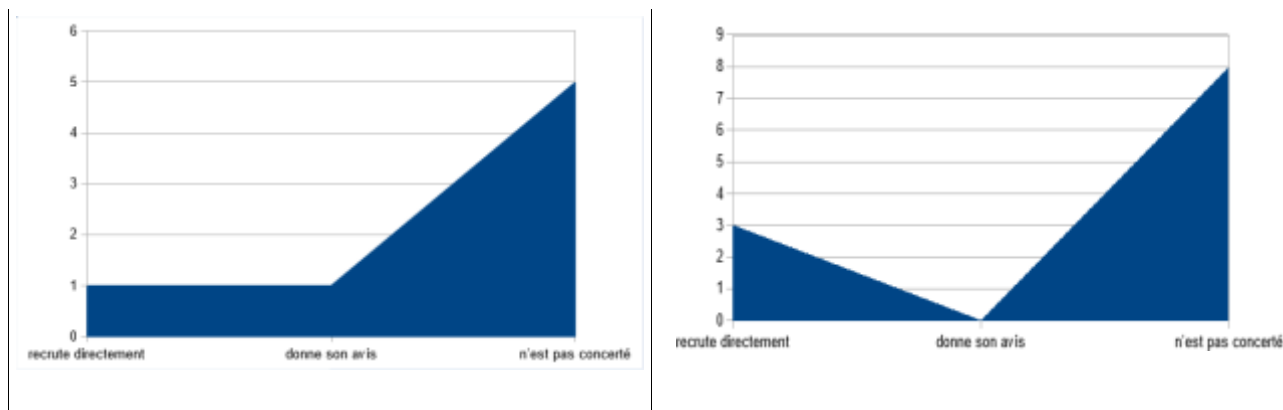


Fig. 4 - Positionnement du formateur lors du recrutement du médiateur novice

Dans le cas de médiateurs novices rejoignant une société externe, cinq médiateurs-formateurs sur sept ne sont pas concertés. Mais sachant que l'institution culturelle est cliente des services de cette société, nous supposons qu'ils se positionnent en tant que tels et veilleront à transmettre des ressources documentaires détaillées afin que les médiateurs novices puissent s'approprier le contenu exact de l'animation. Puis ils évalueront le médiateur novice sur le contenu concerné pour se positionner hiérarchiquement. Ceci peut être annoncé dès le recrutement, comme l'indique un médiateur-formateur :

C'était la société des conférenciers [qui recrutait], avec laquelle on avait un marché ou une convention, qui nous disait voilà, j'ai recruté une nouvelle conférencière, j'aimerais que vous me donniez votre avis. Donc, moi, je la recevais, je lui expliquais le principe d'évaluation, qu'il fallait faire accepter au conférencier qu'il allait être évalué.

Dans le cas de médiateurs novices rejoignant l'équipe interne, huit formateurs sur onze ne sont pas concertés. Ils seront potentiellement des collègues, sans rapport hiérarchique. Nous supposons alors que le formateur aura des difficultés à se positionner. Comme l'indique un médiateur-formateur :

- J'ai voulu mettre en place des outils de formation mais en tant que formateur. Ça n'a pas marché.

- Pourquoi ?

- Direct. Moi, j'ai des questions, je te les pose... et donc du coup, on revenait dans un échange d'égal à égal. Et il n'y avait pas possibilité, tu vois, de poser un cadre qui soit celui d'un formateur. C'est très bizarre, tu vois du coup il y a quelque chose de très bizarre. Il y a B. qui a essayé de faire cela il n'y a pas longtemps. Mais c'était presque justifié parce qu'il y avait des gens d'une autre direction. Et je pense qu'avec juste l'équipe dans laquelle je suis ... C'est possible qu'on n'aurait pas respecté le cadre que lui souhaitait mettre en place. On serait sorti en disant mais non, est-ce qu'on ne peut pas discuter de cela d'abord puis on aurait remis en cause le déroulé que lui avait prévu.

Dans le cas de figure ci-dessus, le formateur se positionne plutôt comme un accompagnateur du médiateur novice, pour l'épauler, sans l'évaluer directement :

En fait, je ne sais pas... si cela s'appelle former, mais en tout cas, oui. Je conçois tout le jeu, enfin tout ce qui va se passer. Je fais plusieurs réunions, en général cela se passe comme ça, avec toute l'équipe de musée, parce que toute l'équipe du musée participe, même la directrice. Et après, je fais des protocoles pour chacun. En général, chacun joue un personnage, on a un protocole personnalisé, une réunion avec chaque personne pour ... oui pour former, un peu, je ne sais pas si c'est former mais au moins pour les orienter, les guider.

Les trois formateurs qui recrutent, sont des chefs d'équipe et dans ce cas, le rapport hiérarchique apparaît automatiquement et se positionnent comme des formateurs légitimés.

Nous supposons alors que dans ce cas, le positionnement de formateur est d'autant plus simple si cette mission est reconnue par sa hiérarchie.

Missions du formateur

Les médiateurs-formateurs ont été interrogés pour savoir si la formation est explicitement inscrite dans leurs missions. Les résultats sont représentés dans le diagramme qui suit.

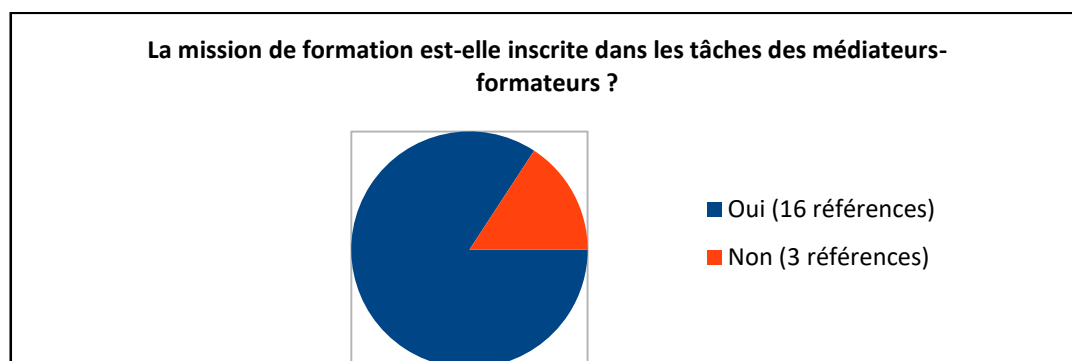


Fig. 5 - Spécification de la mission de formation chez les médiateurs-formateurs interrogés

Tous les formateurs interrogés reconnaissent être des formateurs, mais 16 considèrent que cette activité est explicitement reconnue par leur hiérarchie, comme nous l'indique un médiateur-formateur :

Alors, cela fait partie de mes missions, de former, de mettre à jour et c'est aussi mon choix c'est-à-dire quand je prévois des projets, des projets par exemple avec des classes, je souhaite que tous les intervenants de ce projet aient une formation physique au lieu pour qu'on puisse avoir un bagage commun lors de nos échanges.

Trois médiateurs considèrent que la mission de formation fait partie de leurs missions, mais de façon implicite. Ainsi, un médiateur-formateur indique que :

Ben je ne sais pas, oui cela doit être dans mes missions. Après cela fait partie de la conception de projet, c'est-à-dire que tu formes en interne tes collègues sur une thématique, qu'on se répartit. Ça c'est vraiment du fonctionnement en démarche de projet, c'est telle personne qui va bosser telle thématique et l'autre va bosser telle thématique. Du coup, tu vas faire des mini-organisations internes ou alors tu vas organiser des temps de rencontre avec des experts, c'est ce que j'appelle de la formation.

Nous retrouvons cette situation quand le formateur ne conçoit plus de séquences de médiation et se fait accompagner par des médiateurs lors de la formation, ou quand les médiateurs travaillent en démarche de projet et deviennent des référents pour une exposition temporaire ou un évènement. Ce cas particulier, celui du médiateur tantôt formateur et tantôt apprenant, rend difficile le fait d'assumer son rôle de formateur, quand il se présente.

Quand le médiateur-formateur (16 sur 19) considère que la formation est explicitement inscrite dans ses missions, deux catégories de profil se dégagent : le formateur qui conçoit et anime des activités (cinq cas) et celui qui est chef d'équipe et gère une équipe de médiateurs (11 cas). Deux profils qui donnent lieu à deux processus de formation.

Les formateurs qui conçoivent et animent des séquences de médiation, restent opérationnels sur le terrain, pouvant partager ainsi leur expérience de terrain avec les médiateurs novices lors de leurs formations. C'est ce que nous explique un formateur :

Oui, c'est moi qui vais transmettre, expliquer mes péripéties, raconter mes péripéties aux médiateurs et dire et bien voilà typiquement ça, je n'aurai peut-être pas dû le faire comme

ça, je vous conseille de faire ça parce que si jamais vous faites autrement, voilà ce qui risque de se passer.

Disposer de cette expérience semble intéressant pour le médiateur apprenant. Nous avons alors questionné les médiateurs-formateurs qui gèrent l'équipe des médiateurs pour savoir s'ils continuent par ailleurs des activités de médiation. Une analyse plus fine des *verbatim* apporte les résultats suivants : une majorité garde le contact avec le public.

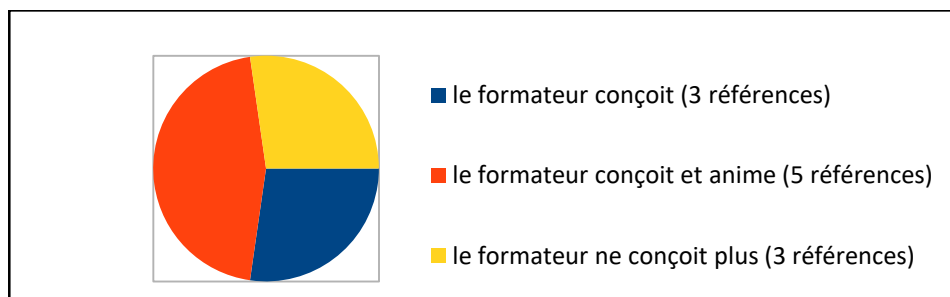


Fig. 7 - Proportion des autres missions des médiateurs-formateurs chefs d'équipe

Enfin, si la mission de formation est reconnue par la hiérarchie, le médiateur-formateur se sent légitimé dans cette position. Cependant ce dernier reste multi-tâches (animation des séquences de médiation, gestion d'une équipe de médiateurs) et s'appuie sur ces expériences pour alimenter ses formations. D'autre part, l'articulation du binôme formateur/apprenant dépendrait de la position hiérarchique du formateur. Quand elle est clairement établie soit parce que le médiateur-formateur occupe la place de chef d'équipe soit parce que le médiateur novice rejoint une société externe au service de l'institution culturelle. La mise en place d'une formation est facilitée. Quand ce rapport n'existe pas, la formation se fait sous forme d'échange de pratique ou de suivi entre collègues médiateurs.

Ce qui nous amène à la question suivante : pourquoi organiser une formation ? Pour transmettre des clefs de lecture muséographique, une connaissance précise. Mais quel est le point de vue des formateurs ?

Organisation de la formation des médiateurs novices

Tous les médiateurs-formateurs interrogés s'accordent sur le fait qu'une formation devrait être organisée pour chaque médiateur novice, quand il intègre un nouvel espace culturel, que ce soit une exposition temporaire ou permanente. Mais les raisons diffèrent en fonction du statut des médiateurs novices.

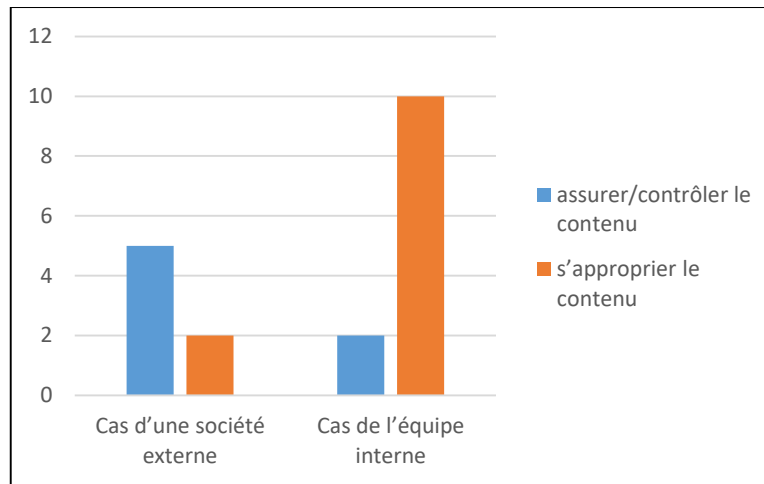


Fig. 8 - Motif pour organiser la formation des médiateurs novices

Le statut du médiateur novice semble avoir un effet sur la motivation. Dans le cas d'une société externe, l'organisation d'une formation est surtout faite pour assurer et contrôler le contenu transmis lors des médiations (cinq cas). Ce point semble important aux formateurs puisque le contenu s'échappe hors-les-murs du musée et ils y voient un moyen pour définir un contenu fondamental et s'assurer de sa transmission de façon analogue à tous les groupes accueillis :

[Il faut qu'] il y ait une trame, quand même, qui soit la même pour tout le monde, ce qui n'était pas le cas avant parce que chacun faisait sa visite comme il l'entendait. Nous, on voulait quand même, qu'il y ait un cadre précis que par exemple, trois classes qui réservent, puissent avoir quelque chose qui se ressemblent.

Dans le cas d'une équipe de médiateurs internes, la formation est davantage un moyen de partager du contenu (10 cas) que de l'imposer (deux cas). La séance de formation se décline surtout en situation de travail en projet où le formateur organise une formation pour ses collègues :

Et puis il y a une deuxième phase de formation auprès de médiateurs collègues et c'est quand par exemple, ils me remplacent sur les ateliers, et donc là c'est des formations de collègues à collègues, donc ce sont des échanges pratiques. Moi, je leur explique comment je fonctionne, ils m'expliquent comment ils voient à peu près l'atelier et généralement, on échange dessus. Mais je les fais pratiquer, comme si elles étaient un visiteur qui venait sur le lieu. C'est en pratiquant, qu'elles voient un petit peu l'atelier et qu'elles me remplacent par la suite.

Et s'il est formateur pour un projet, il sera probablement formé sur le projet suivant par l'un de ses collègues.

Conclusion

Ces premiers résultats montrent que l'organisation des formations se fait en fonction du statut et des attentes des médiateurs. Un médiateur interne a une attente différente de celle qu'a une institution envers une société privée de médiateurs. Dans un cas, le besoin est surtout de partager et de s'approprier un contenu pour coconstruire une séquence de médiation et dans l'autre cas, le besoin est surtout tourné vers la mise à disposition de synopsis détaillés permettant de prendre en main rapidement le contenu de la médiation. Cette différence peut influencer sur le type de formation et indirectement sur la posture du formateur.

Pour approfondir cette étude exploratoire, nous pensons recenser les types de formations prodigués par les médiateurs-formateurs interrogés et décrire précisément les différentes étapes d'une formation. Nous pensons que dans chaque étape, l'articulation « formateur-apprenant »

pourrait être minutieusement étudiée. La compréhension pourrait être complétée par des entretiens semi-directifs ou d'autoconfrontation des formateurs et des apprenants.

Nous tenons à remercier les médiateurs-formateurs qui se sont investis dans cette recherche.

Références

Belaën, F. & Blet M. (2007). « La médiation présentielle dans un musée de sciences ». *La lettre de l'OCIM* 114 : 30-38

Blanchet, L. (1997). *L'analyse du contenu*. Paris : Presses Universitaires de France

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2002). *Lessons without Limit*. New York: Altamira

Gellereau, M. (2005). *Les mises en scène de la visite guidée : communication et médiation*. Paris : L'Harmattan

Gebauer, G. & Wulf, C. (1998). *Jeux, rituels, gestes*. Paris : Anthropos

Gibson, J.-J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin

Guichard, J. & Martinand, J.-L. (2000). *Médiatique des sciences*. Presses universitaires de France.

Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. London : Routledge

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan

108 La formation continue des enseignants en REP+ par la transmission explicite de pratiques entre pairs

Stéphane Talérien, Stefano Bertone, Université de La Réunion (France)

Résumé

Cette étude de cas propose à partir d'un programme de recherche anthropoculturel un dispositif de formation qui tente de créer les conditions formelles propices à la transmission efficace de pratiques ordinaires entre deux enseignants. Afin de produire leur développement professionnel, les deux enseignants (l'un tenant le rôle de « pair formateur » et l'autre celui de « pair formé ») ont vécu trois épisodes de formation : (i) l'accès préalable du pair formateur à une vision synoptique des règles régissant sa pratique (ii) l'enseignement ostensif de ces règles et (iii) deux mises en œuvre suivies à chaque fois d'une activité d'accompagnement sous forme de contrôle. Les résultats obtenus montrent (a) la complexité de la pratique ordinaire du pair formateur modélisée sous forme de systèmes de règles, ainsi que (b) le développement de l'activité professionnelle du pair formé par le suivi interprété des règles apprises.

Mots-clés : développement professionnel, réseau d'éducation prioritaire, formation continue, règles de métier, pratique ordinaire

Introduction

D'un point de vue institutionnel, les enseignants en France poursuivent l'apprentissage de leur métier selon deux modalités : par « la formation continue » et par « l'expérience professionnelle accumulée » (Arrêté définissant les compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 2013 : 1). L'analyse de la littérature relative à l'évaluation de ces deux modalités de développement professionnel pointe une certaine inefficacité.

En effet, d'une part l'examen de rapports nationaux et internationaux (Académie des Sciences, 2010 ; IGEN-IGAENR, 2010 ; OCDE, 2014 ; Commission Européenne, 2015 ; Cour des Comptes, 2015) montre que la formation continue des enseignants en France est plutôt inhabile à susciter le développement professionnel des enseignants; et d'autre part la littérature scientifique tant majoritairement à montrer que les apprentissages effectifs réalisés sur leur lieu de travail par les enseignants demeurent eux aussi déficients, largement tributaires des contingences locales.

De façon plus précise, les travaux menés sur le développement professionnel situé au sein des établissements scolaires montrent une pluralité d'activités d'apprentissage (Kyndt *et al.*, 2016) et font apparaître leurs limites lorsque ces dernières ne sont pas soutenues par un format de formation institutionnelle. Ces activités d'apprentissage dit « informel », car se réalisant en dehors de tout dispositif de formation, présentent plusieurs écueils. Les occasions de partager de l'expertise sont fortuites ou rares et la réflexion quotidienne est trop superficielle (Consuegra, Engels & Struyven, 2014). Selon van Canh et Thi Thuy Minh (2012), la réflexion individuelle sur les pratiques d'enseignement peut même apparaître aux enseignants à la fois comme chronophage et néfaste.

Afin d'optimiser les deux modalités de développement professionnel des enseignants, des études récentes proposent de nouveaux formats de dispositifs de formation visant à pallier les écueils des apprentissages sur le lieu de travail tout en remédiant aux difficultés du « paradigme traditionnel » de formation continue (Stein, Smith & Silver, 1999). Ces nouveaux formats ont en commun de prendre en compte l'activité réelle des enseignants au sein de dispositifs

institutionnels de formation (Félix, 2014 ; Grosemans, *et al.*, 2015). Néanmoins, bien qu'ils permettent d'améliorer la pratique des enseignants en classe (Grant & Kline, 2010 ; Murata, *et al.*, 2012) ainsi que les résultats des élèves (Pritchard & Honeycutt, 2005 ; Koellner & Jacobs, 2015), ces formats récents ne cherchent pas à promouvoir ou à mutualiser les pratiques ordinaires jugées pertinentes par les enseignants eux-mêmes. Ils tendent le plus souvent à analyser voire à incorporer de nouvelles pratiques exogènes aux pratiques réelles des enseignants.

L'objet de cet article porte précisément sur les effets en matière de développement professionnel d'un dispositif de formation continue prenant en compte l'activité réelle des enseignants et qui leur a permis de se transmettre mutuellement, entre pairs, leurs propres pratiques professionnelles ordinaires jugées par eux comme efficaces. Sera ainsi étudié le cas de la transmission explicite d'une pratique ordinaire d'enseignement entre deux enseignants expérimentés exerçant au sein de la même école élémentaire placée en REP+ par le truchement d'un dispositif intitulé « Formation de pair à pair ».

Cadre théorique

L'étude s'inscrit au sein du Programme de Recherche Technologique (PRT) anthropoculturel (Chaliès, 2012 ; Bertone, 2016) dont les principaux postulats théoriques sont empruntés à la philosophie du langage ordinaire de Wittgenstein (2004). Ce PRT mobilise une épistémologie lakatossienne (Lakatos, 1994) et permet à ce titre de produire une série d'hypothèses auxiliaires.

Ces dernières génèrent la possibilité de réaliser des observations scientifiques et consubstantiellement de tester la fécondité d'un dispositif en termes de formation.

Les postulats théoriques

Au sein du PRT anthropoculturel, la possession du langage de la part du sujet suppose des capacités conceptuelles qui consistent en la maîtrise de techniques (Wittgenstein, 2004 ; de Lara, 2005). Les concepts professionnels sont ainsi des capacités pratiques apprises correspondant aux capacités normatives qui se déploient sur la toile de fond de la concordance dans les pratiques. Elles impliquent l'évocation possible d'une règle comme raison d'agir (Chauviré, 2002).

Il est également postulé un accès malaisé de l'acteur aux règles régissant sa pratique du fait de l'existence d'un double régime de réflexivité. (i) « Une réflexivité de l'ordre de l'inhérence » qui concerne le lien logique entre l'intention et l'action (Ogien, 2007). Dans ce cas de figure, l'action est gouvernée par des règles et l'acteur agit selon ces règles. Ces règles sont alors soit préconscientes, mais potentiellement dicibles, car apprises lors d'une formation réflexive, soit non conscientes, car apprises de façon implicite par participation au sein de la communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Dans ce dernier cas, elles ne sont dicibles que moyennant un apprentissage ultérieur au sein d'une situation dialogique à propos des actions réalisées. (ii) « Une réflexivité de l'ordre de l'appréhension de l'inhérence » qui concerne précisément ces dialogues qui rendent possible l'appréhension du lien logique entre l'intention et l'action. Au cours de ces dialogues « l'intention est une attribution *ex post actu* » (Ogien, 2007 : 51) où l'enseignant apprend à énoncer une règle éventuellement non consciente et à l'invoquer pour justifier le sens de son action.

Une théorie singulière de la formation professionnelle

Les hypothèses auxiliaires indexées à ces postulats théoriques et incarnées au sein de différents travaux de recherche du PRT anthropoculturel (tels que Bertone *et al.*, 2009 ; Michel &

Bertone, 2017) ont permis de structurer progressivement une théorie singulière de la formation professionnelle. Adaptée au cas de la formation continue des enseignants, cette théorie permet à un enseignant expérimenté expert d'une pratique spécifique (un pair formateur - PFR) d'enseigner les règles régissant cette pratique à un autre enseignant expérimenté, mais non expert de cette pratique (un pair formé – PFÉ). Dans cette perspective, la théorie articule quatre activités de formation singulières.

1) L'accès du PFR la vision de synoptique de sa pratique spécifique. Afin de rendre possible l'enseignement ostensif des règles de sa pratique spécifique, le PFR filme d'abord sa pratique puis vit un entretien d'autoconfrontation (EAC) avec le chercheur. Lors de cet EAC, l'acteur livre les règles ordinaires conscientes qu'il suit dans sa pratique et verbalise également les règles non conscientes.

2) Enseigner ostensivement la pratique spécifique au PFÉ. Le PFR se livre ensuite à une activité d'enseignement ostensif (Wittgenstein, 2004) des règles régissant sa pratique spécifique. Pour chaque règle, le PFR fonde un lien de signification entre (a) l'expérience langagière d'énonciation de la règle, (b) les circonstances expérientielles identifiées et montrées ostensivement et (c) le résultat associé au suivi correct de la règle enseignée.

3) Mettre en œuvre une première fois et contrôler ce premier emploi. Le PFÉ emploie une première fois la pratique dans sa propre classe en suivant les règles enseignées par le PFR. Il capture cette mise en œuvre puis la montre ultérieurement au PFR. Le PFR se livre alors à une activité de contrôle (Nelson, 2008) lors de laquelle il valide le suivi correct des règles, et/ou se livre à des explications ostensives (Wittgenstein, 2004) en multipliant les exemples si le suivi est incorrect de sorte à lever les malentendus. L'apprentissage des règles est considéré comme achevé lorsque les actions du PFÉ ainsi que les raisons qu'il évoque pour justifier ses actions sont conformes et semblables à celles du PFR. Le PFÉ associe alors consubstantiellement l'intention adéquate à ses actions (Ogien, 2007).

4) Mettre en œuvre une seconde fois et contrôler ce second emploi. Le PFÉ emploie une seconde fois la pratique enseignée en l'adaptant de plus en plus à sa propre pratique. Le second emploi permet l'interprétation des règles apprises par le PFÉ dans des circonstances différentes de celles dans lesquelles s'est réalisé l'apprentissage et en autorise ainsi leur développement. À l'origine de ce développement de l'activité du PFÉ, se trouve l'interprétation des règles apprises en tant que « substitution d'une expression de la règle à une autre » (Wittgenstein, 2004, §201).

Méthode

L'hypothèse auxiliaire et le dispositif de formation support à l'étude

Sur la base de ces postulats théoriques et de cette théorie singulière de la formation professionnelle, une nouvelle hypothèse auxiliaire a été émise puis testée empiriquement par la mise en place d'un dispositif de formation. L'hypothèse auxiliaire selon laquelle « la transmission explicite de pratiques ordinaires entre enseignants expérimentés dans le cadre d'un dispositif de formation continue est susceptible de favoriser l'apprentissage de nouveaux systèmes de règles et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celles-ci » s'est incarnée au sein du dispositif de formation continue intitulé « La formation de pair à pair ».

Celle-ci a été mise en place au sein d'un réseau d'éducation prioritaire (REP+) lors de trois de demi-journées de formation où elle a concerné vingt enseignants expérimentés de cinq écoles élémentaires du réseau. La Figure 1 présente le contenu du dispositif de formation.

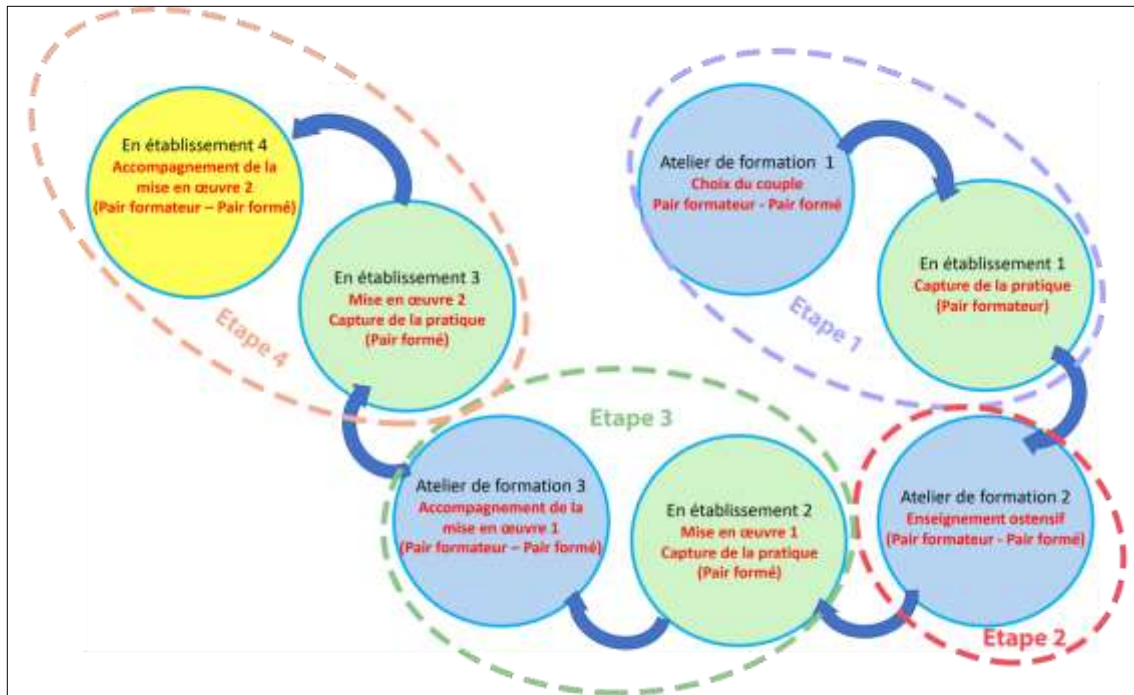


Fig. 1 - Le dispositif de formation intitulé « La formation de pair à pair »

Le recueil des données

Le PFR et le PFÉ étaient des enseignants de CM1 et de CM2 exerçant au sein du même établissement scolaire. Le PFR était un enseignant expérimenté de 37 ans avec 6 ans d'expérience professionnelle. Il avait été formé au sein de l'éducation prioritaire et avait surtout enseigné en REP et en REP+. Le PFÉ était lui, un enseignant expérimenté de 41 ans et avait 16 ans d'expérience professionnelle. Il exerçait depuis 4 ans en REP+.

Le PFR utilisait depuis de nombreuses années une démarche pédagogique spécifique en orthographe afin de permettre aux élèves d'écrire sans se tromper les homophones grammaticaux. Il avait confié au chercheur qu'il avait imaginé cette pratique spécifique à partir de ses apprentissages antérieurs lors de formations formelles, de lectures qu'il avait pu faire, de recherches sur Internet et surtout de tâtonnements au cours de ses années d'exercice en éducation prioritaire. Sa démarche consistait à proposer à ses élèves un premier petit test de dix phrases contenant chacune l'homophone étudié (ON ou ONT par exemple). Suite à une correction rapide de ce test, les élèves avaient alors un score sur dix points. L'enseignant proposait ensuite aux élèves un travail à partir d'un document pédagogique qui leur permettait de découvrir deux stratégies de remplacement de l'homophone étudié par un autre mot (par exemple, remplacer ON par IL, et remplacer ONT par AVAIENT). Après la correction des questions de cette fiche et le choix des élèves de l'une de ces deux stratégies de remplacement, ils effectuaient un second test qui était presque identique au premier. Ce second test permettait aux élèves d'observer par eux-mêmes une nette amélioration de leur maîtrise de l'orthographe de l'homophone étudié.

Deux catégories de données ont été recueillies. (a) Les données d'enregistrement du travail : afin de documenter les actions de métier, les enseignants avaient capturé leur activité au moyen de deux petites caméras d'action. (b) Les données d'entretien d'autoconfrontation (EAC) : afin de recueillir les significations attribuées par les acteurs à leurs différentes actions lors de chaque étape du dispositif, chacune avait fait l'objet d'EAC (un EAC du PFR et deux EAC du PFÉ d'une durée approximative de 1h à 2h).

L'analyse des données

Les données de l'enregistrement audio-vidéo des EAC ont été retranscrites *verbatim* afin de pouvoir identifier les règles suivies par les enseignants. Dans le but de formaliser ces règles, l'ensemble de la retranscription *verbatim* a été traitée en 3 étapes successives (Bertone, 2016). Étape 1. Le corpus a été découpé en unités d'interaction. Étape 2. Pour chaque objet de signification, l'étayage apporté par l'acteur a été identifié et associé à l'ensemble des circonstances qu'il avait énoncées pour expliquer au chercheur comment signifier correctement les actions visionnées dans ces circonstances. Étape 3. Pour chaque unité d'interaction, une expression de la règle mobilisée a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir (a) de l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (b) de l'ensemble des éléments évoqués par l'acteur pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou attendus. Les règles issues du traitement des EAC ont fait l'objet d'une analyse synchronique et diachronique du langage.

Résultats

Dans le cadre de cet article seront présentés deux résultats.

(a) L'analyse de l'activité professionnelle du PFR a donné lieu à la modélisation de sa pratique spécifique sous la forme de systèmes de règles correspondant à des maillons intermédiaires. Cette pratique spécifique est le fruit de ses apprentissages informels réalisés dans le milieu ordinaire du travail. Ce résultat épistémique contribue à la littérature du domaine au sujet des apprentissages informels des enseignants expérimentés du primaire.

(b) La fécondité de l'hypothèse auxiliaire incarnée dans le dispositif se mesure à l'aune de la formation du PFÉ : ce dernier a appris de nouvelles règles et a développé son activité professionnelle par le suivi interprété des règles apprises dans de nouvelles circonstances. Ce résultat transformatif documente la littérature scientifique relative à l'efficacité des dispositifs de formation s'appuyant sur l'activité réelle des enseignants.

(a) La modélisation de la pratique ordinaire du PFR

La pratique spécifique du PFR s'intitulait « Les homophones ON et ONT ». Elle correspondait à une pratique ordinaire développée par l'enseignant au gré de ses apprentissages informels lors de l'exercice de son métier. Dans le cadre du dispositif « La formation de pair à pair », le PFR a filmé sa pratique spécifique puis a vécu un EAC avec le chercheur. Cet entretien a permis d'identifier de façon chronologique l'enchaînement des raisonnements pratiques auxquels s'est livré l'enseignant lors de l'activité dialogique post-leçon avec le chercheur. Les trente règles identifiées ont d'abord été numérotées par ordre chronologique puis ont été regroupées en fonction de leurs significations. Six regroupements de règles en fonction de la similitude de leurs significations ont été établis. Au sein de ces six regroupements, les significations entretiennent des rapports de similitude sémantique. Le maillon intermédiaire est le fait linguistique qui exprime cette similitude.

À titre d'exemple, lors de sa pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » le PFR a proposé à ses élèves un document pédagogique sur lequel figurait plusieurs questions leur permettant de découvrir deux stratégies de remplacement de l'homophone étudié (remplacer ON par IL et remplacer ONT par AVAIENT). Il suivait ensuite un ensemble règles ayant pour air de famille d'amener ses élèves à faire un choix entre ces deux solutions de remplacement. Ces règles étaient constitutives du maillon intermédiaire « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement ». Le Tableau 1 présente le détail du

regroupement des sept règles numérotées de R16 à R22 constitutives de ce maillon intermédiaire.

Tableau 1 - Regroupement des règles par le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe »

N° des Règles	Les règles	Significations des règles	Maillon intermédiaire
R11	[« moi, ils se mettent tout de suite en groupe » obtient pour résultat « c'est peut-être aussi dans le but d'aller vite, pour essayer de... de pas perdre de temps... »]	Mettre les élèves en groupe rapidement	Faire travailler les élèves en groupe
R12	[« j'étaye » vaut pour « (poser des questions aux élèves) je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? », « (travailler avec l'élève) on va aussi décrypter un peu ensemble » obtient pour résultats « (les élèves trouvent les réponses) ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir », « ben oui. « Ah c'est le pronom personnel, d'accord » »]	Étayer dans le groupe	
R13	[« passer dans chaque groupe pour voir s'il n'y avait pas des erreurs, des difficultés différentes » obtient pour résultat « Et donc voir « tiens ben comme ça peut-être... ça peut me dire ben tiens moi... à cet endroit ils ont des difficultés, à cet endroit ils ont des difficultés... » »]	Passer dans chaque groupe	

Le traitement des données a montré que la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » articulait six maillons intermédiaires « Permettre aux élèves de voir ce sur quoi ils vont travailler », « Faire la première phase (le premier test) », « Utiliser une fiche de recherche », « Faire travailler les élèves en groupe », « Amener les élèves à faire un choix de solution pour écrire l'homophone correctement » et « Faire un second test ». Ces six regroupements constituent la vision d'ensemble des règles régissant la pratique de l'acteur, autrement dit la vision synoptique de la pratique spécifique du PFR. La Figure 2 propose une représentation graphique de cette vision synoptique de la pratique spécifique du PFR « Les homophones ON et ONT ».

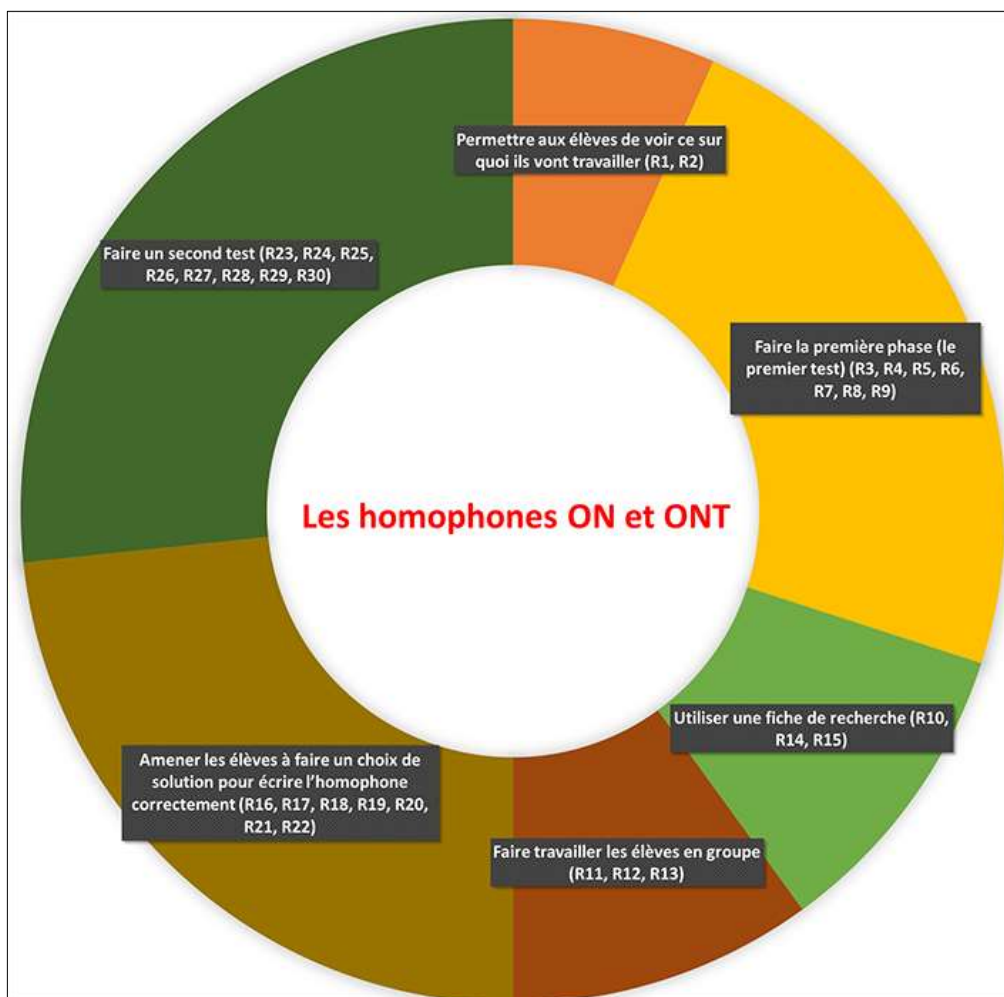


Fig. 2 - La modélisation de la pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »

La Figure 2 présente les six maillons intermédiaires ainsi que les règles constitutives de ces maillons. Il est ainsi possible de « lire », par exemple, que le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe » articule un système de trois règles R11, R12 et R13. C'est à partir de cette vision synoptique et de l'enregistrement audio-vidéo de sa pratique spécifique que le PFR a pu se livrer ensuite à l'activité d'enseignement ostensif à destination du PFÉ.

(b) La formation du PFÉ

La pratique spécifique « Les homophones ON et ONT » s'appuyait sur l'utilisation d'un document pédagogique nommé « la fiche de recherche » par le PFR. Cette fiche se composait de quatre questions et d'un cartouche final. Afin de permettre aux élèves de résoudre ces questions, la modalité d'organisation de « travail en groupe » avait été choisie par le PFR. Le rôle de l'enseignant lors de ce moment de classe était pluriel.

L'analyse de l'activité du PFR a permis de mettre au jour les règles caractérisant le maillon intermédiaire « Faire travailler les élèves en groupe » et notamment celle relative à l'étayage. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 1 (PFR – EAC – Pratique spécifique « Les homophones ON et ONT »)

Notes d'observation

L'enseignant se rapproche d'un groupe, puis interroge un élève « Tiens, avant de chercher dans le dictionnaire, est-ce qu'il y en a un que tu connais entre celui-là et celui-là ? Entre ce ON et ce ONT, est-ce qu'il y en a un que tu connais ? » L'élève répond que non. L'enseignant

ajoute « Les élèves ont prévu une casquette. C'est quoi ce ONT ? » Une autre élève du groupe répond « C'est le verbe avoir. » L'enseignant répond « Très bien, mais c'est le verbe avoir à quel temps ? » Un autre élève répond « Au présent ». L'enseignant continue « Ils ont, c'est quelle personne ? » Une élève du groupe répond « 3^e personne du pluriel ». L'enseignant valide la réponse puis conclut en disant au groupe « Déjà vous pouvez compléter cette question. Vous avez tout. ONT c'est le verbe avoir au présent à la 3^e personne du pluriel. » Enfin, l'enseignant demande aux élèves du groupe de chercher par quel mot ils pourraient remplacer ONT avant de se diriger vers un autre groupe.

Extrait de l'EAC

PFR (12'24'') : Là, j'étaye, je...

Chercheur : C'est-à-dire ?

PFR : c'est-à-dire que je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? bah oui » donc là effectivement comme on a déjà travaillé le présent et d'autres homophones, ils comprennent qu'il y a un verbe et ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir. OK, après, là il y en a d'autres qui sont en train de chercher par contre le premier ON, qu'est-ce que c'est que le premier ON... Donc là, lui, il vient de trouver dans le dictionnaire. Et on va aussi décrypter un peu ensemble l'article. Puisqu'il va y avoir marqué PRO PERS¹ donc il va y avoir des initiales...»

Lors de cet extrait, le PFR rend compte de son activité en énonçant la règle [« j'étaye » vaut pour « (poser des questions aux élèves) je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? », « (travailler avec l'élève) on va aussi décrypter un peu ensemble » ce qui obtient pour résultats « (les élèves trouvent les réponses) ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir »].

Le PFR soutient les élèves dans leur travail de recherche en groupe en procédant à un étayage « là, j'étaye ». Cet étayage consiste selon lui à interroger ses élèves « je leur demande : « Tiens ON et ONT, qu'est-ce que ? La nature des mots... est-ce que... vous avez déjà une idée ? », mais aussi à les soutenir en travaillant avec eux « on va aussi décrypter un peu ensemble l'article ». Cet étayage, basé sur le questionnement et le travail avec les élèves, leur permet de trouver les réponses « ils vont très rapidement me donner le ONT c'est le verbe avoir ».

Lors de l'enseignement ostensif, le PFR décrit au PFÉ ses actions pendant que ses élèves effectuent le travail en groupe. Il enseigne au PFÉ qu'il passe de groupe en groupe, qu'il discute avec les élèves et que ces derniers trouvent les réponses. C'est ce que montre l'extrait suivant.

Extrait 2 (Enseignement ostensif PFR – PFÉ)

Extrait de l'échange

PFR (12'18'') : on est en discussion, ils sont en train de se mettre... tu vois, de discuter ensemble. Donc sur ce qu'ils savent. Donc voilà. Après je vais aller vers un autre groupe. Eux, ils ont déjà trouvé que ON est un pronom personnel. Eux, ils ont utilisé le dictionnaire tout de suite. [PFR et PFÉ regardent la vidéo]

PFR (13'18'') : donc là, je discute avec ce groupe. Ils trouvent aussi, ils ont entendu à côté que c'était le verbe avoir. Après je vais vers ce groupe... donc eux ils sont allés vite. C'est un groupe qui fonctionne bien, ils sont allés vite. Ils sont déjà en train de me dire que ON c'est ça, ONT c'est ça. Et ils ont trouvé que ON ils pouvaient le remplacer par IL. Que c'est un pronom personnel et qu'il va avec IL dans la conjugaison. Et que ONT ils pouvaient le remplacer par AVAIENT comme dans (l'étude de) « À et A ».

Au cours de cet extrait, le PFR enseigne au PFÉ qu'il discute avec les élèves « on est en discussion », « je discute avec ce groupe », qu'il passe de groupe en groupe « Après je vais aller vers un autre groupe », « Après je vais vers ce groupe » et que ceci a pour résultat que

¹ « PRO PERS » est l'abréviation de « Pronom Personnel » dans certains dictionnaires pour enfants.

ses élèves découvrent les réponses attendues « eux, ils ont déjà trouvé que ON est un pronom personnel », « Ils trouvent », « eux ils sont allés vite ».

L'analyse de l'activité du PFÉ lors de la mise en œuvre 1, montre non seulement qu'il suit correctement les règles enseignées en discutant avec ses élèves, en passant de groupe en groupe et en amenant *in fine* ses élèves à trouver les réponses ; mais qu'en plus le PFÉ interprète la règle enseignée par le PFR. En effet, en discutant avec le groupe, le PFÉ demande aux élèves de « prouver » ce qu'ils avancent de sorte à leur permettre d'acquérir des notions. C'est ce que révèle l'extrait suivant.

Extrait 3 (PFÉ – EAC – Mise en œuvre 1)

Notes d'observation

L'enseignant s'adresse à un groupe et dit « On peut partir de la fiche de David par exemple. Qui dit ONT c'est un verbe. On pourrait peut-être être plus précis. D'accord, si c'est un verbe quel est ce verbe ? » Un élève dit « c'est le verbe avoir » PFÉ répond « si c'est le verbe avoir, prouve-le-moi. Par exemple si tu devais le prouver à la classe... »

Extrait de l'EAC

PFÉ (57'59'') : ça par exemple, tu vois, c'est un moment que j'aime bien.

Chercheur : c'est-à-dire ? Dis-moi.

PFÉ : ce moment que l'on demande de prouver, comme en maths. Vas-y, prouve-le quoi. Où ils se disent « mince... je pense une idée, maintenant il faut que j'en assume la responsabilité... » voilà. Mais bon, ils en ont les moyens quoi. J'aime bien ce truc où ils sont obligés d'aller chercher. Je pense que faire ce chemin-là, leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi.

Chercheur : et tu veux qu'ils s'appuient sur quoi là ?

PFÉ : sur leurs outils qu'ils ont déjà. Parce que je sais qu'ils l'ont. Tu vois ? Sur leur porte vue. Parce que je sais qu'ils l'ont. Oui, moi je sais.

Au cours de cet extrait, le PFÉ rend compte de son activité en énonçant la règle [« (demander aux élèves de prouver une idée) l'on demande de prouver » vaut pour « (dire aux élèves) Vas-y, prouve-le quoi » ce qui obtient pour résultats « ils sont obligés d'aller chercher » et « faire ce chemin-là, leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi »].

Le PFÉ discute avec les élèves d'un groupe. Il prend pour appui la réponse de l'un des élèves de ce groupe à la question sur la nature du mot « ONT ». A partir de cette réponse qu'il ne valide pas, il interroge le groupe sur la suite de la réponse. Un élève donne la solution, mais l'enseignant ne valide toujours pas, il demande à l'élève de « prouver » son idée.

Lors de l'EAC, le PFÉ explique s'attendre à ce que les élèves « prouvent » leurs propos en s'appuyant sur des documents qui sont à leur disposition « sur leurs outils qu'ils ont déjà. Parce que je sais qu'ils l'ont. Tu vois ? Sur leur porte vue ». Le PFÉ utilise en effet avec ses élèves, tout au long de l'année, un porte-vue dans lequel sont rangés divers documents dont les élèves ont utilisé régulièrement. Le PFÉ attend donc de ses élèves qu'ils utilisent leur porte-vue et qu'ils y repèrent la conjugaison de l'auxiliaire avoir. Ce travail de recherche de ses élèves « je pense que faire ce chemin-là » leur permet, selon lui, d'apprendre de nouvelles notions « leur permettra de mémoriser ou en tout cas de... d'acquérir quelque chose quoi ».

L'analyse de cet extrait montre que le PFÉ interroge ses élèves et les guide vers la réponse. En ce sens le PFÉ pratique lui aussi une activité d'étayage au sein des groupes à la manière du PFR et suit donc correctement la règle qui lui a été enseignée par le PFR. Néanmoins, l'étude révèle de plus que le PFÉ ne s'arrête pas à la réponse juste fournie par ses élèves (comme l'avait fait le PFR), mais qu'il les pousse à utiliser leurs outils d'élèves de sorte à pouvoir

mémoriser et acquérir des notions. Il s'agit donc là d'une interprétation de la règle enseignée par le PFR, autrement d'un développement de l'activité professionnelle du PFÉ.

Discussion et conclusion

Les résultats de cette étude (a) contribuent à la littérature scientifique au sujet des apprentissages informels des enseignants expérimentés du primaire et (b) corrobore les résultats de travaux sur l'efficacité des dispositifs de formation s'appuyant sur l'activité réelle des enseignants en matière de développement professionnel.

(a) La présente recherche apporte des connaissances scientifiques sur la nature des apprentissages informels des enseignants du premier degré et montre ainsi la réalité de ces apprentissages. En effet, si de nombreuses recherches internationales se sont intéressées aux apprentissages informels des enseignants, peu d'entre elles documentent ceux des enseignants expérimentés du premier degré (Grosemans *et al.*, 2015). Cette étude contribue donc à la recherche internationale sur les apprentissages informels des enseignants du primaire. Le premier résultat de cet article montre notamment que ces apprentissages informels revêtent un certain nombre de caractéristiques. La pratique spécifique du PFR apparaît i) dense (pas moins de trente règles ont pu être identifiées), ii) complexe (ces règles sont organisées en systèmes identifiés au sein de la présente étude par les maillons intermédiaires) et iii) pour une part non consciente (les règles non conscientes ont pu être formulées moyennant les conditions favorables de l'EAC). Ces caractéristiques permettent de plus de comprendre les écueils de l'activité d'apprentissage informel de type collaboratif avec récit de l'expérience au sein des établissements scolaires (lors duquel un enseignant raconte sa pratique qu'il a trouvée efficace à un pair (Little, 2007)). En effet, dans les conditions ordinaires du travail, ce récit ne peut intégrer la densité ou la complexité des systèmes de règles. Bien qu'un enseignant puisse estimer une idée de pratique entendue intéressante et décider de « l'expérimenter » avec ses élèves (Meirink, Meijer, Verloop *et al.*, 2009), il sera malencontreusement confronté aux difficultés issues de la superficialité de l'échange (Consuegra *et al.*, 2014).

(b) Le second résultat de cette étude corrobore les conclusions de travaux récents sur l'efficacité des dispositifs de formation s'appuyant sur l'activité réelle des enseignants en matière de développement professionnel. En effet, au sein de la littérature internationale l'intérêt va croissant pour les apprentissages informels des enseignants (Grosemans *et al.*, 2015 ; Kyndt *et al.*, 2016). Selon ces auteurs, ceci s'explique par une prise de conscience. Notamment celle selon laquelle ce que les enseignants apprennent dans les dispositifs traditionnels de développement professionnel est insuffisamment transféré dans la pratique quotidienne d'enseignement (Poulson & Avramidis, 2003). Il y a ainsi une sorte d'étanchéité relative (tant chez les novices que chez les experts) entre les acquisitions réflexives en formation et le développement du pouvoir d'action en situation de classe (Bertone, 2016). L'hypothèse auxiliaire avancée à travers cette recherche permet de dépasser cette étanchéité. Le dispositif « formation de pair à pair », en permettant la transmission explicite de pratiques ordinaires entre enseignants expérimentés, a en effet favorisé le suivi correct d'une règle et le développement professionnel à partir du suivi interprété de celle-ci. Ce résultat conforte ceux portant sur les dispositifs de développement professionnel adaptatifs. Ce type de dispositif permet de dépasser cette étanchéité relative en permettant le réinvestissement en classe des compétences enseignées en formation. Par exemple les résultats issus du modèle « Problem-Solving Cycle » (Borko, *et al.*, 2005 ; Koellner, *et al.*, 2007) ont montré un apprentissage professionnel en mathématiques ainsi que des changements de pratiques effectifs en classe ; ou encore ceux relatifs au modèle « Lesson study » (Miyakawa & Winsløw, 2009 ; Grant & Kline, 2010) ont également montré que les enseignants ont changé leur façon de penser leur pratique

professionnelle et qu'ils ont en plus fait évoluer leur pratique professionnelle en classe au fil du dispositif.

Pour conclure, il apparaît que le modèle de formation continue présenté dans cette étude concourt favorablement à susciter le développement professionnel des enseignants. De façon plus large, les modèles prenant en compte l'activité réelle des enseignants sont sans doute représentatifs de ce que pourraient être demain la grande majorité des dispositifs de formation continue pensés pour accompagner le développement professionnel des enseignants expérimentés et/ou valoriser des apprentissages informels.

Bibliographie

Académie des sciences (2010). *Avis et recommandations de l'Académie des sciences portant sur la formation continue des professeurs enseignant les sciences à l'école, au collège, au lycée*. [En ligne] URL : http://www.academie-sciences.fr/archivage_site/activite/rapport/avis301110.pdf

Arrêté du 1er juillet 2013 (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. [En ligne] URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.

Bertone, S. (2016). *La force des règles dans l'apprentissage du métier enseignant*. Sarrebruck : Éditions Universitaires Européennes.

Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). « Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans des dispositifs de formation initiale des enseignants ». *Le Travail Humain* 72(2) : 104-125.

Borko, H., Frykholm, J. A., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Nelson, M., Jacobs, J. K. *et al.* (2005). « Preparing teachers to foster algebraic thinking ». *ZDM : International reviews on mathematical education* 37(1) : 43-52.

Chaliès, S. (2012). *La construction du « sujet professionnel » en formation : Contribution à un programme de recherche en anthropologie culturaliste*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches. Université de Toulouse II Le Mirail, France.

Chauviré, C. (2002). « Dispositions ou capacités ? La philosophie sociale de Wittgenstein ». In C. Chauviré, & A. Ogien (dir.). *La Régularité* (p. 25-48). Paris : EHESS.

Commission européenne (2015). *Rapport de suivi de l'éducation et de la formation 2015 - France*. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. [En ligne] URL : http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-france_fr.pdf.

Consuegra, E., Engels, N. & Struyven, K. (2014). « Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach ». *Teaching and Teacher Education* 42 : 79-88.

Cour des Comptes (2015). *Référé n° 71653 ayant pour objet la formation continue des enseignants*. [En ligne] URL : <https://www.ccomptes.fr/Publications/Publications/La-formation-continue-des-enseignants>.

De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Paris : Ellipses.

Félix, C. (2014). « Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP ». *Questions Vives* 21. [En ligne] URL : <https://questionsvives.revues.org/1510>.

Grant, T. J. & Kline, K. (2010). « The impact of video-based lesson analysis on teachers' thinking and practice ». *Teacher Development* 14(1) : 69-83.

Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F. & Kyndt, E. (2015). « Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture ». *Teaching and Teacher Education* 47 : 151-161.

IGEN-IGAENR (2010). *Rapport n° 2010-111. Évaluation de la politique de formation continue des enseignants des premier et second degrés (sur la période 1998-2009)*. [En ligne] URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2010/08/3/2010-111-IGEN-IGAENR_216083.pdf

Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). « Distinguishing models of professional development: The case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement ». *Journal of Teacher Education* 66(1) : 51-67.

Koellner, K., Jacobs, J. K., Borko, H., Schneider, C., Pittman, M. E., Eiteljorg, E., Bunning, K., & Frykholm, J. A. (2007). « The Problem-Solving Cycle: A model to support the development of teachers' professional knowledge. » *Mathematical Thinking and Learning* 9(3): 271-300.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I. & Donche, D. (2016). « Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes ». *Review of Educational Research* 86(4) : 1111-1150.

Lakatos, I. (1994). *Histoire et méthodologie des sciences*. Paris : PUF.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Little, J. W. (2007). « Teachers' accounts of classroom experience as a resource for professional learning and instructional decision making. » In P. A. Moss (dir.). *Evidence and decision making* (p. 217-240). Boston : Blackwell Synergy.

Meirink, J.A., Meijer, P.C., Verloop, N. & Bergen, T.C.M. (2009). « How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities ». *European Journal of Teacher Education* 32(3) : 209-224.

Michel, L. & Bertone, S. (2017). « Effets d'un dispositif de type coteaching sur le développement professionnel des enseignants novices : études de cas en formation universitaire ». *Recherches en Éducation* 30 : 8-20. [En ligne] URL : <https://hal.univ-reunion.fr/hal-01632448/document>

Miyakawa, T., & Winslow, C. (2009). « Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon ». *Éducation et didactique* 3(1) : 77-90.

Murata, A., Bofferding, L., Pothen, B. E., Taylor, M. W. & Wischnia, S. (2012). « Making connections among student learning, content, and teaching: Teacher talk paths in elementary mathematics lesson study ». *Journal for Research in Mathematics Education* 43(5) : 616-650.

Nelson, K. (2008). « Wittgenstein and contemporary theories of word Learning ». *New Ideas in Psychology* 4 : 1-13.

OCDE (2014). *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*. Paris : OCDE.

Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Paris : Armand Colin.

Poulson, L. & Avramidis, E. (2003). « Pathways and possibilities in professional development: case studies of effective teachers of literacy ». *British Educational Research Journal* 29 : 543-560.

Pritchard, R. J., & Honeycutt, R. L. (2005). « The process approach to writing instruction: Examining its effectiveness ». In MacArthur, C. A., Graham, S., and Fitzgerald, J. (dir.) *Handbook of Writing Research* (p. 275–290). New York : Guilford Press.

Stein, M. K., Smith, M. S. & Silver, E. A. (1999). « The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways ». *Harvard Educational Review* 69(3) : 237–269.

Van Canh, L., & Thi Thuy Minh, N. (2012). « Teacher learning within the school context: an ecological perspective ». *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 2(1) : 52-67.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Gallimard.

110 L'institutionnalisation de la bienveillance : tissage d'un lien particulier aux élèves ?

Stéphanie Frigout, Université Paris 8, CIRCEFT – CLEF (France)

Résumé

La notion de « bienveillance » sature, depuis quelques années, textes et discours de l'institution scolaire. S'agit-il de lutter contre les processus de désaffiliation et de reconstruire du lien éducatif ? Cette prescription imposerait-elle le tissage d'un lien particulier aux élèves ? Ma recherche inscrite dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation questionne la réception, par les enseignants, de cette prescription. Par le biais d'entretiens cliniques de recherche, je tente d'interpréter ce qui se joue pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle. En écho aux liens premiers, la volonté manifeste de faire preuve de « bienveillance » se heurte à des obstacles réels et symboliques.

Mots-clés : bienveillance, institutionnalisation, approche clinique d'orientation psychanalytique, lien, relation éducative

Introduction

Depuis quelques années, entre fervents opposants et sympathisants convaincus, la bienveillance fait couler beaucoup d'encre dans des contextes et domaines très divers. Le champ scolaire n'y échappe pas. En effet, depuis la Loi de Refondation en 2013¹, la notion est très présente dans les discours et textes institutionnels au point de pouvoir parler d'institutionnalisation de la bienveillance.

Cette prescription à la bienveillance naît dans un climat particulier, souvent qualifié de « crise ». L'École est notamment questionnée dans sa légitimité, sa fonction contenante et ses repères. Elle est également aux prises avec la montée de l'individualisme tout en étant saturée d'altérité. Il est d'ailleurs intéressant de constater, dans une époque où l'éloge de la volonté est de mise, qu'étymologiquement le terme bienveillance est construit sur l'ancien participe présent du verbe vouloir : être bienveillant c'est « vouloir le bien de l'autre » et non « veiller au bien de l'autre ». La confusion étymologique a pour effet de rapprocher des termes tels que bienveillance et surveillance : s'agit-il justement pour l'institution École d'opérer un déplacement, de sur-veiller à bien-veiller pour tenter de lutter contre les processus de désaffiliation ? Ce premier questionnement en amène un second qui concerne les effets de subjectivation sur les enseignants de l'injonction à la bienveillance. En effet, si la bienveillance a partie liée avec la volonté, est-il suffisant de vouloir être bienveillant pour l'être et suffit-il de décréter la bienveillance pour qu'elle s'applique ?

La prescription à la bienveillance nécessite 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 imposerait-elle le tissage d'un lien particulier aux élèves ?

Le choix d'un champ et d'un protocole

Souhaitant sonder les résonances de cette injonction à la bienveillance chez les enseignants, j'ai choisi « l'approche clinique d'orientation psychanalytique » (Blanchard-Laville, 2005) en sciences de l'éducation. En effet, si l'adage « quand on veut, on peut » continue de faire autorité, il ne permet pas d'intégrer « la dimension du sujet inconscient et de ses conflits

¹ « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République » du 8 juillet 2013

intrapyschiques » (Blanchard-Laville, 2000 : 49) et donc d'interpréter ce qui se joue pour chacun, y compris à son insu, sur la scène professionnelle. Cette approche me permet de questionner autrement le signifiant bienveillance en m'intéressant tout autant au mot qu'à son envers. Cette injonction révélerait-elle une conflictualité latente ? L'injonction à la bienveillance masquerait-elle violence, agressivité ou encore sadisme à l'œuvre dans et par l'institution École ? Il est alors envisageable d'interpréter l'omniprésence de la bienveillance comme un recouvrement des fantasmes refoulés, un « faire écran » qui admet tout en la déniait l'agressivité inhérente à la relation éducative

J'ai fait le choix de « l'entretien clinique de recherche » (Yelnik, 2005), entretien non directif, introduit par une consigne ouverte, pour approcher la singularité de la part professionnel d'un sujet et tenter de répondre à la question suivante : Quels conflits psychiques générés par la prescription à la bienveillance viennent s'incarner dans le discours des enseignants sur le lien ou la relation éducatifs ?

Il ne s'agit pas 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 propre, sans renoncer pour autant à une certaine forme de généralisation.

L'analyse dans l'après-coup de l'entretien clinique de recherche porte autant sur le discours manifeste que le discours latent. La question de la subjectivité comme objet de connaissances y est aussi très présente. Françoise Hatchuel (2005 : 13) 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 ».

L'approche choisie m'invite aussi à convoquer des concepts théoriques propres à la psychanalyse en vue d'éclairer l'interprétation de chacun des entretiens et leur mise en lien.

Analyse des entretiens

Les premières analyses tendent à montrer que la prescription à la bienveillance provoque des réponses vives et même opposées parfois chez les interviewés car elle nécessite de rencontrer l'autre, de se confronter à l'altérité et aux échos qu'elle a en soi.

Pour illustrer mon propos dans le cadre contraint de cette communication, je vous propose quelques éléments d'analyse tirés de deux entretiens qui figurent parmi les premiers menés. Il s'agit de deux enseignantes stagiaires pour lesquelles la prescription à la bienveillance résonne justement de manière très différente. La consigne proposée était alors : « dans le référentiel de compétences des enseignants il est question notamment de la bienveillance, je voulais que vous me racontiez, comme vous débutez, comment ça résonne par rapport à vos pratiques et à votre expérience. » La consigne a évolué dans les entretiens suivants notamment en faisant disparaître les mots « référentiel de compétences ».

Solène

Solène regrette de ne pas être mieux accompagnée lors de sa formation. Elle est en attente de mots, d'actions, de dispositifs qui lui permettraient de border la notion de bienveillance car les formateurs extérieurs ne suffisent pas à combler son sentiment d'insécurité et de doute. Sans « limites », il lui est difficile de dire avec certitude si sa posture ou ses pratiques sont bienveillantes. À plusieurs reprises, elle dit d'ailleurs 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 semble désirer s'identifier, d'autant plus que cette dernière est enseignante.

Dans les situations professionnelles décrites lors de l'entretien, le discours de Solène est saturé d'affects : elle dit avoir « une grosse part d'affectif » et parfois « le cœur brisé », mais surtout, elle insiste sur le fait d'éprouver de « la peine » notamment quand ses élèves la contraignent à s'énerver contre eux alors que, je cite, elle « les aime ». Elle poursuit par la peine éprouvée à ne pouvoir s'occuper de chacun. On peut faire l'hypothèse d'une identification à la mère toute puissante qui fantasme de pouvoir nourrir avec chacun une relation fusionnelle. Dans le même temps, elle décrit des enfants persécuteurs, insatisfaits, qui en veulent toujours plus et la dévorent avant de livrer plus sincèrement ce qui finalement la tracasse : « j'ai pas envie (...) qu'ils m'aiment plus entre guillemets ». Elle dit également plus loin avoir peur de perdre sa place de « maîtresse aimée ». Poser un cadre, mettre des limites semble signifier, dans son fantasme, perdre l'amour de ses élèves. Or, Solène a besoin de cet amour, comme réassurance narcissique dans sa fonction. La prescription à la bienveillance maintient-elle la prévalence de l'univers maternel des liens premiers dans la relation formative ? Nuit-elle pour Solène au fait d'assumer également une fonction plutôt connotée du côté de la fonction paternelle ?

Dans un autre passage où je l'engage à revenir sur son expression « avoir le cul entre deux chaises », elle livre « devoir tout faire » et notamment « combler les lacunes familiales » de ses élèves. Solène semble effectivement trôner sur deux chaises : maîtresse et substitut maternel.

Selma

J'ai mené l'entretien de Selma peu de temps après celui de Solène, et j'ai été particulièrement 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.

Pour tenter de définir la bienveillance, elle revient avec insistance sur l'idée d'être « à l'aise » et notamment sur la « peur » des enseignants quand ils n'ont pas les « réponses » aux questions des élèves. René Kaës évoque le sentiment des enseignants « d'être persécutés » par les élèves qui peut les conduire à user de « défenses contre de telles angoisses » comme d'établir « un rempart d'isolation contre la demande orale épuisante des élèves » (Kaës, 1975/2007 : 32). 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 » (Cifali, 1994/2014 : 53). Leur savoir n'est pas suffisant.

Dans le discours de Selma, le terme « autorité » prend rapidement le pas sur celui de bienveillance. Ce qu'elle recherche, c'est le contrôle, le cadre, qui prend parfois la forme d'une emprise excessive pour venir compenser l'angoisse du débordement.

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 » (Blanchard-Laville, 2001 : 122).

Selma semble désirer tant se dégager de cet « espace maternel », qu'elle est très mal à l'aise quand les affects s'en mêlent. Elle rapporte notamment les paroles d'une mère d'élève : « mon fils vous aime beaucoup donc essayez de montrer que vous l'aimez lui aussi ». Elle ajoute qu'elle n'a pas su trop comment réagir devant ces propos qu'elle dit « déplacés » et répond à la mère qu'elle n'est pas là « pour aimer tel élève » mais « pour leur apprendre leur transmettre un savoir et veiller à ce qu'ils vivent bien ensemble ». Selma considère la demande de cette mère d'élève comme irrespectueuse car elle l'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 à propos des parents : « ils comprennent pas que (...) enseigner (...) c'est pas jouer le rôle de la maman du papa ».

Selma termine l'entretien sur sa prise de conscience que le métier qu'elle vit aujourd'hui nécessite de prendre en compte « les liens éducatifs » alors que dans ses représentations initiales, il ne s'agissait que d'enseigner.

Mise en lien des entretiens

Pour poursuivre, je reviens sur le « lien éducatif » évoqué par Selma. Il est à l'origine de discussions animées notamment du fait de sa place finalement récente dans le champ théorique psychanalytique. Les questions portent entre-autres sur les concepts d'intersubjectivité, d'intrapsychique ou encore d'interpsychique qui lui sont liés. Pour certains, l'intersubjectivité est illusion et ne se réduit qu'à la prise en considération de la place de l'autre dans l'espace intrapsychique. Pour d'autres comme Janine Puget, dans un entretien donné à la revue *Cliopsy* il est nécessaire de prendre en considération l'intrapsychique, l'intersubjectif mais aussi l'espace social comme autant de « mondes superposés » pour penser le lien (Blanchard-Laville, 2017). Elle ajoute qu'il est également nécessaire d'accepter que l'autre est toujours un inconnu et qu'un lien est donc un espace de conflits, certes, mais inhérents à la vie créative.

Mireille Cifali dans son dernier ouvrage évoque également l'idée de restaurer « une culture du conflit » plutôt que d'entretenir un clivage entre des valeurs positives comme l'écoute, l'altruisme et on pourrait y ajouter la bienveillance et l'affrontement ou le conflit (Cifali, 2018 : 70).

D'autre-part, si la bienveillance implique le Deux sans négliger l'importance d'une bienveillance d'abord à soi, elle est aussi prise de risque car elle est incertitude dans la relation et ce qui s'y joue.

Pour tous les interviewés, la prescription à la bienveillance questionne la façon de se relier aux élèves en résonance avec les liens premiers : pour Solène, cela se traduit par le désir d'exercer une bienveillance maternelle. Quant à Selma, elle prône la neutralité pour se préserver d'une relation duelle trop teintée d'affects. La volonté manifeste de faire preuve de bienveillance semble se heurter à des obstacles réels et symboliques.

Egalement dans les entretiens, se dit la difficulté à trouver sa place et à assumer une certaine ambivalence. Aussi « Vouloir le bien de l'autre » sans se soucier de l'autre, c'est paradoxalement nier l'autre. Mais une autre dérive serait de « vouloir le bien de l'autre » au point de se plier aux désirs de l'autre, en se niant soi.

Eugène Enriquez illustre justement cette ambivalence au désir de former. 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 » (Enriquez, 1981 : 109).

Conclusion et ouverture

Freud écrit, quant à lui, à propos des « exigences éthiques du surmoi culturel », que ce dernier :

ne se préoccupe pas assez des faits constitutifs de l'âme humaine, il édicte un commandement et ne demande pas s'il est possible à l'homme de l'observer. Bien plus, il suppose que tout ce dont il charge le moi est psychologiquement possible à ce dernier, et qu'il revient au moi d'exercer une domination sans limite sur son ça.

Il dit encore plus loin qu'une telle exigence ne peut engendrer que « la révolte ou la névrose », ou alors rendre l'homme « malheureux » (Freud, 1930/2010 : 172).

La prescription à la bienveillance semble dénier l'ambivalence inhérente à la relation éducative et son institutionnalisation a davantage pour effet de l'objectiver afin de l'utiliser « comme recours à une rationalité causale » qui entrainerait finalement une « désubjectivation » (Florence Giust-Desprairies, 2007 : 107).

Est-ce qu'à recouvrir les fantasmes refoulés par la bienveillance et passer sous silence l'envers du mot, on ne va pas renforcer la pulsionalité sadique de l'enseignant ou de l'élève et surtout s'éviter le travail du négatif ?

Si la difficulté à être bienveillant est inavouable ou si elle n'est pas métabolisée, quelle issue reste-t-il au sujet enseignant pour composer avec ses ressentis et ses affects ? Les réponses sont variées et oscillent entre culpabilité et agression introjectées, retournées contre soi ou, quand les ressentis sont trop insoutenables, projetées sur l'autre.

Pour poursuivre et ouvrir sur la formation des enseignants, il ne s'agit pas de penser l'éviction d'un mot mais plutôt de réfléchir aux dispositifs les plus pertinents, notamment de type clinique, pour travailler aux résonances de ce mot et de son envers pour chacun dans le vécu de la classe. Ce travail de réflexion peut bien sûr s'ouvrir à d'autres mots car, bien que la « bienveillance » soit toujours présente dans la nouvelle circulaire de rentrée, « L'école de la confiance » semble vouloir venir supplanter « L'école de la bienveillance » dans les discours et récents textes institutionnels.

Références bibliographiques

Blanchard-Laville, C. (2000). *Malaise dans la formation enseignante*. Paris : L'Harmattan, coll. « Savoir et formation ».

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.

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

Blanchard-Laville, C., Dubois, A. & Kattar, A. (2017). Entretien avec Jeanine Puget. *Cliopsy* 18 : 101-121.

Cifali, M. (2014 ; 1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeur des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Enriquez, E. (1981). « Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèle ». *Connexion* 33, fluidité et repères culturels. Paris : EPI.

Freud, S. (1930 ; 2010). *Le malaise dans la culture*. Paris : Flammarion.

Giust-Desprairies, F. (2007). « Le mythe de l'école républicaine : une fondation identifiante saturée. In O. Nicole & R. Kaës (dir.). *L'institution en héritage*. Paris : Dunod.

Hatchuel, F. (2005). *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte.

Kaës, R. (2007 ; 1975). *Fantasme et formation*. Paris : Dunod.

Yelnik, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». *Recherche et formation* 50 : 133-146.

112 Appropriation par des enseignants d'une ressource fondée sur l'histoire des sciences pour introduire des concepts fondamentaux de chimie au collège

Sophie Canac, Universités de Paris, Artois, Cergy-Pontoise, Rouen (France)
Isabelle Kermen, Universités de Paris, Cergy-Pontoise, Paris-Est Créteil, Rouen (France)

Résumé

Des enquêtes conduites auprès d'enseignants et d'élèves montrent les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des formules chimiques. En suivant une méthode proche du modèle de reconstruction didactique, nous avons conçu une ressource permettant d'introduire au collège les formules, basée sur les controverses historiques accompagnant leur élaboration. Suite aux retours de deux enseignants, la ressource a été modifiée et présentée à deux nouveaux enseignants. L'analyse de la mise en œuvre par deux d'entre eux montre des évolutions dans les pratiques enseignantes et dans les apprentissages potentiels des élèves. Cependant les intentions didactiques qui ont conduit à la conception de la ressource n'ont été perçues par aucun enseignant.

Mots-clés : didactique de la chimie, formules chimiques, reconstruction didactique, histoire de la chimie

Introduction

Le langage symbolique de la chimie (noms, symboles, formules, équations) et les concepts associés sont introduits dans le premier cycle du secondaire (collège) en France. Ce langage symbolique est très spécifique car il représente à la fois des concepts macroscopiques et submicroscopiques qui appartiennent soit au niveau macroscopique, soit au niveau submicroscopique (Tableau 1). Dans le cas de la réaction chimique, Taber (2013) considère le langage du chimiste comme une passerelle qui facilite le déplacement entre le niveau macroscopique (les espèces chimiques) et le niveau submicroscopique (par exemple atomes et molécules).

Tableau 1 - Exemples de concept en chimie : leur représentation et leur niveau d'interprétation

Concept	Représentation	Niveau d'interprétation
Atome, élément et espèce chimique	H, O, C....	Macroscopique et submicroscopique
Molécule et espèce chimique	H ₂ , O ₂ , H ₂ O, CO ₂ , ...	Macroscopique et submicroscopique
Réaction chimique	H ₂ (g) + O ₂ (g) = 2 H ₂ O(g)	Macroscopique

Ce système de représentation unique favorise le travail du chimiste en lui permettant de travailler simultanément au niveau macroscopique et au niveau submicroscopique. Ce qui pourrait être considéré comme une imprécision (un même registre de représentation pour plusieurs interprétations) est en fait une richesse. Mais cela peut très vite devenir une difficulté

pour les élèves. Nous nous intéressons à l'enseignement et l'apprentissage des formules chimiques. Nous cherchons à élaborer une ressource pour permettre aux enseignants leur introduction au collège.

Cadres théoriques

Pour élaborer la ressource et la faire évoluer, nous nous sommes appuyées sur deux cadres de reconstruction didactique proposés par de Hosson (2011) et par Duit (2007). de Hosson (2011) formalise l'élaboration de parcours d'apprentissage incorporant des idées ayant permis une avancée conceptuelle dans l'histoire des sciences. Cette élaboration nécessite une enquête didactique qui analyse les difficultés des élèves et les contraintes du système scolaire pesant sur le savoir étudié. Les résultats de cette enquête didactique orientent une lecture de l'histoire du savoir en question qui aboutit à une analyse historique de la construction des concepts visés (de Hosson & Décamp, 2014 ; de Hosson & Kaminski, 2006). Issu de la tradition didactique allemande, le deuxième cadre didactique (Duit, 2007 ; Duit, Gropengießer, Kattmann, Komorek, & Parchmann, 2012) propose un processus itératif entre la clarification du contenu scientifique et les investigations empiriques (portant sur les pratiques des enseignants et les difficultés des élèves), pour établir ce qu'il sera possible d'apprendre et d'enseigner dans la séquence à concevoir. Les analyses qualitatives menées à partir d'entretiens ou de captations vidéo des séances de classe conduisent à la fois à l'affinement de la séquence et à l'ajustement du contenu à enseigner. Notre processus d'élaboration de la ressource, schématisé dans la figure 1, débute par l'analyse du contenu chimique (1 – Fig. 1). Cette analyse guide trois enquêtes préliminaires qui vont conduire à l'élaboration de la ressource : l'enquête sur les pratiques ordinaires des enseignants (2 – Fig. 1) pour enseigner le contenu chimique « formules chimiques », l'enquête sur les difficultés des élèves pour l'apprentissage des formules chimiques (3 – Fig. 1) et enfin l'enquête historique autour de l'élaboration des formules chimiques (4 – Fig. 1). Ces trois enquêtes préliminaires documentent le choix du matériau historique (5 – Fig. 1) nécessaire pour l'élaboration de la ressource pilote (6 – Fig. 1). L'analyse de la mise en œuvre par les enseignants de la ressource (7 – Fig. 1) permet ensuite l'évolution de la ressource (8 – Fig. 1).

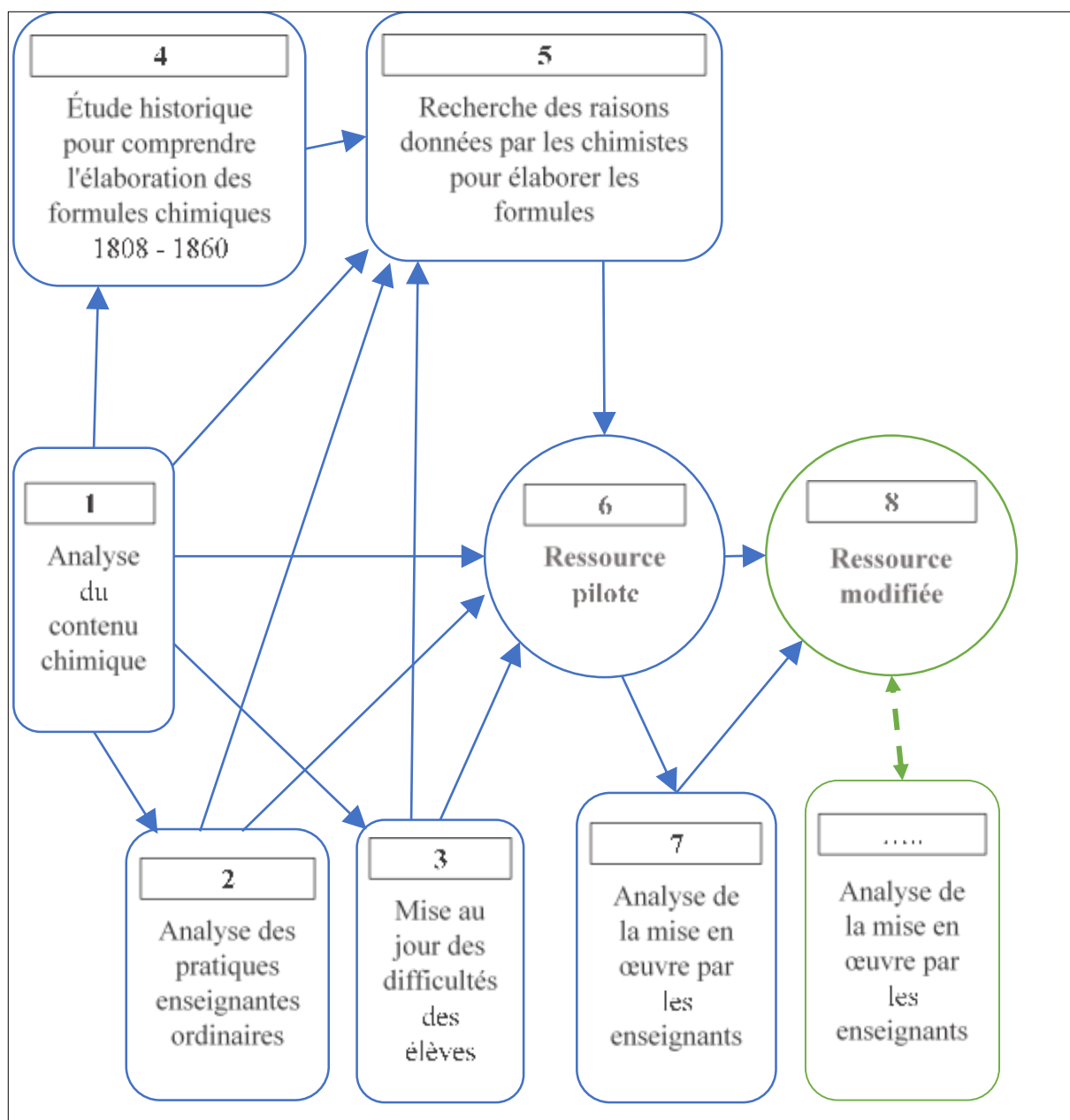


Fig. 1 - Élaboration de la ressource à partir des cadres de la reconstruction didactique

Pour analyser les séquences d'enseignants (ordinaires et avec utilisation de la ressource), nous utilisons le cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski, 2002). Dans ce cadre, les pratiques s'incarnent dans les réponses (préparations de séances et mises en œuvre) qu'un enseignant singulier apporte à des prescriptions officielles, compte tenu de ses ressources et des contraintes de la situation de travail. La complexité des pratiques enseignantes est provisoirement levée en considérant qu'elles peuvent être analysées selon cinq composantes qui sont ensuite combinées pour inférer les logiques d'action des enseignants (Robert & Hache, 2013). Nous cherchons à faire émerger les contraintes ou les déterminants associés aux composantes personnelle, institutionnelle et sociale des pratiques (Fig. 2). L'élaboration des tâches par l'enseignant et l'accompagnement qu'il procure aux élèves lors de la conduite de la classe relèvent de la composante cognitive et de la composante médiative des pratiques (Fig. 2). Ces deux aspects sont influencés par les déterminants de l'activité : personnel (connaissances didactiques et épistémologiques de l'enseignant, son expérience passée),

institutionnel (les programmes, les horaires, les ressources) et social (les habitudes professionnelles dans la communauté disciplinaire et dans l'établissement où l'enseignant exerce). Ce cadre permet de reconstituer les logiques d'action des deux enseignants observés au moment de l'introduction des formules et au moment de l'utilisation de la ressource.

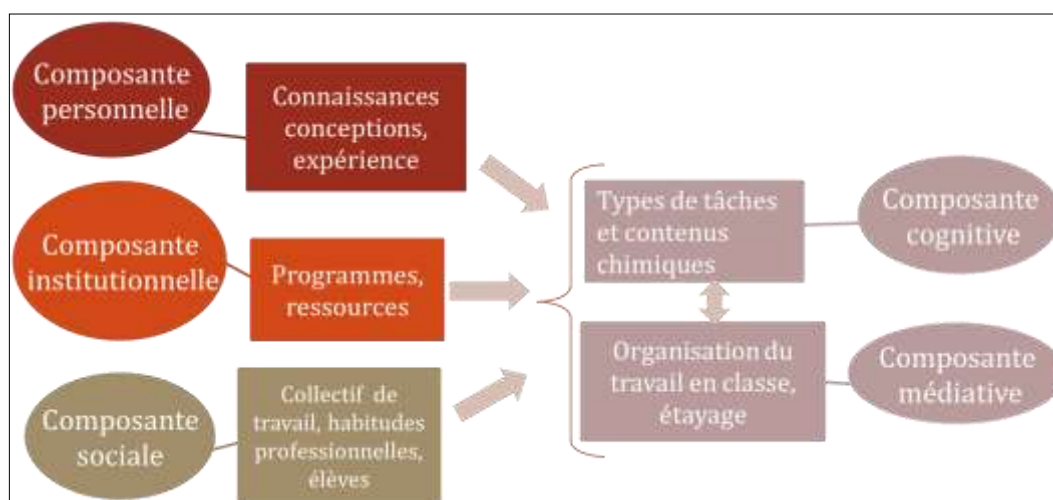
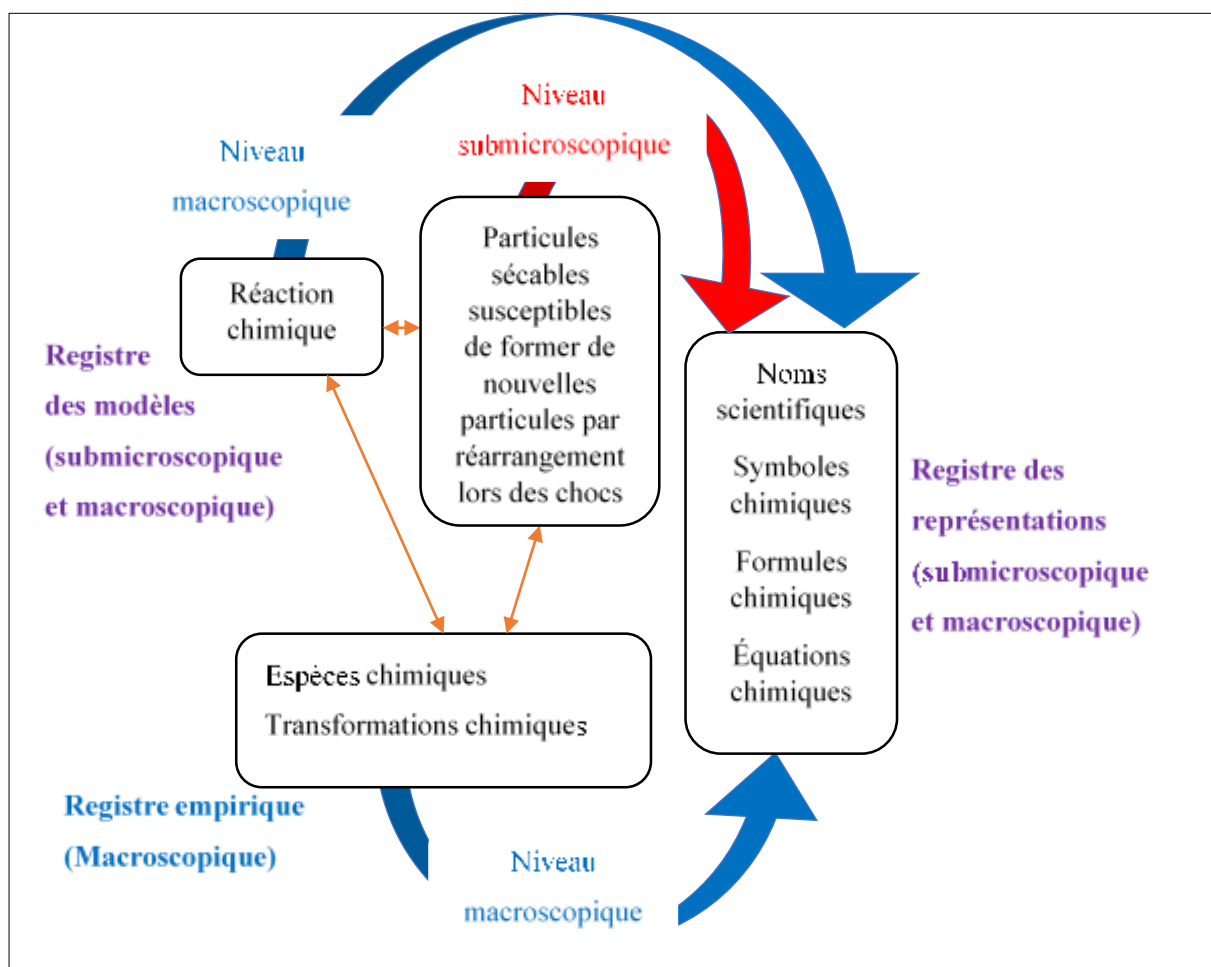


Fig. 2 - Une représentation des cinq composantes des pratiques (Kermen, 2018 : 109)

Pour l'analyse du contenu chimique, nous nous plaçons dans le cadre développé par Kermen (2016). Le savoir chimique est un ensemble complexe de connaissances comprenant des registres (registre empirique, registre des modèles et registre des représentations, Fig. 3) qui sont des ensembles ou des réseaux de connaissances spécifiques et des niveaux (microscopique et macroscopique, Fig. 3) qui reflètent une hiérarchie entre les connaissances. L'établissement de relations appropriées entre le registre empirique et le registre modèle est un objectif important de l'enseignement de la chimie ainsi que l'établissement de liens appropriés entre le niveau macroscopique et le niveau submicroscopique. Pour représenter ces registres et niveaux, on utilise le même langage symbolique (registre des représentations, Fig. 3). Ainsi, le langage symbolique est considéré comme un méta-niveau de connaissance car il permet de représenter les autres niveaux. Nous faisons l'hypothèse qu'il est nécessaire de créer une dialectique aux niveaux submicroscopique et macroscopique entre le monde des modèles, la réalité empirique et le registre des représentations pour créer des conditions d'apprentissage favorables. Ces mondes, registres et niveaux, forment l'ossature du cadre didactique ayant guidé les analyses effectuées.



Ce qui est représenté en violet concerne à la fois le niveau macroscopique (représenté en bleu) et le niveau submicroscopique (représenté en rouge).

Fig. 3 - Registres et niveaux de la chimie (d'après Kermen, 2016)

Élaboration de la ressource

Enquêtes préliminaires

Pour élaborer la ressource, nous avons mené trois enquêtes préliminaires pour caractériser les pratiques ordinaires des enseignants, les difficultés des élèves et l'histoire de l'élaboration des formules chimiques.

Les pratiques ordinaires des enseignants

Les programmes ne proposent aucun modèle permettant de justifier les premières formules proposées aux élèves au collège. Aucune raison n'est donnée permettant de montrer aux élèves que la formule de l'eau est H_2O et non par exemple HO , celle du gaz oxygène O_2 et non tout simplement O . Au cours des deux séances « ordinaires »¹ observées, les enseignants, Mathieu et Aude, justifient les formules chimiques à partir du nom de la molécule, comme dans le cas du dioxyde de carbone (Fig. 4).

¹ Nous considérons qu'une séance est « ordinaire » quand elle n'a fait l'objet d'aucune ingénierie didactique particulière (Calmettes, 2010)

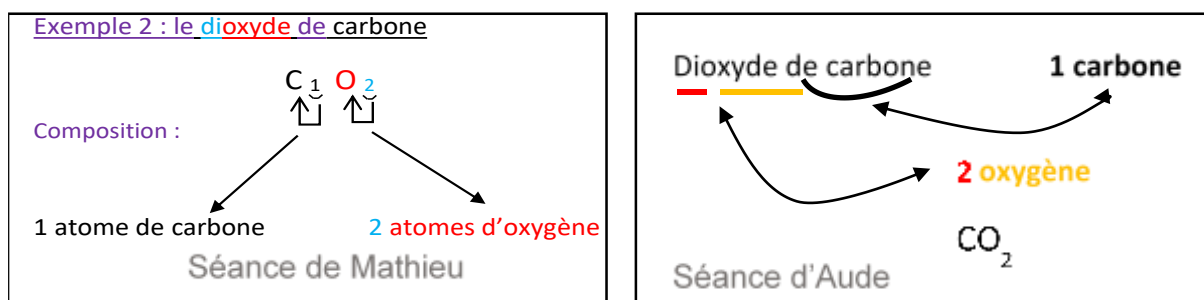


Fig. 4 - Justification de la formule du dioxyde de carbone à partir du nom (Extraits du tableau des enseignants)

Pour trouver la composition des molécules, ils utilisent également les modèles moléculaires, mais ne précisent pas comment ces derniers ont été élaborés. Au cours de ces séances, aucun appui d'ordre empirique n'est proposé. Ils semblent ne connaître que le modèle de Lewis pour justifier une formule chimique, résultat confirmé dans un questionnaire passé à une vingtaine d'enseignants de collège et de lycée. Or ce modèle n'est introduit dans les programmes qu'en classe de première (programme en vigueur lors de l'étude). Les enseignants semblent donc démunis pour justifier aux élèves les formules chimiques au collège, comme le montre l'extrait d'entretien avec Aude ci-dessous.

En fait quand je me pose la question, je me dis en même temps comment expliquer euh autrement. Voilà. En fait j'essaye toujours, surtout au collège, j'essaye d'expliquer le plus simplement possible mais c'est vrai en fait on ne peut pas tout dire. Enfin le principe de liaison, je ne me vois pas expliquer le principe de liaison. Alors je leur montre qu'il y a un lien avec le petit morceau en plastique qui relie ma petite boule noire à ma petite boule rouge ou ma petite boule blanche mais euh. (Entretien avec Aude)

Les difficultés des élèves

Pour repérer les difficultés des élèves, nous nous sommes d'abord référées au bilan des recherches internationales réalisées par Taskin & Bernholt (2014). Pour compléter cette étude en France, nous avons fait passer un questionnaire à plus de 600 élèves et étudiants de la quatrième à la première année de licence de chimie. Nous avons pu constater des difficultés importantes dans l'interprétation et l'utilisation des formules chimiques (Canac & Kermen, 2016). Un des résultats obtenus indique que l'enseignement semble rigidifier la lecture et l'écriture des formules qui devraient au contraire être assez souples. Quand nous demandons aux élèves et étudiants si H_2O , OH_2 ou HOH sont des formules correctes de l'eau, ils répondent « oui » à plus de 80% pour la première formule quel que soit leur niveau d'étude, la réponse « oui » chute tous niveaux confondus pour la seconde formule et ils sont plus de la moitié quel que soit le niveau à rejeter la dernière formule (Fig. 5).

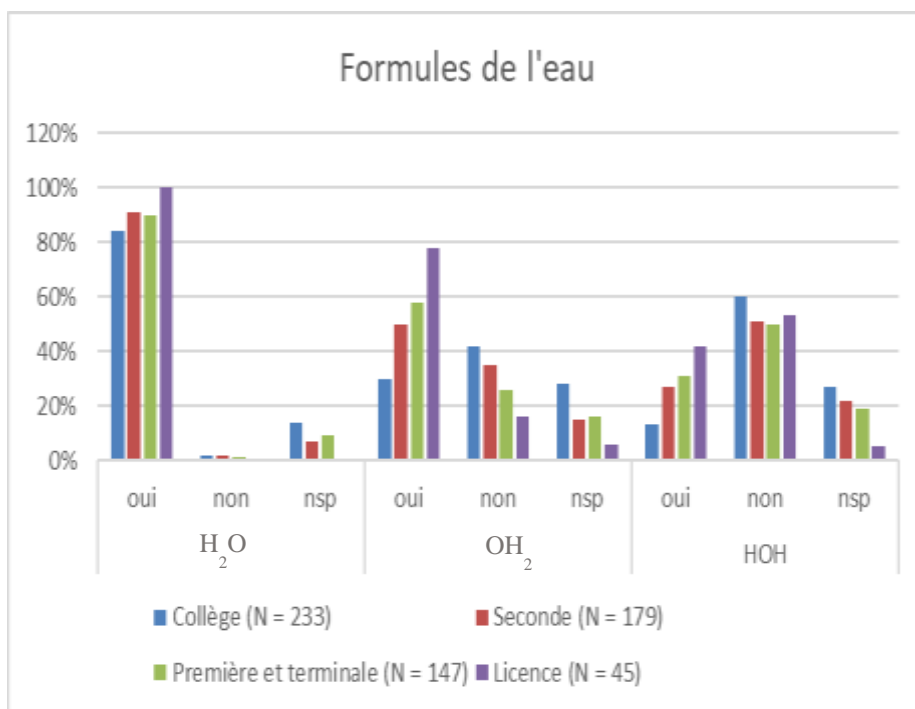


Fig. 5 - Réponses obtenues à la question : « la formule brute proposée est-elle correcte » (Canac, 2017 : 447)

Nous constatons également une interprétation erronée des formules chimiques de molécule. Quand nous demandons si les deux formules proposées (voir Tableau 2) correspondent à la même molécule, plus de 40% des élèves du secondaire, quel que soit le niveau, considèrent que CH₄ et C₂H₈ sont des molécules identiques. Un tiers des étudiants de licence testés ont la même position. Un étudiant justifie en indiquant que C₂H₈ est juste le double de CH₄, comme si la formule indiquait la proportion des éléments chimiques et non la composition chimique de la molécule.

Tableau 2 - Pourcentage d'élèves ou d'étudiants qui répondent que les deux formules ne correspondent pas à la même molécule (Canac & Kermen, 2016 : 14)

Formules à comparer	O et O ₂	CH ₄ et C ₂ H ₈
Niveau d'étude des élèves		
Collège (N = 233)	47%	43%
Seconde (N = 178)	70%	56%
Première et terminale (N = 147)	77%	58%
Licence (N = 45)	76%	67%

Un couple d'équations chimiques pour la décomposition de l'eau est aussi proposé aux élèves et étudiants.



Du point de vue de la conservation des éléments chimiques, ces équations sont correctes mais une des équations est associée à une formule brute incorrecte (O). Il est bien spécifié dans

l'énoncé qu'il y a formation de dioxygène. Nous demandons aux élèves de se prononcer sur la validité des deux équations. Les résultats (Tableau 3) montrent que les élèves de collège et de seconde valident majoritairement l'équation incorrecte avec O tout comme plus de la moitié des élèves de première et terminale scientifiques.

Tableau 3 - Pourcentage de réponses rejetant l'équation incorrecte

Réponse	« Non » à l'équation avec O
Niveau d'étude des élèves	
Collège (N = 233)	15%
Seconde (N = 178)	13%
Première et terminale (N = 147)	45%
Licence (N = 45)	67%

L'élaboration historique des formules chimiques : choix pour la ressource

L'enquête historique nous a permis de constater que les formules chimiques des composés, leur représentation et leur composition, d'Hassenfratz et Adet en 1787 jusqu'au congrès de Karlsruhe en 1860, ont mis quasiment un siècle avant de se stabiliser. Les raisons, au sens d'Orange (2005), données par les chimistes sont issues à la fois des découvertes dans le registre empirique et du développement du modèle de l'atome. Pour l'élaboration de la ressource, nous avons fait le choix de sélectionner la controverse entre Dalton et des chimistes organiciens tel que Gaudin ou Wurtz résumée dans le Tableau 4. Dalton propose la formule HO pour l'eau, ainsi que H et O pour le gaz hydrogène et gaz oxygène. Il s'appuie pour cela sur un modèle élémentaire de l'atome et un critère que nous appellerons de simplicité (si une espèce chimique est constituée de deux éléments chimiques, la formule de cette espèce doit être binaire). En 1860, le modèle de l'atome est plus développé. Les chimistes ont introduit une nouvelle propriété pour les atomes : leur capacité à s'associer à d'autres atomes. S'appuyant notamment sur les lois empiriques de Gay-Lussac, la formule de l'eau devient définitivement H₂O et celles des corps simples oxygène et hydrogène, respectivement O₂ et H₂.

Tableau 4 - Principaux éléments de la controverse entre Dalton et les chimistes organiciens autour de la formule de l'eau et des corps simples

Scientifiques	Formules proposées pour les corps simples	Formule proposée pour l'eau	Données empiriques de référence utilisées pour justifier les formules	Modèle microscopique utilisée pour justifier les formules	Leur registre explicatif
Dalton	H, O, ...	HO	Analyse des corps composés	Atome caractérisé par sa masse	Modèle de l'atome et critère de simplicité pour les formules
Atomistes organiciens (Gaudin ou Wurtz)	H ₂ , O ₂ , ...	H ₂ O	Analyse des corps composés, lois de Gay-Lussac.	Atome caractérisé par sa masse et sa valence	Modèle de l'atome et de la molécule

La ressource ²

La ressource pilote

La ressource pilote, constituée de deux parties, contient un choix de textes historiques et une proposition de scénario. La première partie 1 doit permettre aux élèves d'entrer dans l'activité historique en leur demandant d'écrire des formules à partir des systèmes de représentations proposés par les chimistes des XVIII^e et XIX^e siècles (représentations d'Hassenfratz et Adet en 1787, de Dalton en 1808 et de Berzelius en 1819). Nous faisons l'hypothèse que ce travail autour du choix des symboles chimiques peut générer chez les élèves une plus grande souplesse dans la lecture des formules chimiques et illustrer la science comme « une aventure humaine » (Martinand, 1993 : 96). Dans la partie 2, nous proposons des extraits de textes originaux de Dalton (1808) et de Gaudin (1833) légèrement modifiés pour rester accessibles aux élèves. Ces textes permettent de comprendre les raisons qui ont amené ces deux chimistes à proposer des formules différentes, notamment pour l'eau et les gaz hydrogène et oxygène. Cette partie vise à faire comprendre aux élèves les raisons qui ont permis aux chimistes de proposer leurs formules, en lien avec les concepts fondamentaux issus des différents registres et niveaux (registre empirique macroscopique et registre des modèles macroscopique – réaction chimique – et submicroscopique – atome et molécule). Le scénario propose un apprentissage des différents concepts en réseau, et non séquentiel comme indiqué dans les programmes.

La ressource modifiée

À la suite des premiers retours des enseignants qui ont testé la ressource pilote, nous avons été amenées à modifier la forme de la deuxième partie. Nous avons alors fait le choix de créer des dialogues fictifs, mais qui s'appuient sur des faits historiques, entre trois personnages de Galilée – Simplicio, Salviati et Sagredo – tels que l'avait déjà réalisé de Hosson (2011) en optique et en mécanique. À l'aide d'extraits de textes historiques originaux, nous avons reconstruit dans ces dialogues la controverse, autour de la molécule d'eau et des molécules de

² Les ressources pilote et modifiée, textes et scénario, sont accessibles en ligne (Canac & Kermen, 2018).

corps simples, entre Dalton et les chimistes organiciens. Beaufils, Maurines, & Chapuis (2010) ont en effet constaté que les enseignants attendent majoritairement une mise à disposition de documents préparés et non des textes historiques primaires.

Questions de recherche

La ressource est conçue comme un parcours d'apprentissage qui doit laisser aux enseignants la possibilité d'y apporter des modifications. Nous avons proposé plusieurs types de documents historiques dans les ressources pilote et modifiée. Nous recherchons comment les enseignants s'approprient la ressource, quels types de document peuvent faciliter cette appropriation, et les modifications que son utilisation peut apporter dans les apprentissages potentiels des élèves et dans les choix des enseignants.

Méthodologie

La ressource pilote a été proposée à deux enseignants (Mathieu et Xavier). Mathieu avait déjà été observé au moment de sa séance d'introduction des formules chimiques. Il a mis en œuvre une partie de la ressource pilote dans une de ses classes de quatrième. La ressource modifiée a été proposée à deux autres enseignants (Aude et Yvan). Nous avons également observé Aude en séance ordinaire. La partie 2 modifiée de la ressource a été mise en œuvre par les deux enseignants dans leur classe de quatrième. Les séances ont été filmées. Pour chaque séance, nous avons mené des entretiens *ante* et *post* qui ont été enregistrés. Nous avons transcrit l'ensemble des séances et entretiens. Pour analyser les séances, nous les avons divisées en épisodes à partir des tâches ou des sous-tâches à réaliser par les élèves.

Pour caractériser la composante cognitive et la composante médiative des pratiques de chaque enseignant au cours des séances, nous avons caractérisé chaque épisode à partir de trois thématiques comprenant des catégories issues de nos cadres de recherche ou émergeant de l'analyse des transcriptions.

- La thématique « organisation du travail » (Fig. 6) permet de déterminer qui fait quoi, quand et comment au cours de la séance à partir de 5 catégories : le professeur expose seul (« professeur »), le professeur échange avec les élèves (« Professeur-Élèves »), les élèves posent des questions (« Questions élèves »), les élèves travaillent individuellement (« Travail individuel ») et les phases de transition entre deux tâches (« transition »).

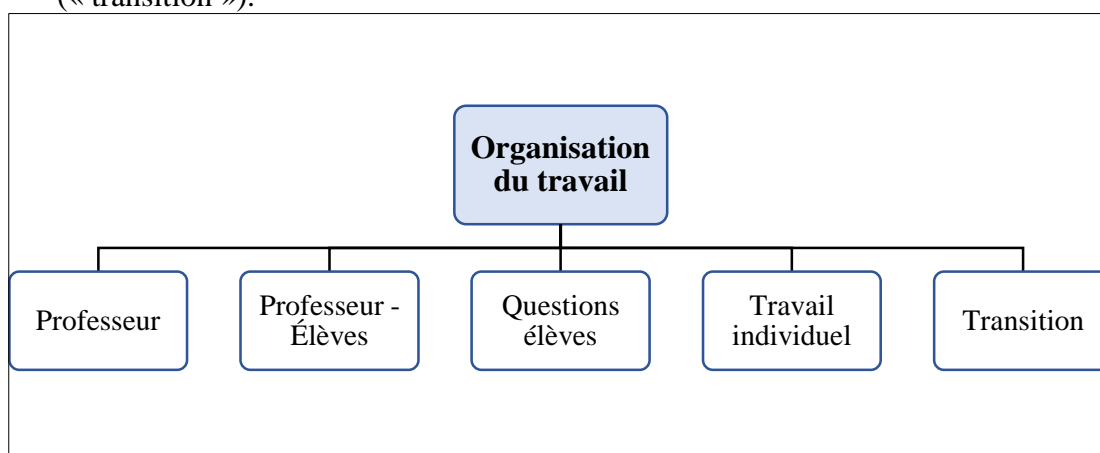


Fig. 6 - Catégories pour la thématique « Organisation du travail »

- La thématique « Registres et niveaux de la chimie » (Fig. 7) vise à repérer dans le discours des enseignants le registre (empirique, modèle, représentation – formule ou

nom) et le niveau (submicroscopique ou macroscopique) dans lesquels il se place. À ces catégories issues du cadre didactique, s'ajoute la catégorie émergente « modèles moléculaires », ceux-ci étant particulièrement utilisés par les enseignants.

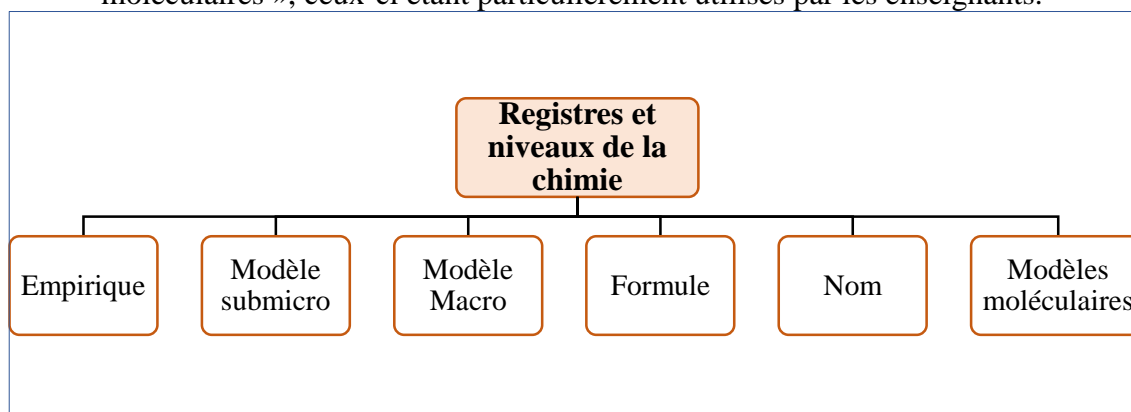


Fig. 7 - Catégories pour la thématique « Registres et niveaux de la chimie »

- La thématique « langage symbolique » (Fig. 8) prend en compte le degré d'explicitation du langage symbolique dans le discours des enseignants. Les catégories « explicite » et « implicite » correspondent à un discours situé respectivement explicitement ou implicitement au niveau macroscopique ou submicroscopique. Nous choisissons la catégorie « Non défini » quand il nous est impossible à partir du discours de l'enseignant de savoir s'il se place au niveau macroscopique ou submicroscopique.

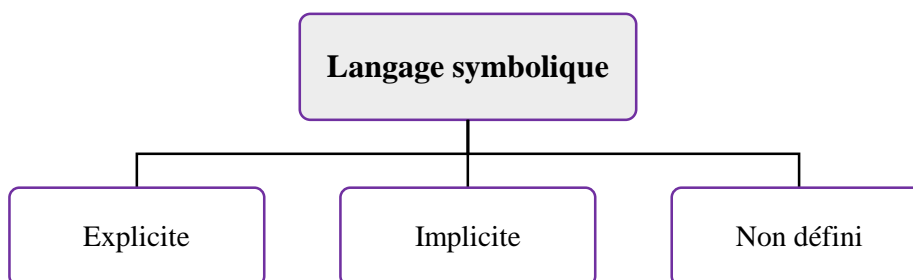


Fig. 8 - Catégories pour la thématique « Langage symbolique »

Enfin, les entretiens ont apporté certaines informations nous permettant d'approcher les déterminants institutionnel, personnel et social des pratiques des enseignants.

Résultats et discussions

Analyse de l'utilisation de la ressource pilote

Les deux enseignants Mathieu et Xavier à qui nous avons proposé la ressource pilote ont rejeté la partie 2 incluant les textes historiques. Lors des entretiens, ils nous indiquent avoir eu des difficultés à comprendre ces textes. Il apparaît de plus que les enjeux que nous poursuivons ne sont pas perçus. La partie 1 leur semble en revanche accessible. Sa mise en œuvre par Mathieu conforte un de nos choix. Les élèves sont amenés à travailler une des difficultés repérées dans l'enquête préliminaire (Fig. 5) qu'il n'abordait pas auparavant. Plusieurs points ont évolué dans la séance de Mathieu :

- les interactions avec les élèves sont plus importantes ;

- les tâches confiées aux élèves sont plus variées ;
- il accepte de la part des élèves plus de flexibilité dans la rédaction des formules chimiques.

Les différents symboles utilisés par les chimistes semblent permettre aux élèves de s'impliquer dans la réalisation de la tâche et d'être créatifs. Ils proposent plusieurs représentations pour une même formule et les dessinent au tableau (Fig. 9). Ils écrivent d'eux-mêmes des formules qui étaient rejetées par plus de la moitié des élèves dans notre enquête préliminaire. La séquence permet d'introduire et mettre en œuvre la « souplesse » d'écriture des formules utilisée par les chimistes.

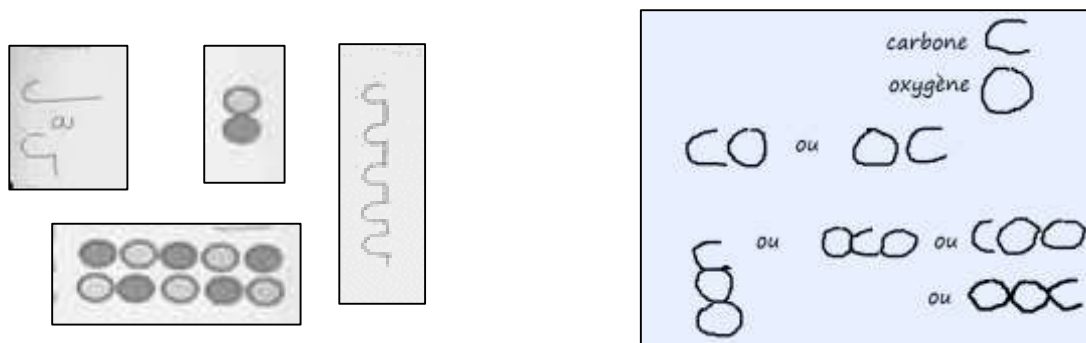


Fig. 9 - Représentations des formules chimiques dessinées par les élèves

Mais malgré la ressource, comme lors de la séance ordinaire, Mathieu se situe essentiellement dans le registre des modèles ou des représentations, ne se plaçant quasiment jamais dans le registre empirique. Son langage symbolique reste de même majoritairement implicite, voire non défini.

Analyse de l'utilisation de la ressource modifiée

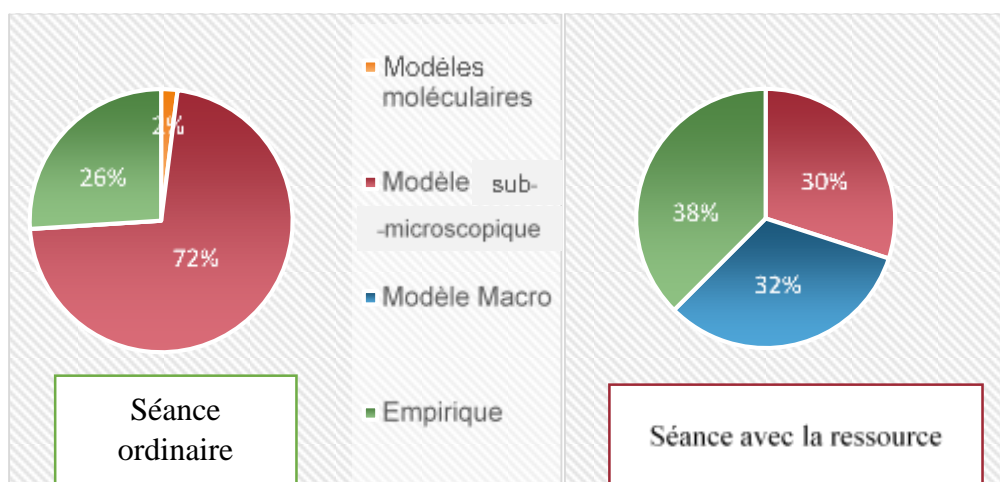
Aude et Yvan ont testé la partie 2 de la ressource modifiée. Yvan transforme le scénario. Au cours de l'entretien, nous réalisons qu'il ne comprend pas les phénomènes chimiques en jeu dans la ressource. Les résultats sont contrastés avec Aude. Un travail d'acculturation préalable aux idées sous-tendant la ressource a permis à Aude de l'utiliser sans modification pendant 4 séances. Au cours de la deuxième séance, les analyses ont montré que :

- des tâches plus complexes sont proposées aux élèves ;
- les phases où les élèves travaillent individuellement durent plus longtemps (Graphique 1) ;



Graphique 1. Proportion en temps passé par Aude dans chacune des catégories « organisation du travail »

- il y a une répartition de l'utilisation de tous les registres de chimie (Graphique 2)
- le concept de réaction chimique est introduit en même temps que les formules, ce qui n'était pas le cas dans la séance ordinaire ;
- cependant le langage utilisé par Aude relève essentiellement de la catégorie « non défini » que ce soit pour la séance ordinaire ou pour la séance avec ressource.



Graphique 2. Proportion du temps passé par Aude dans l'utilisation de chacun des registres

Dans le scénario modifié, la ressource semble accessible aux élèves qui jouent les personnages en lisant les dialogues. À partir des arguments exprimés par Simplicio et Salviati, les élèves font diverses propositions d'écriture pour les formules et les équations (Fig. 10). Nous retrouvons la réponse incorrecte des élèves faite dans le questionnaire à propos de l'équation sur la synthèse de l'eau. Aude pourrait profiter des différentes propositions d'écriture fournies par les élèves pour organiser un débat entre les eux. Mais l'enseignante n'a pas utilisé cette modalité pédagogique, celle-ci n'appartenant pas à ses habitudes de travail.

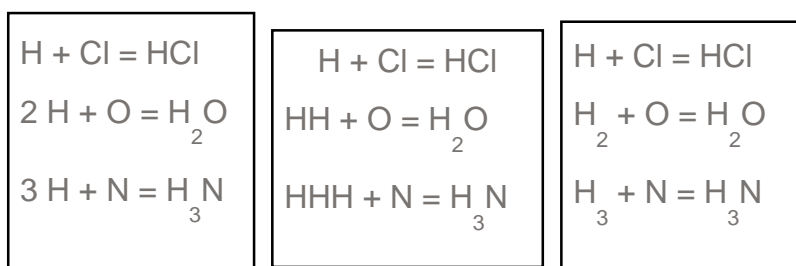


Fig. 10 - Équations proposées par les élèves au cours de la séance avec ressource

À la suite de ces séances, Aude nous indique que les élèves semblent mieux réussir certains exercices en lien avec les concepts fondamentaux. Aude les aborde en réseau et non de manière séquentielle comme auparavant. Mais au cours de l'entretien, nous comprenons qu'elle ne perçoit toujours pas la nécessité d'une dialectique entre le submicroscopique et le macroscopique, pourtant fondamentale dans l'enseignement de la chimie (Barlet, 1999).

Conclusion et perspectives

L'analyse des séquences a montré que l'on observe :

- du côté des enseignants :
 - un refus des textes historiques « bruts » d'où la nécessité de les scénariser, par exemple sous forme de dialogues ;
 - une mise en activité des élèves plus importante et des tâches proposées plus importantes et plus complexes ;
 - une utilisation plus variée de l'ensemble des registres de la chimie ;
 - un enseignement des concepts moins linéaire et une progression circulaire dans le programme ;
 - des intentions didactiques peu perçues et qui nécessiteraient certainement une formation à la fois didactique et épistémologique des enseignants ;
- du côté des élèves :
 - des ressources accessibles ;
 - une meilleure appropriation de la « souplesse » du langage symbolique à l'aide de la première partie de la ressource ;
 - des propositions de plusieurs représentations d'équation chimique permettant de créer les conditions d'un débat.
 - Malgré des constats positifs pour l'apprentissage des élèves, Mathieu ne reconduit pourtant pas l'expérience. Un soutien institutionnel – préconisations dans les programmes, formation des enseignants – semble nécessaire pour permettre l'appropriation de la ressource.

Bibliographie

Barlet, R. (1999). L'espace épistémologique et didactique de la chimie. *Actualité Chimique* 223 : 23–33.

Beaufils, D., Maurines, L. & Chapuis, C. (2010). Compte-rendu d'enquête sur l'histoire des sciences auprès d'enseignants de physique et chimie. *Bulletin de l'Union des Professeurs de Physique Chimie* 924 : 581–598.

Calmettes, B. (2010). Analyse pragmatique de pratiques ordinaires, rapport pragmatique à l'enseigner : Étude de cas : des enseignants experts, en démarche d'investigation en physique. *RDST* 2 : 235-272.

Canac, S. (2017). *Le langage symbolique de la chimie en tant que méta-niveau entre registre empirique et registre des modèles : Une problématique de l'enseignement-apprentissage de chimie*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Paris Cité.

Canac, S. & Kermen, I. (2016). Exploring the mastery of French students in using basic notions of the language of chemistry. *Chemistry Education Research and Practice* 17(3) : 452-473.

Canac, S. & Kermen, I. (2018). *Conception d'une ressource didactique fondée sur l'histoire des sciences pour introduire les formules chimiques au collège*.

De Hosson, C. (2011). *L'histoire des sciences : Un laboratoire pour la recherche en didactique et l'enseignement de la physique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Diderot.

De Hosson, C. & Décamp, N. (2014). Using Ancient Chinese and Greek Astronomical Data : A Training Sequence in Elementary Astronomy for Pre-Service Primary School Teachers. *Science & Education* 23(4) : 809–827.

De Hosson, C. & Kaminski, W. (2006). Un support d'enseignement du mécanisme de la vision inspiré de l'histoire des sciences. *Didaskalia* 28 : 101-126.

Duit, R. (2007). Science Education Research Internationally: Conceptions, Research Methods, Domains of Research. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 3(1): 3-15.

Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M. & Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction—A framework for improving teaching and learning science. In D. Jorde & J. Dillon (Éd.), *Science education research and practice in Europe* (p. 13–37). Rotterdam : SensePublishers.

Kermen, I. (2016). *Modèles et modélisations dans l'enseignement de la chimie : D'une analyse épistémologique et didactique à l'étude des pratiques enseignantes*. Université Paris Diderot - Paris 7.

Kermen, I. (2018). *Enseigner l'évolution des systèmes chimiques au lycée Savoirs et modèles, raisonnements d'élèves, pratiques enseignantes*. Presses Universitaires de Rennes.

Martinand, J.-L. (1993). Histoire et didactique de la physique et de la chimie : Quelles relations ? *Didaskalia* 2 : 89-99.

Orange, C. (2005). Problématisation et conceptualisation en sciences et dans les apprentissages scientifiques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 38(3) : 69–94.

Robert, A. & Hache, C. (2013). Pourquoi, comment comprendre ce qui se joue en classe de Mathématiques. *Cahier du laboratoire de didactique André Revuz* 5 : 25–86.

Robert, A. & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : Une double approche. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 2(4): 505-528.

Taber, K.-S. (2013). Revisiting the chemistry triplet: Drawing upon the nature of chemical knowledge and the psychology of learning to inform chemistry education. *Chemistry Education Research and Practice* 14(2): 156-168.

Taskin, V. & Bernholt, S. (2014). Students' Understanding of Chemical Formulae: A review of empirical research. *International Journal of Science Education* 36(1) : 157-185.

135 Grandir avec la Nature (ECRIN) : étude critique et recherche sur les interactions formatrices avec la Nature

Christian Reynaud et Aurélie Zwang (LIRDEF), Christophe Andreux, Olivier Blanc, Samuel Moktar et Agnès Perreau (REN), Dominique Cottereau (REEB et Université de Tours), Élisabeth Le Bris (CEMEA), Francis Thubé (Ifrée), Marie-Laure Girault (En Chemin)

Résumé

Ces dernières années, des recherches sont menées dans le domaine de la santé, en psychologie de l'environnement, en sociologie de l'environnement et démontrent les intérêts pour le bien-être humain d'un contact régulier avec la nature ainsi que les impacts négatifs pour la santé physique et psychiques d'un manque de contact avec la nature. En revanche, en sciences de l'éducation, il semble que le sujet soit peu abordé. La recherche action participative Grandir avec la nature (ECRIN) a pour objet d'explorer les relations éducatives et formatrices qui s'instaurent entre des élèves et la nature. Les situations pédagogiques seront variées mais néanmoins co-construites de manière à ce que la diversité nous renseigne sur les effets de chaque approche choisie en un lieu de nature défini. Les effets observés se rapportent aussi bien à l'apprentissage qu'aux émotions ressentis ou aux comportements développés et aux effets en termes de bien-être. Le modèle d'interprétation globale en sera la méta-analyse.

Mots-clés : syndrome de manque de nature, recherche participative, scolaire, développement de l'enfant, méta-analyse

Description du projet

Dans les années 60, les travaux d'un psychologue américain ont attiré l'attention sur les conséquences délétères que pouvait avoir un déficit dans notre rapport à notre environnement non humain (Searles, 1960). Le manque de contact avec la Nature a alors rapidement été considéré comme facteur de risque pour les désordres psychologiques comme l'a vulgarisé R. Louv (2005) à travers la notion de « *nature-deficit disorder* ». À partir des années 90, des études ont été menées dans le champ de la formation des adultes et de l'éducation à l'environnement révélant la part formatrice de la nature sur la construction de l'individu au travers le concept d'écoformation (Pineau, 1992 ; Cottereau, 1994, 2001). Aujourd'hui les recherches sur les effets bénéfiques sur la santé et le bien-être d'une relation avec les environnements naturels sont en net augmentation (Bowler *et al.*, 2010) et le développement de cette préoccupation permet d'aller jusqu'à l'identification des mécanismes physiologiques impliqués (Franco, Shanahan & Fuller, 2017). Le projet « Études Critiques et Recherche sur les Interactions formatrices avec la Nature (ECRIN : Grandir avec la Nature) » entend s'inscrire dans cette dynamique, en s'intéressant aux implications que cela peut avoir sur le développement harmonieux des enfants et des êtres humains en général. Cette recherche action participative sera centrée sur les enfants en milieu scolaire mis en situation dans la nature avec une réelle implication de toutes les parties prenantes dans la définition du protocole de recherche, le recueil de données, leur analyse et leur interprétation. Les outils de la Recherche Action Participative (Reynaud, Franc & Blangy, 2017) ont été mobilisés à cet effet dès les premières concertations du groupe ayant lancé le projet (COPIL). En juillet 2018 et 2019, un séminaire de 3 jours a réuni plus d'une quarantaine de participants d'origines géographique et professionnelle variées (éducateurs, formateurs, enseignants, chercheurs), ayant exprimé l'envie de s'engager dans ce projet. Le travail mené au cours de ces rencontres a permis de mieux cerner la problématique générale susceptible de les réunir, mais aussi de commencer à

décrire un protocole qui s'inspire des méta-analyses (Dixon-Woods *et al.*, 2005) afin de laisser de la place à la diversité des propositions qui ont émergé dans le séminaire.

L'épanouissement des enfants dans la nature sera d'autant plus pertinent s'il est accompagné par des praticiens s'appuyant sur une recherche-action visant la mise en relation entre sciences et pratiques de terrain. Une telle recherche-action répond aux attentes des éducateurs à l'environnement à plus d'un titre : créer des liens avec le monde de la recherche (laboratoires, universitaires...), comprendre l'éducation dans ses multiples composantes (cognitive, psychologique...) et la forme de citoyenneté qui en résulte, disposer d'outils de réflexion et d'auto-évaluation, permettre l'innovation...

Objectifs du projet

Mieux comprendre ce que provoquent les actions d'éducation à la nature : identifier les effets du contact avec la nature sur les enfants

Il s'agit ici de :

- Comprendre les types de rapports Humain-Nature qui se construisent au travers des différentes situations éducatives et de déterminer les plus favorables ;
- Comprendre l'éducation dans ses multiples composantes : cognitive, psychologique, corporelle en intégrant l'inégalité face à la nature (culturelle, géographique, sociale).
- Comprendre la forme de citoyenneté qui en résulte, ainsi que les engagements par rapport à la nature ;
- Illustrer les effets en termes de bien-être et de santé d'une éducation dans la nature dans le cadre scolaire

Pour cela nous envisageons de :

- Organiser une gouvernance participative et de coordination nationale
 - Mettre en place les réunions du comité de pilotage (COFIL) pour organiser le projet.
 - Définir et construire les différents « cercles » de gouvernance et d'organisation du projet.
 - Mettre en place des séminaires nationaux de travail une à deux fois par an, regroupant tous les acteurs du projet.
- Mettre en place des projets locaux d'éducation dans la nature, véritables projets de recherches locales.
 - Accompagner la réflexion et l'écriture des projets de recherche locale.
 - Co-construire un protocole d'observation des pratiques et des effets induits.
 - Mettre en place des actions d'éducation dans la nature dans le cadre scolaire.

Faire évoluer les pratiques d'éducateurs

Il s'agit ici de :

- Interroger sa pratique d'éducation dans la nature, la rendre plus cohérente, innover.
- S'approprier des outils de réflexion, d'auto-évaluation.

Pour cela nous envisageons de :

- Mettre en place des rencontres (locales et nationales) basées sur les résultats des observations initiales et sur l'échange entre acteurs.
- Mettre en place des projets d'éducation dans la nature incluant les préconisations du projet de RAP.

Valoriser les pratiques et donner une légitimité basée sur des résultats probants

Il s'agira de communiquer et diffuser les résultats autant en termes de méthodologie sur la RAP que sur nos résultats scientifiques.

Nous envisageons de :

- Rendre visible la recherche en éducation dans la nature (événements et publications)
- Formaliser une plateforme sur la question de l'éducation dans la nature avec une double entrée : Action et Recherche.
- Réaliser un argumentaire sur la méthodologie de la démarche de recherche action.
- Produire un argumentaire pour l'éducation dans la nature dans le cadre scolaire.

Vision et positionnement des partenaires

Le Réseau École et Nature (REN)

Depuis 35 ans, le REN, réseau national d'éducation à l'environnement, promeut une éducation populaire, laïque et émancipatrice qui s'appuie sur l'action concrète. Cette éducation participe à la conscience de notre propre place en tant qu'être humain de et dans la nature, dans la cité et dans le monde. L'éducation à l'environnement que nous défendons, est une éducation en prise directe avec la réalité. C'est éduquer à la complexité, au territoire, à la paix, à la santé, à la citoyenneté... au vivre ensemble. C'est aussi une éducation à la solidarité, à l'ouverture, c'est un regard sur l'ici et l'ailleurs. Pour le REN c'est le lien entre l'humain et la nature qui est à reconstruire via des pratiques de formation, d'éducation, d'accompagnement et d'animation actives et immersives, pour toutes et tous. De plus, le REN a toujours placé l'innovation, l'expérimentation, l'amélioration des pratiques au cœur du développement de l'éducation à l'environnement.

Le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF)

Ces dernières années, des recherches sont menées dans le domaine de la santé, en psychologie et sociologie de l'environnement sur ce qu'apporte la nature à l'Humain, au-delà des services pratiques. En revanche, en sciences de l'éducation, il semble que le sujet soit peu abordé. Les praticiens sont donc amenés à développer leur pratique pédagogique par leur intuition dans un premier temps, puis par la réflexivité qu'ils acquièrent au cours de leur expérience.

LIRDEF s'intéresse aux « éducations à » et notamment à la nature, aux rapports humain-nature qui se construisent selon les situations éducatives, aux composantes de l'éducation dans le cadre de cette RAP (composantes cognitive, psychologique, spirituelle, *etc.*).

LIRDEF se positionne en tant qu'organisme de recherche suivant ce projet et en tant que co-coordonateur avec le REN.

L'Institut de Formation et de Recherche en Éducation à l'Environnement (IFREE)

La vocation de l'IFREE est de favoriser l'implication citoyenne par l'éducation à l'environnement dans une perspective de développement durable. L'IFREE mène des recherches dans le domaine de l'éducation à l'environnement en vue d'améliorer les pratiques et de favoriser la rencontre et l'échange entre chercheurs et praticiens.

L'IFREE est partie prenante de ce projet, co-porteur historique et membre du COPIL national.

Le Réseau d'Éducation à l'Environnement Bretagne (REEB)

Le REEB est le Réseau d'éducation à l'environnement en Bretagne, qui œuvre depuis 25 ans à défendre et développer l'éducation à l'environnement en Bretagne. Pour le REEB, l'éducation à l'environnement avance sur des enjeux fondamentaux dont le progrès humain, la préservation des ressources naturelles et le vivre avec la nature et la biodiversité.

Le REEB s'est positionné dès le départ comme un territoire d'étude afin de faire progresser les connaissances et les pratiques de l'éducation dans la nature.

Il participe au COPIL national, par le biais de sa coordinatrice, docteure en sciences de l'éducation, maîtresse de conférence associée à l'université de Tours, auteure de productions sur la question de l'éducation à l'environnement et de la recherche action.

Marie-Laure Girault

Institut d'éducation à l'agroenvironnement de Florac et association en chemin basée en Lozère, Marie-Laure est membre du COPIL et accompagne les acteurs de terrain en Lozère.

Les CEMEA (Centre d'Entraînement aux méthodes d'Éducation Active)

Mouvement de personnes engagées dans des pratiques autour des valeurs et des principes de l'Éducation Nouvelle et des méthodes d'éducation active, pour transformer les milieux et les institutions par la mise en action des individus. Le CEMEA est membre du COPIL.

Le Graine Bourgogne-Franche-Comté

Le GRAINE est avant tout un lieu de rencontre et d'échange dont l'objet est de stimuler la dynamique en Bourgogne-Franche-Comté dans la transmission de valeurs environnementales, économiques et sociales, de développer la prise de conscience environnementale en s'appuyant sur les structures et acteurs locaux qui interviennent dans l'éducation et la sensibilisation à l'environnement.

Le Graine Bourgogne-Franche-Comté, tout comme le REEB, s'est positionné dès le départ pour être un terrain d'étude de cette recherche. Frédéric Sergent – coordinateur du GRAINE est membre du COPIL de la RAP

Christophe Andreux

Formateur et travailleur indépendant, il est membre du COPIL.

Chercheurs associés

Jean Yves Léna : enseignant - chercheur - Sciences et Éducation - ESPE de Toulouse / Laboratoire Géode.

L'agence Française pour la biodiversité (AFB)

L'AFB est un établissement public du ministère de la transition écologique et solidaire. Elle exerce des missions d'appui à la mise en œuvre des politiques publiques dans les domaines de la connaissance, la préservation, la gestion et la restauration de la biodiversité des milieux terrestres, aquatiques et marins. Elle a aussi vocation à aller à la rencontre du public pour mobiliser les citoyens en faveur de la biodiversité.

L'AFB se positionne en soutien financier de ce projet de RAP.

La fondation Total

Total Foundation recouvre les actions de solidarité menées chaque jour dans le monde par les sites, filiales et la Fondation d'entreprise de Total. Avec ce programme mondial de solidarité, le Groupe souhaite contribuer, aux côtés de ses partenaires, au développement de ses territoires d'ancrage. En privilégiant la jeunesse, ce programme agit à travers quatre axes : le climat et l'environnement, la sécurité routière, l'éducation et l'insertion des jeunes, le dialogue des cultures et le patrimoine. Avec l'axe Climat et Environnement, Total Foundation s'engage pour un environnement plus bénéfique à l'Homme par la préservation et la restauration d'écosystèmes sensibles tels que les forêts et les zones humides. Elle soutient également des programmes qui contribuent à renforcer la connaissance des impacts du changement climatique sur l'environnement et les activités humaines, et s'implique dans des programmes de recherche scientifique, des opérations d'information, d'éducation et de sensibilisation liés au climat et à l'environnement. La Fondation Total se positionne en soutien financier de ce projet.

État de l'art

Une recherche au sein des « éducations à »

Les recherches françaises portant sur les problématiques socio-environnementales sont essentiellement concentrées sur l'éducation au développement durable en milieu formel à travers plusieurs thématiques scolaires telles que l'alimentation (Ravachol, Kovacs, & Orange, 2018), la biodiversité (Franc, Reynaud, & Hasni, 2013), le changement climatique (Urgelli, 2009). Elles puisent ses référents épistémologiques disciplinaires dans la géographie (Vergnolle-Mainar, 2011), les sciences expérimentales (Girault & Sauvé, 2008) ou encore l'économie (Legardez, 2004). Ses perspectives sont la formation de l'éco-citoyen, comme le courant de recherche des questions socialement vives l'illustre (Legardez & Simonneaux, 2006). À côté de ces approches majoritaires, les recherches hors du milieu formel, plutôt ancrées dans l'éducation relative à l'environnement, s'intéressant à l'ontogénèse de l'individu au contact de la nature (Cottureau, 2001; Bachelart, 2009a) à l'éducation dans les aires patrimonialisées (Girault & Barthes, 2016; Girault & Zwang, sous presse) ou aux circulations de valeurs, de représentations et de savoirs entre l'extérieur et l'intérieur du milieu scolaire (Zwang, 2017).

Plus globalement, les recherches en EDD/ERE s'inscrivent dans la réflexion curriculaire sur les « éducations à » (Barthes, Lange, & Tutiaux-Guillon, 2017) dont les perspectives éducatives sont particulières. Elles sont en effet porteuses de valeurs, elles intègrent des questions socio-scientifiques sensibles dans la société et leur finalité est souvent inscrite dans des changements de comportement. Mais ces « éducations à », pluridimensionnelles, questionnent aussi leur inscription dans des systèmes de vie qui s'étendent « au-delà de l'humain » pour reprendre l'expression de Kohn (2017). Par exemple

L'éducation à la biodiversité pourrait se définir de façon pluridimensionnelle en prenant en compte une dimension cognitive (les savoirs scientifiques amenés dans la classe), associés à une dimension affective (la mise en jeu de la relation émotionnelle avec le vivant), en lien avec une dimension comportementale (les comportements élaborés dans le respect du vivant et de sa diversité). Les savoirs se réfèrent aux connaissances à la fois biologiques et écologiques ainsi qu'aux interrelations qui existent entre la biodiversité et les êtres humains.
» (Franc *et al.*, 2013, 18)

Dans une acception globale de l'éducation

Il ne s'agit donc pas seulement d'interroger les effets sur les élèves de l'apprentissage des savoirs sur la nature, mais bien d'avoir une approche holistique de l'individu c'est-à-dire de

nous intéresser à la relation globale entre nature et enfants dans toutes les dimensions cognitives bien sûr, mais aussi affective et comportementale, et dans la réciprocité des interactions. C'est pourquoi nous pouvons également nous reconnaître dans le concept du *care*, ce « prendre soin » issu des courants féministes (Bachelart, 2009a).

Plusieurs chercheurs ont étudié le développement du soin de la nature chez les enfants et les adolescents mettant en lumière certains éléments déterminants d'un comportement de soin, notamment celui d'être le reflet d'une histoire personnelle marquée par l'attachement affectif à un lieu de nature (Clayton, Clayton, & Opatow, 2003 ; Thomashow, 1995 ; Chawla, 2007). L'identité même de l'enfant s'en trouve modelé formant une identité environnementale que Clayton décrit comme une « conviction que l'environnement est important pour nous et contribue de façon importante à notre identité ». Ces résultats autour de l'attachement affectif nous renvoient aux travaux sur l'écoformation, théorisé par Gaston Pineau dans les années 80. Celle-ci désigne la « formation humaine dans sa relation vitale et permanente avec l'environnement naturel » (Galvani, Pineau, & Taleb, 2015, p. 15). Cottureau y a particulièrement développé ses axes de recherche sur les enfants, révélant la façon dont ils construisent leurs identités écologiques dans des moments pédagogiques de jeu libre, vécu en alternance avec une pédagogie de l'imaginaire et des approches scientifiques (Cottureau, 1994, 2001).

Si un des enjeux de l'éducation à l'environnement est d'apprendre à habiter le Monde sans le rendre inhabitable pour les autres et soi-même, cela soulève l'intérêt de s'interroger sur la place du corps dans cette éducation. Dire « habiter un espace » c'est reconnaître l'avoir arpenté de long en large, en reconnaître les odeurs, les sons, les matières, en décrypter les signes, les codes, les manières d'y être. Le monde se donne d'abord sous la forme du sensible. « Il n'est rien dans l'esprit qui n'ait d'abord séjourné dans les sens » nous dit l'anthropologue David Le Breton (2006, p. 25). Les sens sont alors nos outils à fabriquer du sens. Entre les sens et le sens, l'esprit fait un travail de configuration qui intériorise les perceptions, les gestes, et les mouvements sous forme de schèmes qui vont eux-mêmes organiser les représentations mentales, comme l'avait déjà expliqué Jean Piaget (1945).

Instruite par les recherches en psychologie

La psychologie de la conservation (Fleury & Prévot-Julliard, 2017) et la psychologie de l'environnement nous offrent également des socles de réflexion. La théorie de la biophilie (Wilson, 2012) pose l'hypothèse que les êtres humains possèdent une affinité innée pour la vie, qui les motive à chercher le contact avec les animaux, les végétaux et les milieux naturels. A l'inverse les concepts d'« extinction de l'expérience de nature » (Pyle, 1992), d'« amnésie environnementale générationnelle » (Kahn, 2002) mettent l'accent sur le cercle vicieux dans lequel nos sociétés modernes s'enfoncent : en éloignant la nature de nos espaces de vie, nous réduisons notre expérience de nature, entraînant un désintérêt envers celle-ci et une séparation encore plus prononcée.

Pour réduire le manque d'expérience de nature

L'éducation nationale en France s'inscrit dans ce même mouvement de réduction des sorties dehors. Les classes de découverte sont nées en 1953 avec la première classe de neige. Elles duraient 4 ou 3 semaines et leurs bénéfices furent largement valorisés (Mariet, Moreau, & Porcher, 1977 ; Giolitto, 1978 ; Cottureau, 1994, 2001). Aujourd'hui un séjour avec quatre nuitées est un long séjour. Avant cela Freinet avait inventé les sorties dans la nature pour aller y faire des observations. Dominique Bachelart l'avait remarqué « la situation est paradoxale pour le secteur de « l'éducation à l'environnement » : c'est dans la sphère informelle que s'acquiert la plupart des apprentissages jugés significatifs » reconnaissent les éducateurs à

l'environnement en explicitant leurs propres histoires de vie et en explorant ainsi les leviers à leur engagement environnemental (2009b).

Nécessairement en recherche action participative

Nous pensons également qu'en travaillant en format recherche action participative nous serons mieux à même de saisir, collectivement, ce qui se joue dans ces interactions enfants – nature et d'en retirer des enseignements éducatifs. Nous nous situons ainsi dans la lignée de l'hypothèse du « tiers secteur scientifique » (Latour, 2004) qui émerge à la fois dans des laboratoires de recherche, dans des communautés citoyennes ou des programmes politiques de financement de recherches collaboratives. Les programmes PICRI en Ile de France (Partenariats Institutions Citoyens pour la Recherche et l'Innovation), ASOSc en Bretagne (Appropriation Sociale des Sciences), tous deux inspirés des ARUC québécoises (Alliances pour la Recherche Universités et Communautés) témoignent de ce mouvement social en train d'inventer de nouvelles formes de recherches où les positions respectives des scientifiques et des acteurs ne sont plus si tranchées (Goffin, 1998 ; Girault, 2005).

Il y a là l'hypothèse que l'acteur apporte tout autant que le chercheur dans une recherche soulevée par une question de société. L'acteur connaît son terrain, le nomme de ses propres savoirs (qu'on les appelle savoirs profanes, vernaculaires, autochtones, expérientiels...). Le chercheur, de son côté, apporte ses savoirs scientifiques, sa méthodologie, sa mise en perspective, la possibilité de la reconnaissance des résultats par ses pairs. Nous entrons ainsi dans ce qu'a si bien nommé pour nous Nadine Souchard : une recherche de « plein air » (2013). Nous nous référons donc à une approche multiréférentielle des situations éducatives (Arduino, 1993) qui permet de prendre en compte la diversité des points de vue des différents acteurs impliqués dans ce projet.

Nous savons depuis longtemps que toute construction de système nouveau passe par des ruptures, des bouleversements, qui ne peuvent atteindre une forme que si les interactions accèdent à quelques stabilisations (Morin, 1977). Aussi serons-nous vigilants dans cette co-construction à nous interroger régulièrement sur nos avancées et nos façons de travailler ensemble. Nous serons tous des praticiens réflexifs mettant l'auto-évaluation au cœur de notre processus.

Co-construction de la recherche

Cette recherche-Action Participative s'appuie sur un travail collectif organisé sous différentes formes. Des « séminaires » de co-construction, d'échange et de réflexion. Ces séminaires ont lieu en début d'été afin de favoriser la participation de tous. Ces temps sont des moments de rencontre, de construction d'une culture et d'un langage commun, d'échange et de co-construction. Deux séminaires ont déjà eu lieu en 2018 en Bretagne et en 2019 en Poitou-Charentes. Deux prochains séminaires seront organisés en février puis en juillet 2020.

Ces séminaires sont complétés par un espace d'échange et de travail numérique.

Il contient :

- Des informations générales sur le projet (historique, membres, *etc.*) ;
- Des documents structurants (problématique, État de l'art, *etc.*) ;
- Des exemples d'outils d'observation et d'évaluation (Outilthèque)
- Un espace « ressources » (bibliographie, webographie, *etc.*)
- Des espaces de travail pour les projets locaux de recherche

Une problématique co-construite

Constats

Nous avons constaté une raréfaction des sorties des enfants dans la nature, voire dehors, et socialement, avec le syndrome de manque de nature, nous notons une accentuation de ses conséquences négatives : une méconnaissance généralisée de la nature qui pourrait induire une peur de la nature, accentuer un sentiment d'indépendance vis-à-vis d'elle qui réduirait alors la solidarité envers les autres espèces vivantes ainsi que le sentiment de responsabilité au regard des enjeux socio-environnementaux.

Hypothèse

Pourtant le contact avec la nature et les pratiques d'éducation dans la nature semblent indispensables au développement de l'individu dans sa relation à lui-même, aux autres et à la nature.

Les praticiens de l'éducation à la nature ont développé des pratiques pédagogiques variées : démarche scientifique, pédagogie de l'imaginaire, approches sensibles, activités physiques de pleine nature, alternance écoformatrice...

Les formes de nature qui servent au développement de l'éducation à la nature sont aussi variées. Elles vont d'une action à l'intérieur, avec, par exemple, des plantations ou élevages dans la classe, jusqu'à la sortie en nature dite « extraordinaire », en passant par le jardin public, la coulée verte, le bois des alentours, *etc.*

Autre paramètre de diversification : la durée de l'action qui peut s'étaler sur une année entière (souvent en mode projet), sur une demi-journée (souvent avec l'intervention d'un animateur) ou plusieurs jours (souvent en classe de découverte).

Question de recherche

La question complexe qui nous est venue collectivement et à laquelle notre RAP souhaiterait répondre, tout du moins explorer, est la suivante : Quels sont les effets identifiables de ces différents paramètres (approches pédagogiques, forme de nature, durée de l'action) sur le développement de l'enfant dans un contexte scolaire, et dans ses multiples dimensions (cognitive, affective, comportementale, existentielle) ?

Objectifs

- Mieux comprendre ce que provoquent les actions d'éducation à la nature : identifier les effets du contact avec la nature sur les enfants.
- Faire évoluer nos pratiques d'éducateurs
- En fonction des résultats et après modification potentielle des modes pédagogiques, valoriser les pratiques et donner une légitimité basée sur des résultats probants

Conduite et coordination du projet

La conduite et la coordination du projet se veulent résolument participatives.

Il existe différents « cercles dans ce projet. Il n'y a pas de relation hiérarchique, ces groupes sont inter-reliés et agissent de concert.

Le Comité de pilotage (COFIL)

Le projet est piloté par un comité de pilotage qui regroupe plusieurs types d'acteurs : le REN, le LIRDEF, l'IFREE, une association nationale de l'éducation populaire (CEMEA), une association locale (En chemin), un entrepreneur spécialiste de l'éducation dehors et de la

pratique réflexive, deux réseaux d'éducation à l'environnement régional (REEB et Graine Bourgogne-Franche-Comté). Ce comité de pilotage n'est pour l'instant pas fermé.

Le COPIL assure le pilotage politique et administratif du projet et est animé par le coordinateur de projet « nature-biodiversité » du REN. Les décisions sont prises à l'unanimité ou au consentement et il n'y a pas de voix prépondérante.

Nous imaginons une structuration en trois cercles, qui reste à définir et à co-construire. Outre le comité de pilotage (cercle 1), nous imaginons :

Le Réseau des accompagnateurs-rices locaux-les

Les projets locaux de recherche, menés par les acteurs de terrain, seront accompagnés par des personnes et/ou structures sur un volet scientifique :

- définition de la question de recherche
- appui à la création et/ou l'utilisation d'outils de collecte et d'évaluation
- accompagnement à la construction de protocole scientifique
- accompagnement au traitement et à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats

Les acteurs locaux

Il s'agit du cercle des acteurs mettant en place cette RAP.

Outre la mise en place des études de terrain et des actions, les acteurs de ce cercle peuvent aussi participer à la coordination technique du projet : suivi du protocole, communication, *etc.*

Ce projet souhaite être co-construit avec l'ensemble des acteurs intéressés et l'envie d'une gouvernance horizontale et la plus participative possible.

L'analyse en « méta », méthode d'agrégation des données récoltées

Il s'agit donc d'un projet de recherche aux multiples facettes, chaque acteur de terrain choisissant sa forme de nature, sa pédagogie et la durée de son action, pour aboutir, après une **analyse en « méta »**, à une compréhension complexe de notre action.

Pour ce processus d'analyse "en méta", Il s'agira d'agréger les résultats des études locales, a priori indépendantes et disparates mais portant sur la problématique commune, de manière à augmenter leur significativité (précision des paramètres) et leur robustesse (puissance statistique). La définition précise de la démarche d'analyse en méta constitue donc une étape constitutive de la recherche qui dépend étroitement des données disponibles.

Bibliographie

Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation. Formation permanente* 14 : 25-26.

Bachelart, D. (2009b). « Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice ». In C. Guillaumin, S. Pesce, & N. Denoyel (Éd.), *Pratiques réflexives en formation, ingéniosité et ingénieries émergentes* (p. 125-154). L'Harmattan.

Barthes, A., Lange, J.-M. & Tutiaux-Guillon, N. (Éd.). (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris, France : L'Harmattan.

- Chawla, L. (2007). Childhood Experiences Associated with Care for the Natural World: A Theoretical Framework for Empirical Results on JSTOR. *Children, Youth and Environments* 17(4): 144-170.
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer : Alternance écoformatrice*. Paris, France, Hongrie, Italie.
- Fleury, C., & Prévot-Julliard, A.-C. (Éd.). (2017). *Le souci de la nature : Apprendre, inventer, gouverner*. Paris, France : CNRS éditions.
- Franc, S., Reynaud, C. & Hasni, A. (2013). Vers une éducation à la biodiversité : Prise en compte des savoirs, de l'affectivité et des comportements. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 33. <https://doi.org/10.4000/edso.140>
- Galvani, P., Pineau, G. & Taleb, M. (Éd.). (2015). *Le feu vécu : Expériences de feux écotransformateurs*. Paris, France : L'Harmattan, DL 2015.
- Girault, Y. & Zwang, A. (Éd.). (2019-2020). L'éducation à l'environnement au sein des aires protégées et les musées. *Éducation Relative à l'Environnement : regards, recherches, réflexions* 15(1).
- Kahn, P.-H. (2002). Children's affiliation with nature: structure, développement and the problem of environmental amnesia. In P. H. Kahn & S. R. Kellert (Éd.), *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. MIT Press.
- Latour, B. (2004). *Politiques de la nature : Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris, France : la Découverte.
- Le Breton, D. (2006). *La saveur du monde : Une anthropologie des sens*. Paris, France : Éditions Métailié.
- Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives* 1-1. Issy-les-Moulineaux, France : Ed. ESF.
- Morin, E. (1977). *La Méthode I. La nature de la méthode*. Seuil.
- Pyle, R.-M. (1992). Intimate relations and the extinction of experience. *Left Bank* 2 : 61-69.
- Ravachol, D.-O., Kovacs, S., & Orange, C. (2018). Éducation nutritionnelle et acculturation scientifique : Quelles circulations de normes et de savoirs dans les discours adressés aux jeunes ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2939>
- Urgelli, B. (2009). *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*. Université de Lyon - École normale supérieure Lettres et sciences humaines.
- Souchard, N. (2013). *La fabrique du social, expérimentation et innovation*. Consulté à l'adresse <http://lafabriquedesocial.fr/>
- Wilson, E.-O. (2012). *Biophilie*. Jose Corti.

141 Socialisation scolaire et circulation de cahiers de maternelle entre école et familles

Marie-Noëlle Dabestani, CIRCEFT-ESCOL, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis
(France)

Résumé

La dotation précoce de cahiers de vie, de classe dès la prime scolarisation du petit enfant et la mise en circulation régulière de ces supports entre école et familles questionnent les continuités et les ruptures pouvant exister tant dans la relation de l'école maternelle aux familles que dans celle de ce segment préélémentaire au cours préparatoire. A partir de l'analyse de ces supports, d'entretiens menés auprès d'enseignants et de parents, nous analysons une catégorie de documents présente dans tous les cahiers et blogs – les traces d'activités culinaires – en croisant l'étude de cette pratique scolaire selon la composition sociale de son public et son interprétation par des parents de milieux sociaux contrastés.

Mots-clés : socialisation scolaire, cahiers de maternelle, relation école-familles, scansion spatiale

Des objets nomades littératiés au service de la collaboration entre école et familles

Introduction

Dans un contexte de promotion d'une collaboration entre école et familles pensée comme un levier pour réduire les inégalités sociales de réussite scolaire, un dispositif de mise en circulation de cahiers et de classeurs de vie, de classe entre espaces de socialisation s'est peu à peu généralisé depuis la dernière décennie du XX^{ème} siècle. Dès sa prime scolarisation, le petit enfant est doté de cahiers qu'il rapporte régulièrement à son domicile, comme le confirme l'enquête quantitative récente que nous avons conduite. Ces objets nomades (Rayou, 2015) marqués par une littératie étendue (Bautier & Rayou, 2013) donnent à voir régulièrement aux familles les traces des activités scolaires, sous forme de fiches, de photographies, de productions de type dessin, peinture. Des blogs et des portefeuilles numériques, que nous traitons ici au même titre que les cahiers, en constituent une forme dématérialisée.

Ces cahiers ont rarement fait l'objet de recherches en sciences de l'éducation (Leleu-Galland, 2002) dans une orientation sociologique (Francis, 2000; Montmasson-Michel, 2015). Peu de travaux décrivent la manière dont les maîtres définissent leurs contenus, les mettent en ordre et dont les parents les interprètent. Concernant ces derniers, les études portant sur les pratiques familiales d'accompagnement des devoirs à l'école primaire et au collège (Kakpo, 2012a, 2012b, 2014; Rayou, 2010, 2015; Robin, 2015, 2019; Thin, 1998) décrivent déjà un travail pédagogique de parents de milieux populaires qui ne va pas entièrement dans le sens requis par l'école. Ces constats interrogent d'une part les contenus de ces supports et la manière dont les parents les interprètent. Leurs circulations dans les familles atténuent-elles les effets d'une pédagogie invisible que Bernstein décrit comme un système qui instaure une rupture tant dans la relation de l'école maternelle aux autres segments scolaires que dans la relation de l'école aux familles populaires (Bernstein, 2007) ? D'autre part, on peut analyser la définition du petit enfant scolarisé (Chamboredon & Prévot, 1973), telle que l'école la donne à voir dans les cahiers. Ainsi Plaisance décrit, à la fin des années 1970, l'accentuation d'un modèle personnalisé et de coopération. Les cahiers en usage actuellement portent-ils une trace de cette

représentation de l'enfant et, le cas échéant, ce modèle éducatif établit-il entre l'école et les familles, selon l'hypothèse formulée par l'auteur, « l'amorce d'un langage partagé, les prémices d'un dialogue clair sur la socialisation du jeune enfant » (Plaisance, 1986 : 203) ?

Cadre théorique

Dans une approche croisant sociologie des inégalités scolaires et de la famille, cette recherche doctorale porte sur les manières dont des pratiques socialisatrices s'articulent, s'opposent ou se combinent à partir d'un même objet que l'enfant transporte d'un espace à un autre et qui marque temporellement, précocement leur entrée dans la culture écrite. En effet, dès la prime scolarisation, le (s) cahier(s) donne(nt) à voir aux familles le caractère scriptural (Lahire, 1993a) de la forme scolaire (Vincent, 1994). Nous associons la notion de scansion temporelle (Chamboredon, 1991), décrivant la manière dont les changements pouvant s'opérer lors du passage longitudinal d'un segment scolaire à un autre sont rendus visibles ou occultés, à celle de scansion spatiale pour étudier les continuités et les ruptures qui peuvent exister au quotidien pour le petit enfant circulant d'un espace de socialisation à un autre. En effet, sa présence avec un même objet dans deux lieux dans lesquels les pratiques de socialisation scolaire peuvent être plus ou moins proches interroge la manière dont les changements de posture requis en classe sont scandés par l'école et reçus ou déjà appréhendés comme tels par les parents. Les manières d'être, les façons de penser et d'appréhender les objets du monde à l'école sont-elles signifiées aux familles – dans les cahiers – alors qu'elles ne relèvent pas de l'évidence et qu'elles constituent précocement un obstacle à la réussite scolaire des élèves des milieux populaires (Bautier, 2006) ?

Cette communication porte plus spécifiquement sur une catégorie de documents contenue dans tous les cahiers et blogs de notre corpus : les traces des activités culinaires menées en classe. Nous rendons compte des différents supports et discours utilisés pour présenter cette pratique dans les cahiers. Nous analysons ensuite en quoi leurs interprétations sont plurielles et peuvent participer d'une « rupture souterraine » (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1992) dans la relation de l'école maternelle aux familles populaires, alors même que ces activités sont supposées « amorcer la liaison école-famille¹ ».

Corpus

L'étude de la revue *Éducation Infantile* – revue pédagogique à destination des enseignants de maternelle – sur la période de 1903 à 2002 rend compte de l'émergence puis de la diffusion de ce dispositif de mise en circulation de cahiers depuis la dernière décennie du XX^{ème} siècle. Les cahiers sont décrits dans la revue comme un moyen d'acculturer les enfants à l'écrit, comme un support de langage dans chacun des espaces de socialisation et comme un « outil » de la collaboration entre parents et enseignants.

L'usage de cahiers étant peu normé institutionnellement, nous avons conduit une enquête par questionnaire auprès de 472 enseignants en 2017 et 2018 majoritairement dans deux départements de France métropolitaine pour recenser par déclaration les pratiques des enseignants, les interrogeant sur les contenus des cahiers et des blogs, sur leurs mises en ordre et leurs fréquences de circulation (pour les cahiers et classeurs).

Puis, dans une approche qualitative, au moins deux séries de cahiers ont été recueillies dans chacune des 43 classes, de la toute petite à la grande section, dans des écoles des deux départements principalement enquêtés par questionnaire. Le recueil de cahiers a été réalisé dans des écoles de milieux sociaux contrastés. Plusieurs séries de cahiers ont été recueillies, les

¹ Revue *Education Infantile*, n°4, janvier 1981, p.41-42.

enseignants les proposant, choisissant à notre demande ceux d'élèves « de niveaux scolaires différents ». Généralement, notre présence régulière en classe a permis d'avoir accès à l'ensemble des cahiers de la classe, leurs feuilletages permettant de repérer les régularités et les variations entre cahiers. Chaque support collecté a été photographié et inventorié.

Des entretiens semi-directifs ont été menés avec 25 enseignants des classes dans lesquelles ces cahiers ont été recueillis et avec 27 parents de différents milieux sociaux destinataires de ces supports et habitués à les consulter régulièrement. Ces parents nous ont été présentés par les enseignants mais aussi par des prises de rendez-vous directes, soit en répondant à un message écrit adressé à eux par l'intermédiaire des cahiers de liaison de leurs enfants, soit en nous présentant à eux pendant le temps d'accueil du matin, dans la classe ou à ses abords. Un feuilletage de l'objet-cahier a rythmé nos entretiens avec les enseignants, dans leurs classes, et avec les parents de préférence à leurs domiciles, les discours recueillis restant ainsi très contextualisés. Avec les parents, les pratiques familiales, ici les activités culinaires, ont été discutées au même titre que celles réalisées par l'école.

Des documents consensuels pour des enjeux partagés entre acteurs

Dans notre corpus, les traces d'activités culinaires² (Fig. 1) sont composées très majoritairement de photographies associées à des commentaires (fig. 1, n°1, 688/767), de fiches techniques de recettes (Fig. 1, n°2, 86/767) et rarement d'écrits proches de la forme canonique des livres de recettes (Fig. 1, n°3, 3/767).



Fig. 1 - Les deux premiers documents sont extraits de la classe de Mme J., enseignante en petite (PSM) et moyenne section de maternelle (MSM), recueillis en avril 2018 ; Le troisième est extrait de la classe de Mme E., enseignante de petite section de maternelle, recueilli en mars 2018

Une fonction sociale commune de la photographie et des « petits discours associés »

Deux types de photographies semblent mettre l'accent sur les caractères des modèles éducatifs définis par Plaisance (1986) : d'une part des documents iconographiques de coopération donnant à voir un groupe d'élèves en activité et représentant un enfant s'associant aux autres pour agir dans un projet collectif (Fig. 2, n°1); d'autre part des documents iconographiques personnalisés donnant à voir un seul élève et représentant un enfant agissant par lui-même (Fig. 2, n°2).

² Allant d'une seule trace jusqu'à ¼ (13/54) des fiches contenues dans le cahier.

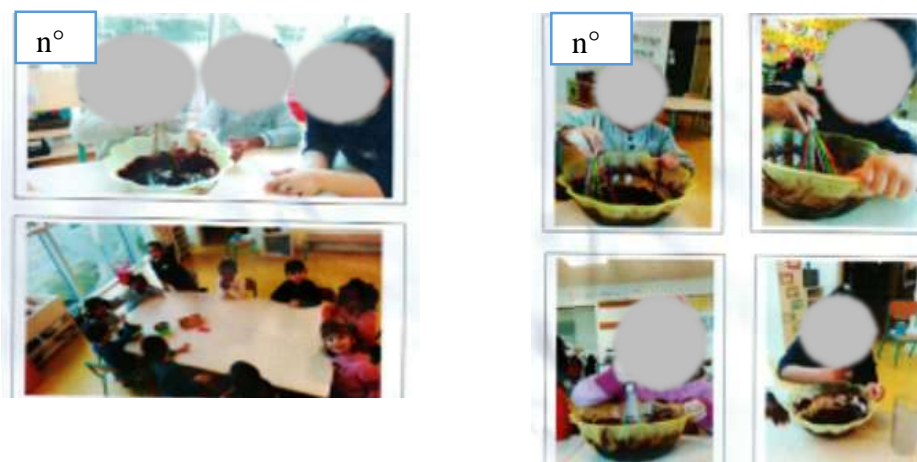


Fig. 2. Extrait d'un cahier de la classe de Mme J., enseignante en petite et moyenne section de maternelle, recueilli en avril 2018

Ces activités culinaires sont associées régulièrement à la célébration d'une fête calendaire et bien plus encore à la célébration des anniversaires³ (Fig. 3). Les préparations des gâteaux représentent ainsi au fil de l'année scolaire « une horloge sociale » (Sirota, 2004) et suspendent temporairement les activités ordinaires (Durkheim, 1912) de la classe. Pour en montrer les étapes, l'usage scolaire de la photographie converge avec son usage commun, hors l'école : garder une trace et donner à voir une reproduction fidèle et véridique d'un moment qui sort de l'ordinaire, solenniser un temps fort de la vie collective (Bourdieu, 1965). En outre, les commentaires qui leur sont associés renforcent la fonction sociale, commune de la photographie (Bourdieu, 1965). Dans notre corpus, les écrits professoraux recensés donnent en effet à voir principalement aux parents un discours scolaire horizontal (Bernstein, 2007), centré sur un registre communautaire « tous au travail » (extrait du cahier de Mme J., enseignante de PSM-MSM), affectif « bon anniversaire T. » (extrait d'un cahier de Mme E, enseignante de PSM) et ne dévoilent pas la forme langagière élaborée et la généricité des savoirs requises à l'école. Lahire décrit ces « petits discours » (Lahire, 1993b) dans son enquête auprès de mères de milieux populaires réalisant leurs albums photographiques familiaux. Pour notre part, nous les avons repérés auprès des parents enquêtés, quel que soit leur milieu social, par exemple dans leurs contributions dans les cahiers de la mascotte ou dans les écrits personnels qu'ils nous ont montrés figurant des activités culinaires familiales (sms avec photographies numériques jointes adressés à des proches, cahier circulant régulièrement entre parents et nourrice).

Pour résumer, l'usage scolaire de ces documents iconographiques et de petits discours renforce la dimension sociale et commune de l'activité culinaire dont la finalité, la commensalité, constitue déjà en elle-même un opérateur puissant de socialisation (Gojard, 2000) primaire (Darmon, 2016). L'ensemble souligne la primauté de l'enjeu de dispositions sociales à acquérir à l'école maternelle, indiqué par tous les enseignants enquêtés : « On fait le gâteau dans la classe c'est un travail d'équipe » (Mme J.⁴, enseignante en petite et moyenne section, entretien du 05/04/18).

³ Plus rarement en lien avec l'enseignement d'une « éducation à » une alimentation saine et au goût.

⁴ Mme J. exerce le métier de professeure des écoles depuis une dizaine d'années. Elle enseigne pour la première fois auprès d'enfants de petite et moyenne section dans une école anciennement classée ZEP et actuellement en « zone banale », dans la proche banlieue parisienne. Elle est à l'initiative de certaines actions de collaboration entre école et familles (vente de gâteaux confectionnés en classes aux familles pour collecter des fonds pour un projet scolaire).

Cette activité est d'ailleurs appréhendée comme telle par tous les parents enquêtés, quel que soit leur milieu social.

Un usage affectif de l'activité culinaire et des photographies associées

La dimension affective est aussi très largement partagée par tous les acteurs⁵. Particulièrement lorsqu'il s'agit de préparer des gâteaux d'anniversaire, faire plaisir à l'enfant qui change d'âge (Sirota, 2004) module exceptionnellement le caractère plus impersonnel de la forme scolaire de l'école maternelle (Leroy, 2017).



Fig. 3 - Extrait d'un cahier de la classe de Mme J, enseignante en petite et moyenne section de maternelle, recueilli en avril 2018

Tous les parents enquêtés plébiscitent ainsi l'usage de photographies personnalisées mises par les enseignants (Fig. 3) qui constituent un capital des souvenirs de leurs enfants à l'école au même titre que les albums-photos de familles. Par exemple, les anciens cahiers de son fils étant rangés dans le meuble bas de la télévision à côté des albums de naissance de ses enfants, la mère de Léo⁶ en feuillette avec l'enquêtrice et ponctue cette lecture de commentaires affectifs (entretien du 12/04/18).

Ainsi, le statut des documents utilisés, les « petits discours » associés aux activités culinaires représentés peuvent être interprétés ensemble comme des traces d'une familialisation d'au moins certaines des pratiques de l'école maternelle, les enjeux d'apprentissages intellectuels étant moins mis en exergue par l'usage de ces supports.

Un usage différencié de documents déjà scolarisés

Des indices disciplinaires visibles dans une catégorie de supports

Cette proximité entre supports scolaires et familiaux trouve en partie une explication par un souci d'adaptations (Dannepond, 1979) des supports selon la composition sociale du public. Ainsi, dans notre corpus de cahiers et de blogs, comme le confirme notre enquête par questionnaire, les enseignants en éducation prioritaire déclarent mettre davantage de photographies (+15% pour nos recueils de supports et +17,8% par questionnaire). Hors éducation prioritaire, d'autres supports sont plus fréquemment présents dans les cahiers de notre corpus (Hors REP : 48/257 soit 18,7% - en REP : 26/510 soit 5%). En effet, pour le même

⁵ En 1981, ces temps scolaires de cuisine étaient déjà décrits dans la revue *Education Infantine* comme un moyen « pour élargir et intensifier le climat affectif » (EE n°4, janvier 1981) de la classe.

⁶ La mère de Léo est agent de service dans une école élémentaire de la ville. Elle élève seule ses deux garçons, scolarisés en classes de CE1 et de GSM, en éducation prioritaire. Pendant l'entretien, elle nous montre l'ensemble des cahiers de maternelle de ses enfants.

rite de l'anniversaire scolaire (Sirota, 2004), le support afférent peut mettre davantage l'accent sur la dimension cognitive de l'activité et en minorer la dimension affective.



Fig. 4. Extrait d'un cahier de la classe de Mme C⁷., enseignante en petite section de maternelle, recueilli en mai 2018

Dans cet exemple (Fig. 4), les apprentissages numériques figurent en haut de page et symbolisent sous des formes différentes une quantité : la mise en exergue du nombre sous forme de constellation et d'écriture chiffrée conduit à une délimitation des savoirs reconnue par toutes les familles, notamment les plus populaires (Bernstein, 1975). Cet ancrage « disciplinaire » scande visiblement la particularité scolaire de l'activité menée en classe, comme le confirme les propos de plusieurs parents lors de la lecture commentée de cette fiche. La dimension affective de la célébration des changements d'âge est par contre peu signifiée, les photographies des enfants n'étant pas contextualisées et les anniversaires étant regroupés par mois. La préparation du gâteau n'est évoquée que brièvement en bas de page. Une fiche spécifique, complémentaire est dédiée à cette activité.

Un usage de documents déjà scolarisés plutôt que d'écrits authentiques

Dans notre corpus, les fiches ne prennent que rarement la forme canonique des livres familiaux de recettes⁸. Ce sont donc des documents « déjà scolarisés » qui figurent dans les cahiers (Fig. 5), ne donnant pas à voir les mises en relation entre supports authentique et scolaire.

⁷ Mme C. a plus de quinze ans d'expérience d'enseignement à l'école maternelle. Son école est située dans un secteur socialement favorisé déjà gentrifié à la limite de Paris.

⁸ Nous précisons que, dans deux cahiers recueillis, la trace de l'activité culinaire est composée de production écrite individuelle des élèves (classe de GSM, hors REP).



Fig. 5 - Extraits d'un cahier de la classe de Mme S⁹., petite section de maternelle, hors éducation prioritaire, recueilli en mai 2018

Pendant les entretiens menés avec des enseignants, la question des enjeux de cette pratique culinaire, au-delà des dispositions sociales d'abord décrites, a pu susciter une certaine gêne¹⁰ : « D'attendre chacun son tour de regarder les autres ouais mais je me suis pas trop posée la question je me rends compte » (Mme J., enseignante en petite et moyenne section, entretien du 05/04/18). D'ailleurs, les entretiens menés et les photographies figurant des parents (Fig. 6) pendant les ateliers cuisine vont dans ce sens. Sur les photographies montrant des mères aidant les enfants, la fonction de scansion spatiale semble peu signifiée, leur rôle pédagogique n'étant pas mis en exergue.

⁹ Mme S. enseigne depuis plus de dix ans en proche banlieue parisienne. Elle exerce depuis deux ans en classe de PSM dans un quartier ayant une assez grande mixité sociale

¹⁰ D'autres enseignants indiquent des enjeux disciplinaires à cette activité mais qui ne semblent pas centraux : « ce sont les quantités, les sciences, les transformations mais ce n'est pas toujours formalisé » (PE.9)



Fig. 6 - Extrait d'un cahier de la classe de Mme C2¹¹., enseignante en classe de toute petite section, recueilli en mars 2018

Pour résumer, à l'instar des activités d'éveil analysées par Isambert-Jamati (1980), les activités culinaires perdurent à l'école maternelle, n'ont pas perdu leurs raisons d'être bien qu'elles semblent ne plus les manifester clairement (Isambert-Jamati, 1995 : 132). C'est du moins ce que montrent les photographies, leurs commentaires et les entretiens menés. Les documents utilisés dans les cahiers rendent ainsi compte d'une préparation de gâteaux à l'école qui est inégalement envisagée comme l'occasion d'apprendre des contenus scolaires : alors que les fiches techniques marquent davantage les apprentissages intellectuels, les photographies, les petits discours et les acteurs mis en exergue rendent plutôt compte d'une familialisation des pratiques scolaires. Pourtant, à la question de la présence de fiches techniques de recettes dans les cahiers qui requièrent des savoirs de haut niveau pour un enfant de l'école maternelle (Fig. 5), les enseignants répondent très largement qu'ils sont destinés aux parents qui peuvent les refaire à la maison. Leur usage dans les familles a donc guidé nos entretiens auprès des mères enquêtées.

Des supports pour faire les « gâteaux de l'école¹² » ?

Huit mères de milieux populaires, participant visiblement à la vie de l'école déclarent ainsi préparer à leurs domiciles les « gâteaux de l'école ».

Ces mères répondent aux attendus de coopération visés par l'école et semblent « tirer profit des contextes de socialisation » (Chamboredon, 1988 : 92) en utilisant les fiches de recettes scolarisées, probablement aussi en étant présentes dans les classes pendant les ateliers cuisine. Toutefois, le fait de refaire le gâteau à la maison peut être sous-tendu par des logiques différentes : l'accent peut être porté soit sur les apprentissages intellectuels et sur la lecture de recettes présentées sous une forme scripturale, scolaire, soit davantage sur une acculturation à des normes d'alimentation et de goûts conformes à la classe d'âge de leurs enfants¹³ (Chamboredon, 1991; Montmasson, 2018) : « C'est leur apprendre à manger parce que la majorité de nos enfants ils savent pas des nourritures on leur donne ils savent même pas qu'est-ce que c'est » (mère de Hamina¹⁴, entretien du 05/04/18). Cette normalisation des pratiques

¹¹ Mme C2 exerce depuis plus de dix ans, essentiellement à l'école maternelle. Elle exerce dans la même école que Mme E. dans une école de l'éducation prioritaire située en proche banlieue parisienne.

¹² Expression récurrente relevée dans les entretiens menés avec les parents

¹³ Les gâteaux au yaourt et au chocolat en sont des exemples représentatifs.

¹⁴ La mère de Hamina est bachelière en informatique. Elle est sans emploi. Elle élève seule ses trois enfants. Hamina est scolarisée dans la classe de Mme E.

familiales peut aussi rester ponctuelle : la mère de Hamina semble ainsi ne pas opérer une « pédagogisation » consciente des activités culinaires qu'elle mène avec sa fille, voire même chercher volontairement à maintenir un effet de scansion entre ses pratiques et celles menées en classe :

Mais ça c'est tout à fait normal ça c'est la vie quotidienne on est obligé euh enfin c'est machinal normal c'est-à-dire que quand je suis dans la cuisine... voilà Hamina elle connaît elle connaît déjà les fourchettes tout ça j'ai pas de soucis avec elle [...] je n'ai pas touché tout ce qui est école je voulais qu'elle apprenne avec la maîtresse (mère de Hamina, scolarisée dans la classe de Mme E., entretien du 05/04/18)

D'autres parents montrent une plus grande distance par rapport aux fiches de recettes contenues dans les cahiers. Des mères de milieux populaires racontent ainsi réaliser avec leurs enfants des recettes plus expertes et/ou qui correspondent à leurs goûts alimentaires, soit à partir d'écrits authentiques (2), soit en transmettant la recette en la montrant à leurs apprentis (6). Deux mères, vivant dans une plus grande précarité, décrivent quant à elles l'espace de la cuisine comme un lieu risqué pour leurs enfants.

Conclusion : pratiques et effets socialement différenciés de scansion spatiale

L'analyse de ces traces d'activités montre que plusieurs facteurs agissent sur ce que nous nommons des effets de scansion spatiale : le statut des documents figurant dans les cahiers, la présence d'indices disciplinaires plus ou moins visibles, le registre des discours rédigés par les enseignants, le rôle des adultes mis en exergue sur les photographies, l'action pédagogique menée en classe à partir de ces supports.

L'usage scolaire de documents iconographiques associés à de petits discours contribue à mettre en partage avec les familles une définition sociale « patente » d'un petit enfant scolarisé coopératif, centrée sur l'acquisition de dispositions sociales. L'usage exclusif de photographies et de petits discours occulte une autre définition sociale de l'apprenant qui semble rester « latente » (Bonnéry, 2011 : 69) : celle d'un enfant grandissant dans une famille identifiant les indices discrets permettant de conforter la construction du point de vue d'étude dans ces situations, d'un enfant habitué à composer entre registres cognitif et affectif selon les expériences vécues, d'un enfant déjà familier des écrits scolaires (Joigneaux, 2009).

Pour finir, nos entretiens menés dans les familles, présentés partiellement, montrent que les interprétations de ces documents par les mères sont plurielles : reçues comme une possibilité de scolariser leur quotidien en poursuivant les activités menées en classe, comme une invitation à normaliser les goûts de l'enfant pour sa classe d'âge ou comme une intrusion normative dans leur espace familial. Ces variations nécessitent de croiser cette analyse avec celles des autres catégories de documents données à voir aux familles et de poursuivre l'étude des pratiques de socialisation scolaire, dans leurs nuances, selon leur degré de proximité avec les attendus scolaires (Chamboredon, 1988), en interrogeant encore ce sur quoi les rapprochements s'effectuent.

Bibliographie

Bautier, E. (2005). Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. In N. Ramognigno & P. Vergès, *Le français hier et aujourd'hui : Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Hommage à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université 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. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité théorie, recherche, critique*. Laval : Presses de l'université de Laval.
- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant: Approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques* 2(12) : 65-84.
- Bourdieu, P. (1965). *Un art moyen : Essai sur les usages sociaux de la photographie* (Repr.). Paris : Les Éd. de minuit.
- Chamboredon, J.-C. (1988). La sociologie de la socialisation: Famille, école, agents d'encadrements et situations d'apprentissage. Le cas de la petite enfance. *Revue française de pédagogie* 83 : 83-96.
- Chamboredon, J.-C. (1991). Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales. Les fonctions de scansion temporelle du système de formation. *Enquête* 6.
- Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : Dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques* 35 : 137-151.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP. *Revue française de pédagogie* 100 : 5-18.
- Dannepond, G. (1979). Pratique pédagogique et classes sociales. Étude comparée de 3 écoles maternelles. *Actes de la recherche en sciences sociales* 30 : 31-45.
- Darmon, M. (2016). *La socialisation*. Clamecy : 128 Tout le savoir, 3ème édition.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse. Le système totémique en Australie*. 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) : 83-106.
- Gojard, S. (2000). L'alimentation dans la prime enfance. Diffusion et réception des normes de puériculture. *Revue française de sociologie* 3(41) : 475-512.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires : Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Le français aujourd'hui* 169 : 17-28.
- Kakpo, S. (2012a). *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kakpo, S. (2012b). Tu as des devoirs. *ERES* 6(599) : 29-30.
- Kakpo, S. (2014). Lecture cursive et familles populaires. *Le français aujourd'hui* (185) : 39-45.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- Lahire, B. (1993b). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Leroy, G. (2017). Forme scolaire et travail de l'enfant-élève dans l'école maternelle contemporaine. *Penser l'éducation* (41) : 129-153.
- MEN. (2002). *Le langage à l'école maternelle*.
- Millet, M. & Croizet, J.-C. (2017). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. Paris : La Dispute.
- Montmasson, D. (2018). La réception des messages de prévention nutritionnelle par les 5-8 ans. Quels enjeux pour l'éducation alimentaire des enfants ? *Éducation, Santé, Sociétés* 5(1) : 161-179.
- Montmasson-Michel, F. (2015). Les cahiers à l'école maternelle : Un lieu d'inscription des inégalités langagières familiales. In H. Jacques, *Les transitions scolaires, paliers, orientations, parcours* (p. 53-63). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Plaisance, E. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rayou, P. (2010). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2015). *Aux frontières de l'école*. Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.
- Robin, F. (2015). Les devoirs du soir et la vie des familles, des étrangers dans la cuisine. In *Aux frontières de l'école* (p. 15-38). Vincennes : Presses Universitaires de Vincennes.
- Robin, F. (2019). Quand des parents interprètent les normes scolaires : Le cas du travail scolaire hors la classe en début de primaire. *Recherches en éducation* (35) : 121-134.
- Sirota, R. (2004). Le gâteau d'anniversaire. De la célébration de l'enfant à son inscription sociale. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence* (55) : 53-66.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : L'école et les familles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

145 Capacité de modélisation des transformations chimiques : étude de cas en première année d'école d'ingénieur

Suzane El Hage, EA 4692 Cérep, Université de Reims Champagne Ardenne (France)

Yann Verchier, Université de Technologie de Troyes (France)

Morgan Piezel, Université de technologie de Troyes (France)

Résumé

Notre texte présente les premiers résultats obtenus, suite à un questionnaire auprès de 113 étudiants en première année universitaire dans une école d'ingénieur, dans le cadre du projet de recherche ECOPARA¹ qui vise à travailler sur des « objets » transitionnels en physique-chimie dans le cadre du continuum Bac-3/+3. La recherche met en lumière quelques difficultés qui semblent récurrentes lors du processus de modélisation des transformations chimiques : (1) savoir faire la distinction entre l'état initial et les réactifs d'une part, et entre l'état final et les produits d'autre part (2) établir des conversions entre le modèle particulaire et les équations de réaction.

Mots-clés : didactique de la chimie, transformation chimique, première année universitaire, processus de modélisation, modèle particulaire

Introduction

L'Université de Technologie de Troyes (UTT) a mis en place un espace de co-construction pédagogique, d'analyse et de recherche-action croisée, réunissant des enseignants qui interviennent au Lycée et des enseignant-chercheurs, de différentes composantes, qui enseignent en premier cycle de l'enseignement supérieur. L'objectif principal est de créer du lien entre les équipes qui officient de part et d'autre du baccalauréat afin de faciliter la transition entre le lycée et le supérieur pour les élèves qui deviennent étudiants. En effet, dès les premières semaines à l'université, les étudiants de l'UTT sélectionnés² sur dossier rencontrent des difficultés sur certaines notions et capacités à mobiliser déjà étudiées dans les programmes de physique-chimie de chaque classe du lycée. Nous nous sommes donc interrogés sur les raisons de ces difficultés, pouvant être dues à la méthodologie d'enseignement qui est différente entre le lycée et l'université et/ou en raison de contenus d'enseignement discontinus.

Lors des premières réunions menées dans le cadre de ce projet, nous avons décidé de comparer les contenus pédagogiques enseignés au lycée et en première année à l'UTT. L'objectif était de dégager un « objet » transitionnel qui serait travaillé et qui pourrait permettre de comprendre les raisons à l'origine des difficultés de ces étudiants. Le concept de « transformation chimique » a été choisi comme objet d'étude pour plusieurs raisons :

- Les élèves au lycée ainsi que les étudiants à l'université ont des enseignements sur les transformations chimiques ;
- Les enseignants de lycée et ceux en première année universitaire constatent des difficultés chez les étudiants ; ils évoquent la modélisation d'une transformation

¹ Espace de co-construction pédagogique, d'analyse et de recherche action croisée secondaire/supérieur : Projet ministériel « AMI 2017 »

² L'UTT accueille 275 nouveaux étudiants en première année de formation à chaque rentrée de septembre. Ces étudiants sont choisis sur dossier : ils ont des « bons » résultats dans les disciplines scientifiques en classe de première et terminale S (moyenne supérieure à 14/20) ; ils obtiennent principalement des mentions Bien et Très Bien au baccalauréat.

chimique ; l'écriture d'une équation de réaction ainsi que les interprétations et la mise en relation entre « phénomènes » observables et formalisme comme sources de ces difficultés.

- Cette thématique mobilise plusieurs concepts (transformation, réaction, réactif, produit, état initial et état final *etc.*) et pourrait générer différents types de difficultés. Travailler sur les transformations chimiques permet de repérer d'éventuelles régularités dans les difficultés des élèves ainsi que des étudiants ce qui nous permet dans un deuxième temps de monter/élaborer des ingénieries didactiques ainsi que des séquences d'enseignement allant du lycée vers l'université.

Dans cet article, nous présentons la première étape du projet visant à repérer les difficultés des étudiants en première année universitaire concernant les transformations chimiques. Les résultats permettent aux enseignants de prendre conscience des difficultés spécifiques que les élèves d'une part ainsi que les étudiants d'autres part peuvent rencontrer.

Ce texte s'articule en quatre parties. Dans la première partie, nous précisons le cadre théorique retenu où nous exposons à la fin nos questions de recherche. Dans la deuxième partie nous évoquons la méthodologie de recueil et d'analyse des données mobilisées. Nos résultats font l'objet de la troisième partie qui sera suivie d'une discussion des résultats. La quatrième partie présente la conclusion de ce travail.

Processus de modélisation dans l'enseignement

Le processus de modélisation a fait l'objet d'études de plusieurs épistémologues (Bachelard, 1979) et didacticiens de différentes disciplines (Tiberghien, 1994 ; Martinand, 1992 ; Chomat *et al*, 1992 ; Le Maréchal, 1999, *etc.*). En physique comme en chimie, ce processus pose la question des rapports entre d'une part, le concret observable et d'autre part de l'abstrait théorique. Ici, nous nous intéressons aux processus de modélisation dans l'enseignement et l'apprentissage de la chimie et plus spécifiquement à la modélisation des transformations chimiques. Kermen (2018) décrit ce processus en 2 niveaux qui sont : le niveau expérimental et le niveau de modèle. Le niveau expérimental qui est composé de 2 sous-niveaux (description empirique et description de réalité) et le niveau des modèles (fig. 1). Expliquons cette figure ; la description d'une transformation chimique au niveau expérimental peut se faire de deux façons différentes :

- Une description empirique de la réalité perçue de l'état initial et final sans l'emploi des termes de la chimie. Voici un exemple de description empirique d'une transformation chimique : quand on dépose un morceau de solide dans un liquide incolore, il y a formation des cristaux gris sur les morceaux métalliques et le liquide devient bleu.
- Une description de la réalité idéalisée qui correspond à une description exhaustive de ce qui se passe en termes d'espèces chimiques. Reprenons l'exemple qui vient d'être évoqué, la description devient : lorsque l'on introduit un morceau de cuivre solide dans une solution de nitrate d'argent on observe une croissance des cristaux sur le morceau de cuivre et un changement de couleur de la solution qui vire au bleu grâce à la formation d'ions cuivre II.

Le niveau du modèle permet d'interpréter et d'expliquer ce qui se passe au niveau expérimental. Une explication peut se passer au niveau macroscopique et/ou au niveau microscopique (modèle faisant appel à des particules sécables susceptibles de former de nouvelles particules par réarrangement de chocs).

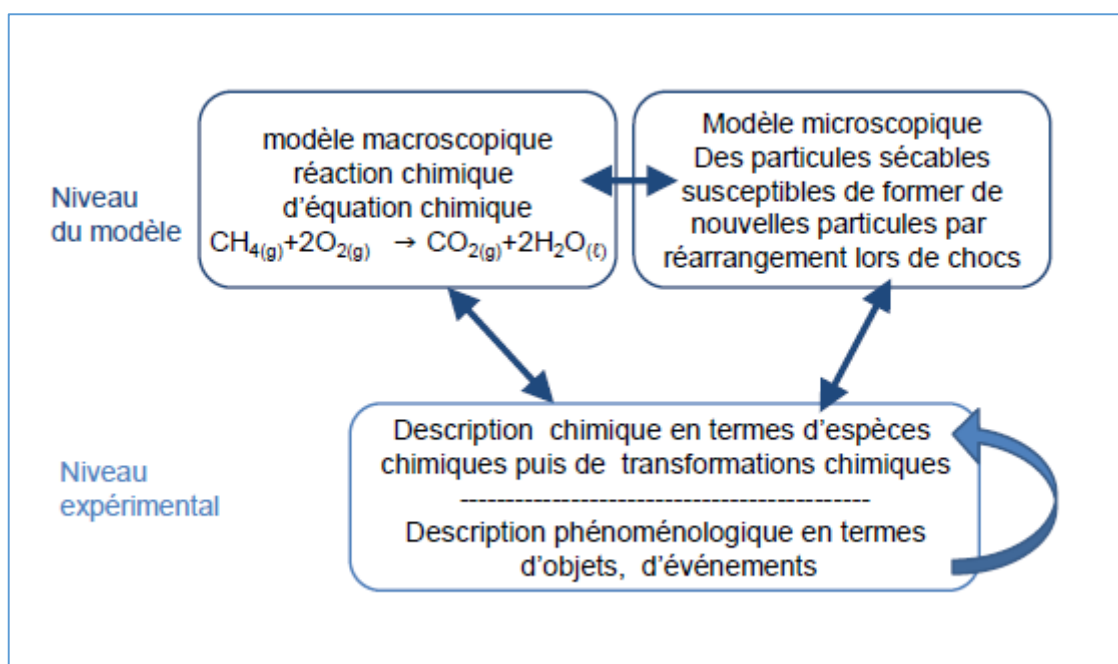
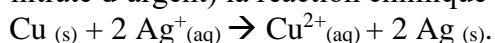


Fig. 1 - Processus de modélisation des transformations chimiques montrant les liens entre le niveau expérimental et le niveau du modèle

Pour mieux comprendre la figure 2, trois notions sont importantes à considérer : la transformation chimique, la réaction chimique et l'équation de réaction.

- La transformation chimique : elle constitue un état de lieux basé sur des observations ; elle correspond à un bilan macroscopique en terme d'espèces chimiques.
- L'équation de réaction ou équation de réaction chimique : elle permet de modéliser une transformation chimique par une écriture équilibrée où on respecte la relation stœchiométrique ; dans une équation de réaction on écarte certaines espèces chimiques. Si nous restons sur l'exemple qui est évoqué plus haut (cuivre dans une solution de nitrate d'argent) la réaction chimique est donc symbolisée comme suit :



Cette équation de réaction traduit le fait que les réactifs réagissent selon des proportions données.

- La réaction chimique prend toute son importance dans le cas des transformations non totales. Une transformation totale est représentée par une seule réaction contrairement à une transformation non totale et partielle représentée par deux réactions. Prenons l'exemple d'une transformation chimique non totale modélisée par deux réactions « $\text{AH}_{(aq)} + \text{H}_2\text{O}_{(l)} \rightarrow \text{A}^-_{(aq)} + \text{H}_3\text{O}^+_{(aq)}$ » et « $\text{A}^-_{(aq)} + \text{H}_3\text{O}^+_{(aq)} \rightarrow \text{AH}_{(aq)} + \text{H}_2\text{O}_{(l)}$ » qui est symbolisée par une seule équation chimique telle que « $\text{AH}_{(aq)} + \text{H}_2\text{O}_{(l)} = \text{A}^-_{(aq)} + \text{H}_3\text{O}^+_{(aq)}$ ».

Distinguer une transformation chimique d'une équation de réaction permet de défavoriser une tendance reconnue des élèves à savoir que le modèle est une copie de la réalité Grosslight *et al* (1991). Cette distinction permet également de comprendre ce qui relève du niveau du modèle et ce qui relève du niveau expérimental.

Registres sémiotiques

Dans ce processus de modélisation dynamique, relier le microscopique et le macroscopique se fait via l'utilisation de symboles appelés aussi registre symbolique dans le langage de Duval (1995). La notion de registres sémiotiques a été introduite par Duval en 1995 ; il en distingue un certain nombre fréquemment utilisé en mathématiques comme le langage naturel, les langues symboliques ou iconiques, les graphes cartésiens, les tableaux, les figures géométriques. Cette notion de registre sémiotique est utilisée aussi pour mener des études en chimie tout en prenant en compte la spécificité de cette discipline. Dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons aux registres sémiotiques qui nous semblent pertinents pour notre thématique :

- Le registre du langage naturel constitue le premier outil utilisé avant et/ou pendant l'acquisition du vocabulaire scientifique ;
- Le registre algébrique, appelé aussi équation, mobilise des grammaires permettant d'énoncer les relations entre différentes grandeurs ;
- Le registre symbolique constitue un outil qui permet la représentation des grandeurs, des éléments chimiques par des symboles ; Cu pour cuivre par exemple ;
- Le registre graphique ou les graphes sont des représentations des variations des grandeurs mesurables ;
- Les schémas qui sont de deux types figuratifs et non-figuratifs (Estivales, 2003). Les schémas figuratifs réfèrent à un objet sensible, visuel et perçu alors que les schémas non-figuratifs désignent un référent mental et/ou conceptuel.

Duval (ibid) distingue deux opérations possibles sur les représentations :

- (1) La transformation d'une représentation en une autre appartenant au même registre, appelée « traitement ». Par exemple lors d'ajustement du nombre stœchiométrique d'une réaction chimique, on rencontre des écritures fractionnaires qui changent vers l'écriture entière en restant tout le temps dans le registre numérique. $C + \frac{1}{2} O_2 \rightarrow CO$ qui peut être écrite automatiquement par $2C + O_2 \rightarrow 2CO$;
- (2) La transformation d'une représentation d'un registre à un autre est appelée « conversion ». C'est le cas pour la représentation des valeurs numériques tirées des expériences par un graphe dans le registre graphique.

Ces deux opérations sont nécessaires pour l'enseignement. Duval (ibid) considère que la construction de la signification d'un concept ne passe pas seulement par la mobilisation de différentes représentations exprimant ce concept dans des registres sémiotiques différents mais qu'il faut également établir des liens et une coordination entre les différents registres.

Un croisement entre registres de représentation sémiotique de Duval et le processus de modélisation

Nous considérons que le processus de modélisation en chimie nécessite l'utilisation de plusieurs registres de représentations sémiotiques. Ces registres jouent le rôle d'outils pour modéliser et comprendre le modèle final demandé dans les meilleures conditions. Par exemple, lors de la construction des modèles particuliers (Chomat *et al*, 1992), différents types de représentations étaient utilisés, registre graphique, registre de la langue naturelle. Prenons un exemple, dans l'approche des évolutions des systèmes chimiques, il est difficile de se rendre compte des réactions chimiques sans la notation symbolique des espèces chimiques et de l'équation de réaction. Il nous semble que les systèmes sémiotiques sont importants voir

indispensables pour assurer des liens entre les différents niveaux de modélisation et au sein d'un même niveau.

L'enseignant mobilise plusieurs registres sémiotiques, navigue en continue entre les deux mondes lors du processus de modélisation des transformations chimiques et parfois d'une façon implicite ; la dualité macroscopique-microscopique appartenant au niveau des modèles est une source de difficultés pour les élèves ainsi que les étudiants.

Compte tenu de notre proposition de croisement entre le processus de modélisation et les registres sémiotiques, nous pouvons reformuler nos questions de recherche comme suit :

- 1) Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants lors de la modélisation d'une transformation chimique par une équation de réaction ?
- 2) Quel est le niveau de maîtrise des étudiants des opérations sur les registres sémiotiques et précisément des conversions des schémas en équations de réaction et vice-versa ?

Méthodologie de recueil de données

La modélisation des transformations chimiques a déjà été explorée à différents niveaux d'enseignement. Des recherches antérieures ont pointé quelques difficultés des élèves au lycée Autin kermen (2007), Kermen (2018) *etc.* Les travaux de Sanger (2005) menés en première année à l'université aux États-Unis montrant la difficulté des étudiants à articuler les schémas particuliers avec les équations de réactions ; les travaux de Barlet et Plouin (1997) ont permis de pointer des difficultés des élèves nécessitant des conversions entre des schémas des équations. Dans l'élaboration de notre questionnaire, nous avons pris en compte l'ensemble des difficultés et obstacles mentionnés/repérés dans les publications ci-dessus.

Notre questionnaire est composé de 39 questions dont une partie est en lien avec les difficultés des élèves mentionnées dans les travaux de recherche, l'autre partie a été conçue lors de notre recherche coopérative avec les enseignants. Les questions posées portent sur : (1) la modélisation des transformations chimiques par des équations de réaction (identifier les réactifs et les produits associés à une transformation chimique) (2) la technicité d'ajuster les nombres stœchiométriques d'une équation de réaction, (3) sur la distinction entre indice et nombre stœchiométrique, (4) sur la dualité macroscopique-microscopique d'une transformation (conversion entre registres sémiotiques) ainsi que (5) la compréhension du tableau d'avancement. Les questions sont mixtes ; il y a des questions ouvertes (questions pour déterminer la composition du système à différents états et des questions pour expliquer, décrire une transformation, donner la nature des transformations, compléter des tableaux d'avancement, ajuster les nombres stœchiométriques d'une équation de réaction *etc.*) et des questions à choix multiples. Les énoncés des questions sont variés et font appel à divers registres sémiotiques.

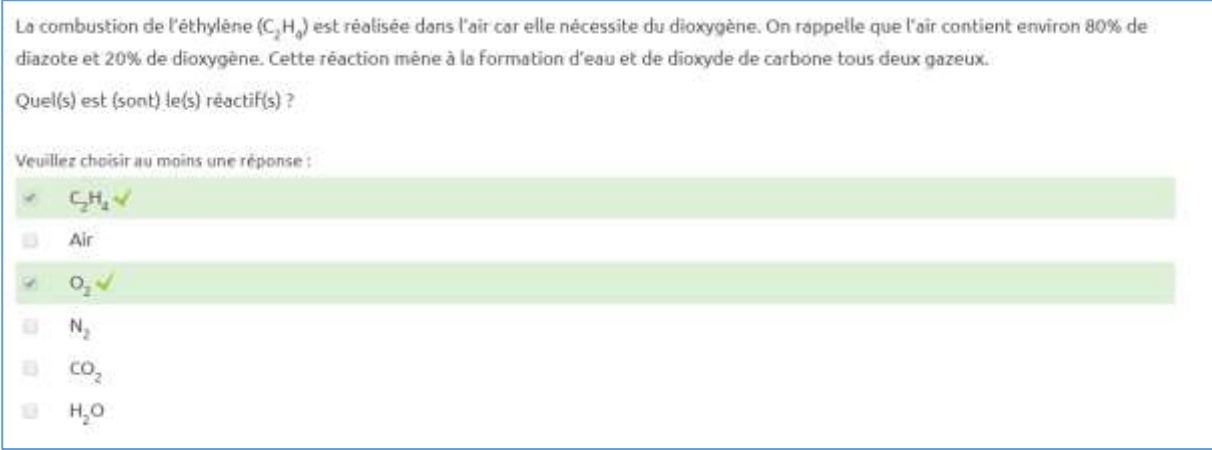
Les étudiants avaient à remplir le questionnaire en ligne en se connectant sur la plateforme pédagogique Moodle. La durée laissée aux étudiants pour y répondre était de deux heures. Les étudiants avançaient d'une question à la suivante sans aucun feedback de la plateforme et n'avaient pas la possibilité de retourner en arrière une fois qu'ils avaient validé la réponse donnée à chaque question.

Analyse et résultats

Dans cette partie, nous faisons un zoom sur quelques questions de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique » et sur d'autres questions de la catégorie « Savoir associer modèle microscopique et équation de réaction ».

Zoom sur une question de la première catégorie : « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique »

Dans l'énoncé de cette question (fig. 2), nous donnons des informations sur les différentes espèces à l'état initial du système (éthylène, air, dioxygène) ainsi que sur la composition approximative de l'air ; l'objectif étant de savoir si les étudiants arrivent à identifier les réactifs dans un énoncé riche en informations concernant les espèces chimiques présentes à l'état initial. Les étudiants ont six possibilités de réponses. Les réponses attendues sont : C_2H_4 et O_2 .



La combustion de l'éthylène (C_2H_4) est réalisée dans l'air car elle nécessite du dioxygène. On rappelle que l'air contient environ 80% de diazote et 20% de dioxygène. Cette réaction mène à la formation d'eau et de dioxyde de carbone tous deux gazeux.

Quel(s) est (sont) le(s) réactif(s) ?

Veuillez choisir au moins une réponse :

- C_2H_4 ✓
- Air
- O_2 ✓
- N_2
- CO_2
- H_2O

Fig. 2 - Capture d'écran d'une question de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits dans une transformation chimique »

Sur 113 étudiants, 87 ont donné la bonne réponse contre 26 (23,0%). Pour les 23%, ils ont tous choisi C_2H_4 mais ils ont également sélectionné comme réactif soit l'air soit N_2 . Nous considérons que les étudiants qui ont coché l'air comme indiqué dans notre énoncé ont des difficultés avec les registres sémiotiques (passage du langage naturel vers le registre symbolique). On se demande si la difficulté des autres qui ont coché N_2 ne vient pas du fait que le diazote existe en pourcentage plus élevé que l'oxygène. Quel sens les étudiants donnent-ils aux réactifs ? Les 23% des étudiants concernés confondent « espèces spectatrices » et réactifs, les étudiants ne font pas la distinction entre les espèces chimiques présentes à l'état initial et les réactifs.

Zoom sur une 2^{ème} question de la première catégorie : « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique »

Ci-dessous dans la figure 3, nous présentons une analyse d'une autre question posée dans le questionnaire. L'objectif de cette question est de savoir identifier les réactifs dans une transformation chimique. En fait, l'énoncé fait état de six espèces à l'état initial du système (zinc solide, ions issus d'une solution d'acide chlorhydrique, espèces chimiques présentes dans une eau salée). Les étudiants avaient sept possibilités de réponses. Les réponses attendues étaient : Zn et H^+ . Il fallait donc déterminer que les ions chlorure et sodium étaient spectateurs.

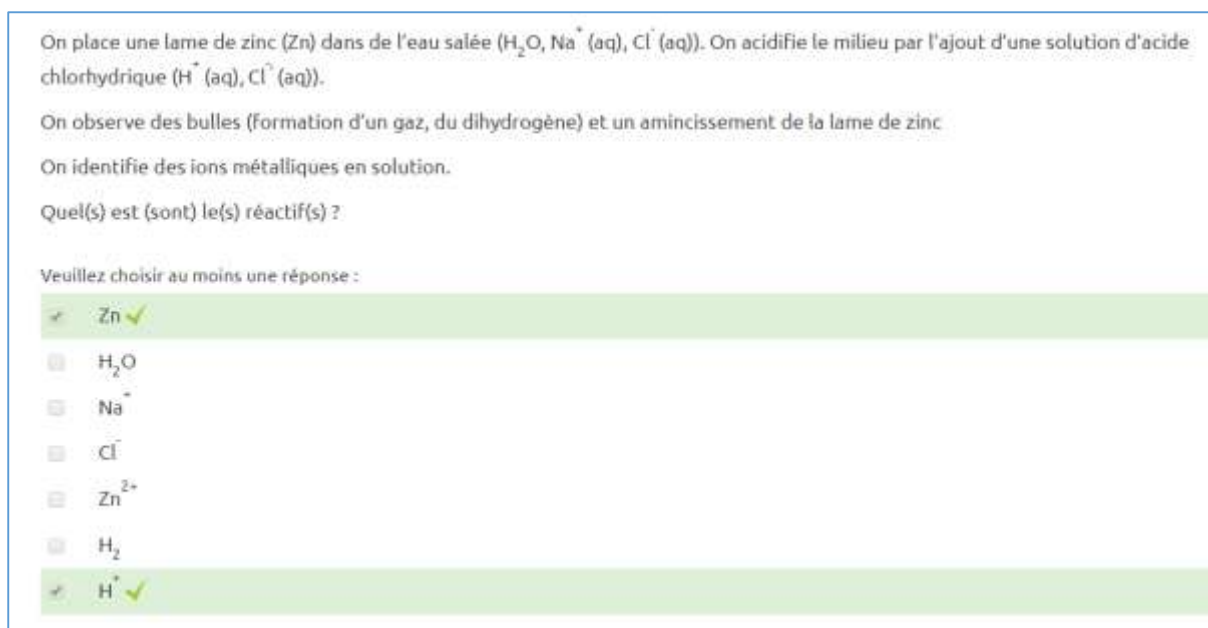


Fig. 3 - Capture d'écran de la question « Savoir identifier les réactifs dans une transformation chimique »

Sur 113 étudiants, 50% ont fourni la bonne réponse (56 réponses erronées sur 113). Ces résultats montrent que la première source d'erreur est la sélection de toutes les espèces présentes à l'état initial comme réactifs. Cela met en évidence que dans le cas d'un énoncé plus complexe, les étudiants ne sont pas capables de passer du niveau expérimental au niveau du modèle.

Zoom sur une troisième question de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique »

Cette question (fig. 4) permet d'identifier si les étudiants parviennent à faire des liens entre les deux niveaux dans un processus de modélisation ainsi que des conversions entre registres sémiotiques. Nous soulignons que cette transformation est étudiée depuis le collège et que l'énoncé indique explicitement les espèces formées lors de la transformation. Les étudiants avaient six possibilités de réponses. Les bonnes réponses sont les deux dernières (CO_2 et H_2O).

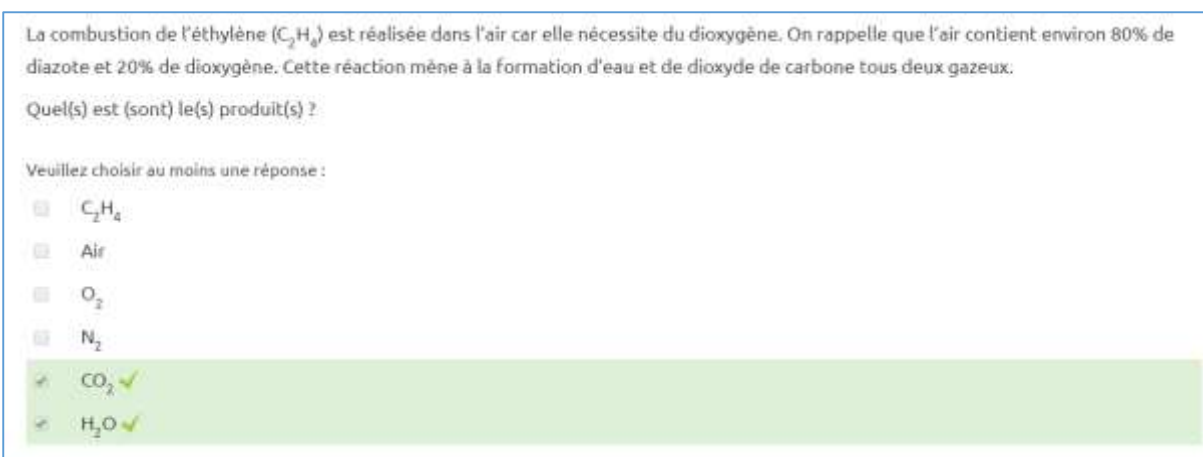


Fig. 4 - Capture d'écran de la question faisant partie de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits liés à une transformation chimique »

92% des étudiants ont donné la bonne réponse (10 réponses erronées sur les 113 étudiants). Dans ce dernier cas, seule l'une des deux espèces a été sélectionnée.

La majorité des étudiants ne rencontre pas de problème de conversion entre registre sémiotique du langage (registre utilisé pour poser la question) au registre symbolique (registre des réponses possibles). On s'attendait à une réussite importante sur cette question du fait que les noms de ces espèces chimiques sont déjà étudiés depuis le collège, c'est pourquoi nous avons posé le même type de question dans la suite du questionnaire dans le cas de transformations chimiques plus complexes.

Focus sur une 4^{ème} question de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits liés à une transformation chimique »

Par cette question (fig. 5), nous souhaitons évaluer la capacité des étudiants à identifier les produits de la réaction, et donc à donner du « sens chimique » dans un cas où l'un des produits n'est pas explicitement formalisé (« On observe un amincissement de la lame de zinc. On identifie des ions métalliques en solution »). Les étudiants avaient sept possibilités de réponses. Les réponses attendues étaient : Zn^{2+} et H_2 . Il fallait donc comprendre que le zinc métallique (réactif) était consommé pour former des ions zinc en solution.

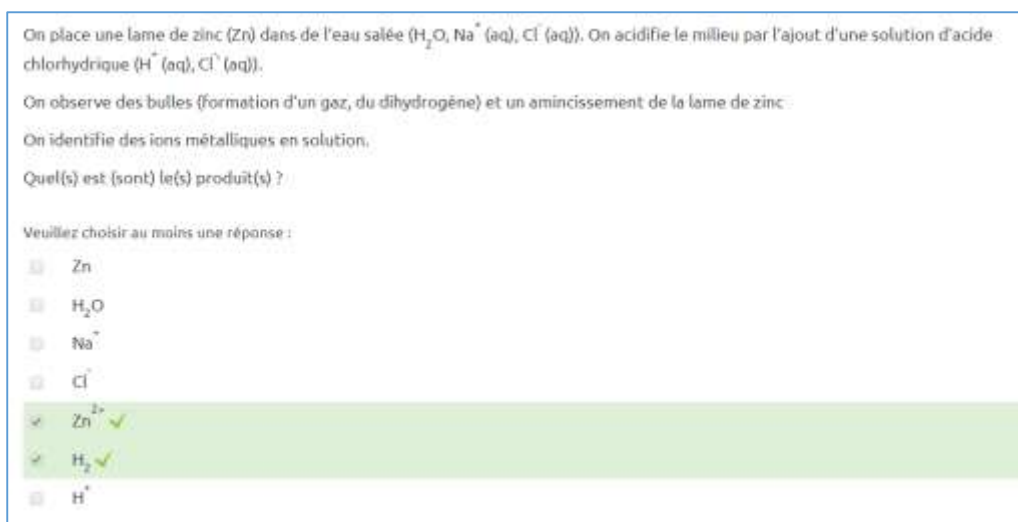


Fig. 5 - Capture d'écran d'une question posée faisant partie de la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique »

Sur 113 étudiants, 78 étudiants ont sélectionné les produits attendus contre 35 qui ont proposé des réponses erronées (31%). Les ions zinc II (Zn^{2+}) sont toujours sélectionnés mais il manque le dihydrogène H_2 qui est remplacé par une espèce spectatrice. Le fait que 100% des étudiants aient sélectionné les ions zinc II (Zn^{2+}) démontre que la conversion du registre sémiotique du langage naturel au registre symbolique est bien réalisée bien que les indications soient données dans un registre sémiotique différent (registre du langage) que celui des réponses possibles (registre symboliques). Il y a donc de nouveau une confusion entre état final et produits. On peut se demander si l'enseignement du processus de modélisation, en invitant les enseignants à insister explicitement sur la différence entre état final et produit, ne pourrait pas aider les élèves et les étudiants à surmonter ce type de difficulté et à donner ainsi un sens à une équation de réaction (autrement dit à les aider à dépasser la sensation d'employer plusieurs termes- transformation, équation, réaction- pour dire la même chose).

Dans la majorité des réponses erronées données à cette question, seuls deux produits ont été sélectionnés. On peut se demander si cette régularité dans les réponses des étudiants qui consiste à choisir toujours deux produits, ni plus ni moins, dans l'ensemble des questions posées dans la catégorie « Savoir identifier les réactifs et les produits reliés à une transformation chimique » ne pourrait pas s'expliquer par l'habitude dans le secondaire de travailler avec des réactions qui mettent uniquement en jeu deux réactifs et/ou deux produits. Les élèves comme les étudiants qui démarrent leur première année universitaire ne s'autoriseraient pas à envisager trois produits, ce qui leur aurait permis de sélectionner H_2 et éviter une certaine censure une fois deux produits sélectionnés.

Zoom sur une seule³ question de la catégorie « Savoir associer modèle microscopique et équation de réaction dans différents cas de proportions stœchiométriques »

Cette question fait appel à des schémas particuliers pour représenter l'état initial et l'état final d'un système (fig. 6). Cette question correspond à une traduction de la question posée dans les travaux de Sanger (2005), elle se présente comme suit :

³ A cause de limitation de la taille de texte, nous ne présentons ici que le traitement et l'analyse des réponses obtenues d'une seule question de la catégorie « Savoir associer modèle microscopique et équation de réaction ».

La représentation ci-dessous montre une réaction entre A et B₂.

Quelle est l'équation-bilan équilibrée associée à cette transformation ?

Vous pouvez choisir au moins une réponse :

- $6A + 3B_2 \rightarrow 6AB$
- $2A + B_2 \rightarrow 2AB$
- $6AB \rightarrow 6A + 3B_2$
- $2A + 2B \rightarrow 2AB$
- $6A + 6B \rightarrow 2AB$

Fig. 6 - Capture d'écran de la première question posée dans le questionnaire faisant partie de la catégorie « Savoir associer modèle microscopique et équation de réaction »

L'objectif de cette question était de tester le sens donné aux équations de réaction ; il s'agit de faire un lien entre la représentation particulière (monde du modèle au niveau microscopique) et la représentation de la transformation par une équation. Ainsi, on teste la capacité des étudiants à faire un lien entre l'état initial/final du système et les réactifs/produits. La transformation choisie pour cette question est totale et les réactifs sont introduits en proportions stœchiométriques.

Les étudiants avaient cinq possibilités de réponses (fig. 6). La réponse attendue était la deuxième, qui proposait une équation de réaction ajustée avec les nombres stœchiométriques les plus petits : $2A + B_2 \rightarrow 2AB$.

Une proportion élevée d'étudiants (58%) a choisi uniquement la réponse $6A + 3B_2 \rightarrow 6AB$. 35% (40 étudiants du 113) a choisi uniquement la réponse attendue $2A + B_2 \rightarrow 2AB$. Une proportion de 7 % a choisi les deux réponses mentionnées ci-dessus contre 38% dans l'étude de Sanger (2005) et 22% dans l'étude de Dawidowitz *et al* (2010).

Au vu de ces résultats, nous remarquons que la majorité des étudiants a réalisé une simple transposition entre le nombre d'entités présentes dans le schéma et l'équation bilan associée ($6A + 3B_2 \rightarrow 6AB$). Nous pouvons donc faire l'hypothèse d'une « approche comptable » de la part des étudiants pour symboliser la réaction chimique qui consisterait à dénombrer les entités à l'état initial et à l'état final pour déterminer les nombres stœchiométriques de la réaction. La notion de proportion n'est donc pas assimilée.

Conclusion et proposition

L'analyse des réponses données aux questionnaires nous permet de faire un état des lieux des difficultés rencontrées par les étudiants et sur leur niveau de maîtrise concernant les principes de modélisation en chimie.

- Nous avons remarqué que les étudiants ont des difficultés dans les conversions entre registres sémiotiques. Ces difficultés sont en lien avec l'obstacle épistémologique et didactique portant sur la dualité macroscopique-microscopique. La modélisation microscopique par des schémas n'est pas acquise et semble se limiter à des calculs mathématiques.

Pour avoir une idée sur les autres questions posées dans cette catégorie, nous vous proposons de consulter notre travail (El Hage *et al*, 2019)

- Nous avons remarqué que bon nombre d'étudiants ne font pas de différence entre état initial et réactifs, entre état final et produits. En se basant sur nos analyses, nous proposons d'approcher le processus de modélisation en chimie par quatre étapes à aborder explicitement (fig. 7). Les deux premières étapes correspondent aux deux sous niveaux dans le monde expérimental proposés dans le modèle de Kermen. La 3^{ème} étape consiste à identifier/sélectionner les réactifs et les produits et procéder à l'écriture de l'équation de réaction. Une 4^{ème} étape consiste à faire appel à l'équation de réaction afin de pouvoir expliquer les observables au niveau expérimental ainsi que d'interpréter et prévoir.

Notre approche qui consiste à procéder par quatre étapes claires et explicites permet de mettre en lumière la différence entre deux objets conceptuels différents qui sont : transformation et équation de réaction. Notre approche permet également de donner du sens aux concepts utilisés lors de la modélisation d'une transformation chimique et plus particulièrement : état initial, état final, réactifs et produits ainsi qu'un outil qui pourrait faciliter le passage d'une représentation particulière du système à la représentation symbolique de la réaction chimique.

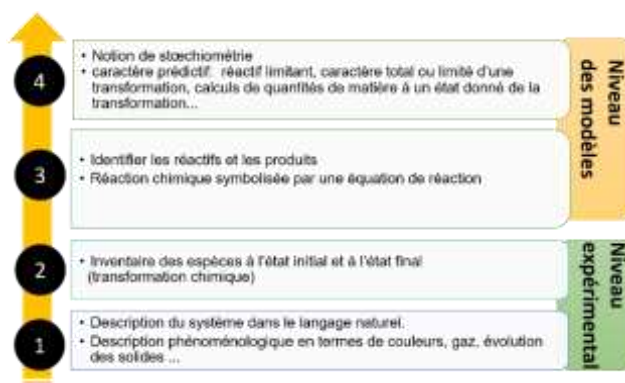


Fig. 7 - Quatre étapes pour enseigner de façon explicite le processus de modélisation

Bibliographie

Autain Kermen, I. (2007). *Prévoir et expliquer l'évolution des systèmes chimiques*. Thèse de didactique des disciplines. Université Paris VII.

Barlet, R. & Plouin, D. (1997). La dualité microscopique-macroscopique un obstacle sous-jacent aux difficultés en chimie dans l'enseignement universitaire. *Aster* 25 : 143-173.

Chomat, A., Larcher, C. & Méheut, M. (1992). Modèle particulière et démarches de modélisation. In Martinand J.L. (dir.). *Enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences* (p. 119-169). Paris : INRP.

Davidowitz, B., Chittleborough, G. & Murray, E. (2010). Student-generated submicro diagrams: a useful tool for teaching and learning chemical equations and stoichiometry. *Chemistry education research and practice* 11(3): 154-164.

Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissage intellectuels*. Berne : Peter Lang.

El Hage, S., Verchier, Y. & Piezel, M. (2019). Analyse des difficultés d'étudiants en BAC+1 de la compréhension des transformations chimiques en utilisant le modèle particulière. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair* 6(1) : 159-168.

Estivales, R. (2003). *Théorie générale de la schématisation*. Paris : Harmattan.

Grosslight, L., Unger C., Jay E. & Smith C. (1991). Understanding models and their use in science: conceptions of middle and high school students and experts. *Journal of Research in Science Teaching* 28(9) : 799-822.

Kermen, I. (2018). *Enseigner l'évolution des systèmes chimiques au Lycée. Savoirs et modèles, raisonnement d'élèves, pratiques enseignantes*. PUR.

Kermen, I. (2018). « Comment le caractère dual, macroscopique-microscopique, de la chimie s'incarne-t-il dans son enseignement ? Réflexions autour des modèles et du langage ». *Bull. Un. Prof. Phy. Chim.* 112(1000) : 95-108.

Le Maréchal, J.F. (1999). Modeling student's cognitive activity during the resolution of problems based on experimental facts in chemical education. In J. Leach & A.C. Paulsen (Éds.), *Practical Work in Science Education* (p.195-209).

Martinand, J-L. (1998). *Introduction à la modélisation*, Actes de l'université d'été les technologies de l'information et de la communication et l'actualisation des enseignements scientifiques et technologiques au Lycée d'enseignement général et au collège.

Sanger, M.-J. (2005). Evaluating Students' Conceptual Understanding of Balanced Equations and Stoichiometric Ratios Using a Particulate Drawing. *Journal of chemical education* 82 (1) : 131-134.

Tiberghien, A. & Vince, J. (2005). Étude des activités de l'élève de lycée en situation d'enseignement de la physique, *cahier du français contemporain* 10 : 153-176.

149 Co-produire des savoirs sur les conflits dans les classes. Quels savoirs ? Dans quels domaines ? Quelle validité ?¹

Bruno Robbes, EMA, EA 4507, Université de Cergy-Pontoise (France)

Résumé

Une recherche en collaboration a été menée par quatre chercheurs avec une équipe enseignante d'une école élémentaire d'un quartier populaire de Paris. Classée en REP+, cette école développe depuis dix ans un projet pédagogique « différent » à partir du travail en équipe des enseignants. La démarche de recherche se caractérise par le fait qu'enseignants et chercheurs contractualisent le projet de recherche. Elle vise la co-production de savoirs à partir des pratiques de l'école, notamment au cours de temps de restitution. L'un des axes de recherche a porté sur les relations enseignant/élèves dans l'école et dans les classes. L'objet de la présente communication est d'en présenter le dispositif méthodologique et les résultats produits.

Mots-clés : conflits, relations enseignant-élève, multiréférentialité, co-production de savoirs

Introduction

Contexte

Depuis octobre 2013, je suis responsable d'une équipe de quatre chercheurs, qui mènent une recherche en collaboration dans une école élémentaire de huit classes située dans un quartier populaire de Paris. Classée en REP+, cette école développe depuis une dizaine d'années un projet pédagogique faisant l'hypothèse de l'école apprenante (Bouvier, 2001) à partir du travail en équipe des enseignants. Cette recherche est née de la demande conjointe de l'équipe enseignante de travailler avec des chercheurs, et de l'équipe des chercheurs d'étudier les pratiques d'écoles « différentes » (Viaud, 2005). Une caractéristique de notre démarche tient au fait qu'enseignants et chercheurs contractualisent le projet de recherche. La recherche conduite jusqu'en juin 2019² vise la co-production de savoirs à partir des pratiques de l'école, notamment au cours de temps de restitution. L'un des axes de recherche, objet de la présente communication, a porté sur les relations enseignant/élèves dans l'école et dans les classes.

Dispositif

Au cours de l'année scolaire 2014-2015, j'ai réalisé une enquête de climat scolaire (Carra, 2009) auprès des élèves et des enseignants de l'école, que j'ai restituée en avril 2016. Lors de cette restitution, les échanges avec les enseignants nous ont conduits à retenir la question « Comment gérer les problèmes de conflits dans les classes ? », avec deux objectifs de production de savoirs : identifier des savoirs d'action utilisés (utilisables) par les enseignantes ; repérer des problématiques connexes éventuelles posées à cette occasion. Pour cela, j'ai élaboré un dispositif en deux temps : étude de situations et analyse collaborative.

Entre janvier et avril 2017, j'ai animé quatre séances d'environ 3 heures chacune, au cours desquelles j'ai proposé aux quatre enseignantes volontaires d'étudier des situations de classe

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Quelles connaissances singulières produit la "recherche avec" ? » (responsable : Gilles Monceau, EMA Université de Cergy-Pontoise, France).

² Elle est financée par l'OCCE (Office Central de la Coopération à l'École) national et la Fondation UCP (Université de Cergy-Pontoise).

mettant en jeu des conflits entre élèves ou enseignant/élève(s). Pour cela, j'ai utilisé différents supports et méthodologies d'analyse, conçues avec une visée d'implication progressive. Dans cette communication, je me centrerai sur les séances 1 et 2.

La séance 1 a consisté en l'étude de deux situations écrites que j'ai apportées. Il s'agissait de situations d'élèves issues de monographies élaborées par des enseignants travaillant en pédagogie institutionnelle : Morgan le tyran (Huette, in Imbert, 1994) et Norbert « l'insupporteur » (Héveline, in Pain, 1994). La séance 2 a porté sur l'étude de deux situations choisies parmi notre corpus de vidéos pour la plateforme de formation en ligne Néopass@ction (Leblanc & Ria, 2014), ayant pour thème « faire face aux incidents », mais non publiées. La première vidéo mettait aux prises une enseignante avec des comportements perturbateurs d'élèves. La seconde vidéo montrait une enseignante excluant chez le directeur deux élèves qui s'étaient bagarrés. Les consignes données aux enseignants pour ces deux séances étaient les suivantes : comment s'y prend l'enseignant(e) dans la situation ? Comment je m'y prends quand je suis confronté à une situation semblable ? Selon moi, quels problèmes cette situation pose-t-elle ? J'ai également proposé à l'équipe enseignante une version simplifiée des cinq niveaux de l'analyse multiréférentielle (Ardoino, 1980). Ces séances ont été enregistrées sur dictaphone afin, dans un second temps, d'en permettre une analyse collaborative.

Co-production de savoirs

En 2017-2018, j'ai proposé aux enseignantes que nous menions une analyse collaborative enregistrée au dictaphone des quatre séances réalisées l'année précédente. Mon hypothèse est qu'un tel dispositif de recherche permettrait d'accéder à une analyse bien plus approfondie et valide que si le chercheur la conduisait seul. En réécoutant ces séances riches, nous nous donnions pour objectifs de co-produire des connaissances sur le type de situation rencontrée, la façon dont elles sont ou non gérées, les problèmes posés, les pistes de résolution et axes de travail possibles pour l'équipe enseignante de l'école. En tant que chercheur, je visais aussi la production de connaissances scientifiques.

Deux séances ont eu lieu en mars 2018 et deux autres en septembre et octobre, qui ont porté sur les séances 1 et 2. J'ai donné les consignes suivantes pour la ré-écoute, chacun pouvant interrompre l'enregistrement à tout moment pour livrer ses réactions : qu'est-ce qu'on apprend ? Qu'est-ce qui nous questionne, fait problème ? Puis, j'ai rédigé un texte, portant sur l'analyse collaborative enregistrée issue de cette ré-écoute des séances 1 et 2. De février à mai 2019, nous avons consacré trois séances, de trois heures chacune, à une relecture minutieuse de ce texte. L'objectif était double : l'améliorer en termes de vocabulaire, de construction, de style ; valider, infirmer ou rectifier les hypothèses émises, les analyses produites, l'accord des membres du groupe sur le texte final étant un critère de crédibilité et de fiabilité des résultats obtenus (Gohier, 2004). Cette co-production a ensuite fait l'objet d'une restitution à l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école, en juin 2019.

Dans cette communication, je présenterai les savoirs ainsi co-produits (types de savoirs et domaines qu'ils recouvrent). Je questionnerai aussi leur validité.

Quels savoirs ? Dans quels domaines ? Quelle validité ?

Les analyses collaboratives ont été regroupées selon quatre thèmes principaux : les élèves ; dans les classes ; les enseignant.e.s ; l'équipe enseignante.

Les élèves

Une enseignante évoque, l'année passée, quelques élèves « malveillants » dans sa classe.

Ces élèves habitent tous dans la même rue et [...] les autres élèves en ont peur. Parce que dans l'école, tous sont sous la protection des adultes, les conflits se règlent à l'extérieur. Les élèves malveillants y font la loi, empêchant les enseignants de l'école d'agir. Ces élèves appartiennent à un groupe constitué en dehors de l'école, groupe social plus important pour eux que le groupe classe, dont les normes font loi. [...] Ces élèves n'entrent pas dans la coopération, car le modèle du quartier est plus fort que le modèle coopératif. Leurs parents ne font pas alliance avec l'école [...]. Deux mondes d'élèves semblent coexister : les plus réservés et ceux tournés vers un même groupe social extérieur, chacun ayant ses propres normes. Les valeurs de la coopération ne sont pas celles qui dominent dans notre société et la compétition n'est pas l'apanage des milieux privilégiés.

Les enseignantes s'interrogent et émettent une hypothèse « socio-psychologique », à tester sur d'autres terrains, celle d'enfants déshumanisés.

N'avons-nous pas affaire à une évolution sociétale ? Dans les années 1990, Francis Imbert parlait d' « enfants-bolides » à propos de ces enfants non marqués par la loi, désymbolisés, hors circuits d'échange³. Là, ces enfants ont des liens avec d'autres, une petite communauté limitée à une rue, à un immeuble, vivant dans un entre soi, partageant des valeurs qui ne sont pas altruistes ou humanistes. Dans cette petite communauté, ces enfants sont capables d'être malveillants entre eux, mais ils oublient. Ce n'est pas le cas lorsqu'ils sont au contact d'un membre extérieur à leur communauté. Nous faisons l'hypothèse que ces enfants seraient pris dans un processus de déshumanisation⁴ ».

Les enseignantes se demandent alors quelles prise elles ont sur ces élèves perturbateurs.

Au lieu de réduire l'autre à un objet pour pouvoir se dissocier des violences qu'on lui inflige (déshumanisation), parvenir à considérer l'autre comme un autre soi-même (identification), à pouvoir se mettre à la place de la victime pour éprouver les sentiments qu'elle éprouve (empathie) seraient des conditions indispensables pour rendre possible un changement de comportement. Permettre à ces élèves de sortir du règne de la toute-puissance, de la « loi de la jungle », de la violence extrême où, ne reconnaissant pas à tous les autres l'égalité de statut avec soi, ils s'autorisent à leur infliger des violences qu'ils ne supporteraient pas de subir.

Dans les classes

Comment briser la « loi du silence » et permettre aux élèves d'exprimer leurs conflits ? Les enseignantes décrivent différentes pratiques pédagogiques. Elles reprennent à leur compte un débat de chercheurs, à propos des critiques formulées contre des élèves en conseil (Robbes, in F. C. Bezerra de Andrade, M. H. Burity Serpa, & K. R. Vieira Gonzaga (org.), 2018).

Parce que les critiques répétées envers un élève peuvent, à terme, être dangereuses pour son estime de soi, trouver une façon d'y mettre fin fait progresser tous les élèves. En même temps, nous savons qu'il est difficile de faire prendre conscience aux élèves du tort qu'ils causent à autrui. Les remarques – avec des mots choisis pour ne pas blesser – et le regard des autres élèves peuvent sembler nécessaires, voire indispensables, pour les faire évoluer.

Elles en concluent à l'absence de « bonne pratique », ce qui ne signifie pas que certaines pratiques de sont pas bonnes... Ainsi, elles formalisent des savoirs pratiques, pédagogiques, en émettant des conclusions concordantes avec les recherches sur l'analyse des situations professionnelles.

Les enseignantes ont un large éventail d'outils. Elles les essaient sans jamais être certaines du résultat, mais elles sont en mesure d'évaluer si l'outil fonctionne ou non [...]. Lorsqu'un

³ L'enfant bolide : « une expression qui pointe les effets sur l'enfant et l'adolescent d'un processus de *désymbolisation* : de désintégration de la dimension du « avec » – des repères, des limites et des inter-dits qui sous-tendent le devenir-auteur » (Imbert, 2004, p. 186).

⁴ La notion de déshumanisation renvoie aux travaux d'Hannah Arendt (1966). Dans sa pédagogie, Paolo Freire utilise aussi ce terme, indiquant que celle-ci a notamment pour finalité la lutte contre la déshumanisation (Pereira, 2017).

dispositif devient ingérable, qu'elles ont atteint leurs limites personnelles – et il est sain qu'elles le reconnaissent –, elles se disent qu'elles doivent trouver autre chose. C'est un très bon réflexe professionnel.

L'expérience leur permet cependant d'affirmer qu'elles n'utilisent pas n'importe quel outil avec n'importe quel élève, que tout outil, même basique, peut fonctionner et qu'il ne faut donc pas éliminer d'outil *a priori*. Ainsi, l'affirmation selon laquelle il existerait une ou des « bonnes pratiques » qu'il suffirait de reproduire sans s'interroger quel que soit l'enseignant qui les met en œuvre, ne tient pas.

À propos des élèves qui demandent l'attention de l'enseignant pour eux seuls, les enseignantes développent tout un questionnement à visée compréhensive d'une part (en émettant plusieurs hypothèses d'ordre clinique), à visée pratique d'autre part (comment agir ?)

Que faire ? Rester dans le cadre éducatif scolaire ? S'aventurer hors cadre ? Sans doute faut-il d'abord identifier le type d'attention que l'élève demande. S'agit-il d'un besoin d'exister ? Manque-t-il d'attention chez lui ou est-il, au contraire, habitué à avoir toute l'attention de ses parents ? Demande-t-il à être pris en considération en tant qu'élève ? A-t-il des difficultés scolaires ? L'enseignant ne pouvant répondre à des demandes d'attention exclusive, comment réorienter l'attention, faire en sorte que l'élève trouve des façons acceptables d'attirer l'attention ? Comment passer de la pulsion à sa métabolisation dans l'apprentissage ?⁵

Ces questionnements permettent d'identifier la problématique de la posture enseignante, à adopter et à tenir.

La question essentielle adressée à l'enseignant, lorsqu'il parvient à décoder là où ces élèves veulent l'entraîner, est donc celle de la posture à adopter et à tenir. Entre dire un « non » ferme et porter l'enfant⁶, jusqu'où s'engage-t-il dans la bienveillance ? Jusqu'où veut-il aider ? Quelle limite à ce qu'il peut accepter ?

Des observations fines des comportements d'élèves, dans la relation pédagogique, sont faites. Des hypothèses à propos des intentions (psychologie) qui génèrent ces comportements. Un principe d'action est identifié : doser les étayages.

Pour les enseignantes, il importe de faire la part des choses entre les élèves dont la demande d'attention est excessive et ceux qui ont besoin d'un retour sur ce qu'ils font. À donner trop d'étayage, elles se sont aperçues que des élèves devenaient passifs, ne travaillant que quand elles étaient assises à côté d'eux. En laissant croire qu'elles donneraient prise à des relations privilégiées avec certains élèves, elles ont aussi observé un effet d'entraînement sur les autres. Cela peut provoquer des conflits entre élèves, créer un mauvais climat de classe.

Les enseignant.e.s

Des hypothèses d'ordre psychologique, voire psychanalytique, sont émises, à propos du regard porté sur les élèves.

Le regard que les enseignantes portent sur un enfant donne la tonalité de la relation qu'elles vont avoir avec lui. Parfois, elles manquent de bienveillance, ne parviennent plus à trouver cette part de positif en lui. Cette perception négative de l'enfant participe de la détérioration de la relation. Elle relève en partie d'un travail sur leur rapport à ces élèves, ce qu'elles y mettent (Cifali, 2018). « Il se joue quelque chose sur le plan personnel », déclare Dominique.

Qu'est-ce qui fait que certains comportements d'élèves nous mettent hors de nous ? C'est cette part-là qui nous questionne encore. Qu'est-ce que ces élèves nous renvoient ?

⁵ Dans la recherche qu'il a dirigée à l'école élémentaire Hélène Boucher de Mons-en-Baroeul, Yves Reuter (2007) a montré que la violence y diminuait au fur et à mesure que les élèves entraient dans les savoirs et retrouvaient le désir d'apprendre.

⁶ Norbert « l'insupporteur ».

Qu'évoquent-ils pour nous ? Pourquoi a-t-on envie d'aller vers certains d'entre eux et pas vers d'autres ?

Elles conviennent qu'un enseignant devrait admettre de renoncer à réussir en toute circonstance et, pour cela, pointent le rôle du collectif enseignant.

Il paraît fondamental de ne pas être dans la rancune, dans le ressentiment à l'égard d'un élève, de ne pas lui garder rigueur d'un comportement. Cela passe par le fait d'admettre qu'il puisse exister des élèves avec lesquels « on n'y arrive pas », et par un collectif qui accueille la parole de l'enseignant sans jugement (« Avec cet élève j'ai atteint mes limites, cela fait plusieurs fois que je vous en parle... »)

La capacité de l'équipe enseignante à ne pas avoir de l'élève une seule image, à examiner aussi le positif, est travaillée.

Il s'agit d'arriver à ne pas faire des situations une affaire personnelle, à ne pas se situer dans le registre de la vengeance. C'est un gros progrès sur soi quand on arrive à faire cela, car c'est ce qui permet de passer à autre chose. Et pour l'élève, c'est énormément soulageant. Il sait que l'enseignante ne le prend pas « en grippe », qu'il a le droit de se tromper, de faire des erreurs et qu'on ne lui en tient pas rigueur.

Plus encore, la capacité de l'enseignante à changer de registre en situation est un outil puissant, qui s'apprend avec l'expérience. Le rapport à l'élève est rationalisé.

Le discours adressé à l'ensemble des élèves permet à l'enseignante de réaffirmer ses valeurs : « Vous n'êtes pas à l'école pour passer une mauvaise journée, pour vous dire "Je suis nul". Je ne veux surtout pas que vous rentriez chez vous ce soir en vous disant : "J'ai passé une mauvaise journée" ».

Ce type de discours va au-delà de l'autosuggestion. Il est une éthique de la relation à l'autre, exprimant une finalité et une conception de l'humain. Il s'agit ainsi de rationaliser son rapport au métier. La notion de « distance adéquate sans plus », qui relève d'un savoir psychanalytique, est mobilisée pour réguler la pratique.

Le pédopsychiatre Pierre Delion propose l'idée de distance « adéquate sans plus »⁷, l'adjectif adéquat signifiant apporter le dosage qu'il faut, ni plus ni moins, car davantage serait trop et moins pas assez. Bien évidemment, cette distance « adéquate sans plus » n'a rien d'une pratique fixée, codifiable et reproductible. Nous sommes dans un domaine de scientificité qui relève de la vraisemblance, à partir d'expériences diverses rassemblées et analysées dans des contextes singuliers.

Une réflexion est conduite sur l'usage que l'enseignant fait des règles, de la loi. La question des valeurs de l'action pédagogique (axiologie) est posée : la façon dont l'enseignant se sert des règles, entre outil de répression, de normalisation (interne : pour soi) et d'éducation, de socialisation (externe : pour l'élève). L'enjeu serait de faire des règles un outil véritablement externe à l'enseignant.

La dimension « personne de l'enseignant » est présente, de fait : à partir du moment où les règles passent par l'enseignant, c'est déjà biaisé, c'est-à-dire pas forcément juste, objectif. Selon les années et l'ambiance de classe, l'enseignant n'utiliserait pas les règles de la même façon. « Même si les règles viennent des élèves » ajoute Fantine, « il y a ce qu'on en fait en tant qu'adultes dans la classe ».

Dans des situations entre un enseignant et des élèves perturbateurs, des principes d'action (d'ordre pédagogique) sont formalisés.

⁷ Il retraduit ici l'expression « mère suffisamment bonne », du psychanalyste anglais Winnicott, cette première traduction renfermant une connotation morale qu'il juge problématique.

L'importance que les enseignants – particulièrement ceux qui débutent – puissent repérer les situations où leur autorité peut être en jeu des situations où elle ne l'est pas.

Un principe d'action à retenir quand un enseignant se trouve dans une situation circulaire avec un élève, ce serait qu'il lui signifie : « Je ne me laisse pas entraîner sur le terrain où tu veux m'entraîner ».

Repositionner son autorité, en faisant un pas de côté ; signifier à l'élève qu'on a vu l'incident, mais ne pas perdre de vue son but principal : « Tu es là pour apprendre et tu te mets au travail ».

Ne pas être dans l'acharnement vis-à-vis d'un élève est parfois plus efficace que de rester dans un face-à-face.

Ne pas prendre de décision arbitraire. Lorsqu'elles ne savent pas ce qui s'est passé, elles diffèrent leur décision et s'il y a un doute, il profite à l'auteur éventuel de l'acte, même s'il peut créer de l'injustice à l'égard des victimes. Il importe de le dire honnêtement et de le faire comprendre aux élèves. Quant aux élèves, ceux qui se sentent lésés y reviennent au conseil. L'expérience de l'utilité du différé leur permet de se remettre au travail.

L'équipe enseignante

Quelques caractéristiques d'une équipe enseignante apprenante sont identifiées.

Il y a d'abord la confiance en l'autre. Elle s'exprime à travers le fait que tous acceptent de ne pas savoir, que tous se considèrent sur un pied d'égalité parce que chacun est persuadé qu'il a toujours des choses à apprendre des autres, d'où le partage en confiance de ce que chacun vit et une écoute sans jugement.

Plus encore, en favorisant la capacité de chaque enseignant à se remettre en question, à prendre un recul qu'il n'a pas en classe, à prendre aussi conscience qu'il n'a peut-être pas tout essayé, l'équipe apprenante conforte une posture dans un métier généralement très cloisonné. Le croisement des regards permet d'aller au-delà des points de vue individuels et c'est parce que toute l'école s'y engage que chacun peut entrer dans la démarche.

Une équipe apprenante est encore un collectif qui n'est pas constitué au hasard, puisque chaque enseignant choisit de venir dans l'école.

C'est enfin une équipe qui partage des valeurs : la volonté et la capacité de travailler en équipe, la recherche d'une cohésion, des conceptions communes de son métier et de ce qu'est un élève...

Ces conditions peuvent être reproductibles, mais sont-elles transférables ?

Des effets produits sont aussi mis au jour.

La confiance apportée par le collectif produit des effets. Une enseignante peut connaître des solutions, l'équipe l'aide à les mettre au jour, ce qui la conforte et la soutient. Le fait de permettre à chacune de se reconstruire une image d'enseignante capable d'agir, qui peut échouer mais qui peut aussi rebondir et réussir, est un apport essentiel de l'équipe enseignante. À force de vivre et d'analyser des situations, l'équipe prend de la distance et parvient à stabiliser des principes d'action avec le temps, tout en pouvant aussi les ajuster. Elle se remet plus volontiers à la tâche en se disant qu'elle y arrivera la prochaine fois. Manon explique : « faire confiance à chacun m'a permis de me réconcilier avec le collectif. Avant, je voulais travailler en équipe, mais je pensais que je ne savais pas [...]. L'absence d'équipe peut nous conduire à penser qu'on n'est pas capable de travailler avec les autres ».

Des réflexions sont produites à propos de l'exclusion de classe et à propos de l'élève exclu.

L'exclusion peut être nécessaire. Elle est souvent une question de survie qui soulage l'enseignant, le groupe, voire l'élève exclu. Elle permet de vérifier (ou pas) que le groupe classe peut fonctionner sans l'élève, ce qui peut permettre au groupe de se reconstruire.

Il faut du temps pour intégrer qu'on est exclu, exprimer le fait de vouloir revenir en classe, commencer à changer. Ainsi, le moment et les conditions du retour se posent : quand l'élève exclu est-il prêt à revenir ? Qui décide qu'il est prêt ? Ce retour peut être progressif, avec un adulte qui veille et fait un retour sur le comportement de l'élève. Il s'accompagne d'un projet élaboré avec l'élève. Lorsque celui-ci manifeste une volonté de faire de vrais efforts, l'enseignant ne doit pas manquer ce « tournant » pour que l'élève conserve sa confiance en l'adulte. Si sa réintégration en classe ne réussit pas, c'est que cet élève n'était pas prêt à y revenir. Peut-être avait-il réellement la volonté de changer, mais il n'en avait pas les moyens ou l'on n'a pas pu, pas su les lui donner ?

Pour être efficaces, les enseignants doivent mobiliser le domaine scolaire et l'environnement extérieur à l'école, notamment familial. Cependant, on se doit de conclure que l'école ne peut pas tout.

Les conditions de réussite d'une pratique pédagogique d'exclusion-inclusion sont minutieusement analysées. Dans ce processus, le protocole est essentiel. Il vise à maintenir un lien pédagogique avec l'élève exclu.

Une réflexion approfondie a été menée dans l'école à propos de l'exclusion de classe. Certains élèves avaient mis en place un mode de comportement qu'ils déclenchaient lorsqu'ils avaient envie de sortir, de ne pas travailler avec un adulte. L'équipe enseignante s'est alors donnée pour principe que ce n'était pas à l'élève de décider le moment d'être exclu, mais à l'adulte. La réflexion a d'abord porté sur les capacités comportementales des élèves. Puis, l'équipe enseignante a questionné ses pratiques d'exclusion.

En janvier 2018, suite à des exclusions nombreuses et répétées, l'équipe enseignante a ressenti le besoin de remettre à plat ses pratiques. La directrice a joué un rôle important dans ce questionnement d'équipe. Si elle reste « l'autorité suprême, le dernier rempart », les enseignants ont aussi perçu que ce recours n'était pas sans risque pour eux : « Parce qu'elle dit que si elle intervient trop, son autorité se substitue à la nôtre. Donc elle essaie de jouer le moins possible ce rôle ».

Ainsi, une « fiche d'exclusion d'un temps de classe » a été mise en place. Rédiger cette fiche tient lieu de garde-fou, d'instrument de régulation pour les enseignantes : « Nos actions sous le coup de l'impulsion ne sont pas forcément recevables chez la directrice, d'où la réflexion soumise par un petit papier » ; « Quand on doit justifier la sanction, écrire en expliquant pourquoi, en donnant un travail, en limitant le temps d'exclusion, on se remet en cause. On agit moins sous le coup de l'impulsion. De plus, il ne s'agit plus de mettre l'élève dans le couloir sans surveillance. On est assuré qu'il va quelque part » ; « Parce qu'en plus il faut qu'on le justifie, qu'on explique pourquoi : dans ce moment où tu dois écrire, tu passes du vécu à une tentative d'objectivation de ton action, qui très souvent te fait te rendre compte que tu aurais pu faire autrement ».

Certaines enseignantes vont jusqu'à considérer cette fiche comme un dispositif de réflexivité professionnelle d'école apprenante. Dominique explique : « Il faut qu'on rédige un billet. C'est un instrument pour que nous grandissions, nous enseignants, pour qu'on ait une étape supplémentaire de réflexion. C'est un regard réflexif sur ses propres gestes professionnels ». Elle ajoute : « C'est une double réflexion : sur ton geste quand tu as l'impression que ce n'est plus possible, et tu as aussi la réflexion sur l'exclusion : Est-ce que vraiment, tu n'as pas d'autre solution que l'exclusion ? ». Enfin, cette pratique répond aux caractéristiques d'une sanction éducative : l'élève sait pourquoi et où il est exclu, pour quelle durée et avec quel travail. Il reste élève ; sa visée est intégratrice. Lorsqu'il revient dans sa classe, l'élève est capable d'intégrer les apprentissages ; les enseignants sont restés bienveillants avec lui.

Le dispositif a ensuite évolué, pour que l'équipe enseignante puisse le faire fonctionner en l'absence de la directrice. Un système de « classes d'accueil », de « classes binômes » a été institué. Néanmoins, la directrice souhaitait conserver le cadre où l'enseignant qui exclut écrit les raisons, la durée, le travail. Aux dires des enseignantes, le dispositif ne fonctionne qu'à condition qu'il y ait ce cadre. Les résultats indiquent que le nombre d'exclusions de classes a diminué.

La question du harcèlement entre élèves est encore abordée.

Comment sortir de ces relations de domination/soumission à l'école, alors qu'elles peuvent constituer un modèle dominant à l'extérieur ? En permettant aux élèves, en particulier aux élèves victimes, de mettre des mots sur des faits. Qu'est-ce que l'élève victime a comme outils pour dire que ça lui fait du mal ? Comment l'amène-t-on à dire Stop ?

Les enseignantes considèrent qu'elles atteignent les limites de leur action quand les parents ne prennent pas le relais à l'extérieur. Il y a ce qu'un pédagogue peut, doit, devrait faire, mais il n'est ni omnipotent, ni omniscient (syndromes de *superman* ou de *wonderwoman*).

Enfin, contenir un élève physiquement, le toucher est un problème posé à l'équipe. Il est formulé comme un dilemme moral (dilemme des actions préjudiciables, Prairat, 2017, p. 124).

Si par principe, les enseignants ne doivent pas toucher les élèves, n'y a-t-il pas des situations où ils doivent le faire ? Voilà peut-être un problème à aborder collectivement : se dire qu'il existe des moments extrêmes où des enseignants peuvent y être amenés. Si oui, quelles précautions faudrait-il prendre ?

Dominique estime que si un élève manifeste une violence à l'égard d'un autre élève, c'est notre devoir d'intervenir. Une autre enseignante explique que ces débats ont souvent eu lieu, mais ont tourné court : « La directrice a souvent répété qu'il ne fallait pas intervenir physiquement. Mais souvent, on ne va pas plus loin dans les échanges... ». D'autres enseignantes s'interrogent : « en cas de force majeure, quand un élève en frappe un autre, "qu'il va le tabasser..." », pouvons-nous, en tant que professionnels, le laisser faire ça ? N'est-ce pas de la non-assistance à personne en danger ? ». Le sujet, plus complexe qu'il n'y paraît, devrait être abordé. Il semble qu'il dépasse le cadre de réflexion habituel d'une équipe enseignante. Tout en entendant la position de principe de la directrice (qui se situe du point de vue de l'éthique professionnelle), il est tout aussi éthique de se poser la question de savoir quand des enseignants doivent intervenir et comment le faire pour éviter que les élèves ne se mettent en danger.

Bibliographie

Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris : Gauthier-Villars/Unesco.

Arendt, H. (1966). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Traduction française A. Guérin. Paris : Gallimard.

Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris : Hachette.

Carra, C. (2009). *Violences à l'école élémentaire. L'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : PUF.

Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*. Paris : PUF.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives* 24 : 3-17.

Héveline, H. (1994). Moi, ma violence, le jour et la nuit. In J. Pain (dir.), *De la pédagogie institutionnelle à la formation des maîtres* (p. 129-135). Vigneux : Matrice.

Huette, M. (1994). Morgan le tyran. In F. Imbert, F. *Médiations, institutions et loi dans la classe* p. 73-77. Paris : ESF.

Imbert, F. (2004). *Enfants en souffrance, élèves en échec*. Paris : ESF.

Leblanc, S. & Ria, L. (2014). Designing the Néopass@ction Platform Based on Modeling of Beginning Teachers' Activity. *Design and Technology Education: An International Journal* 19(2) [En ligne]. URL: <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/DATE/issue/view/170>

Pereira, I. (2017). *Paulo Freire, pédagogue des opprimé.e.s. Une introduction aux pédagogies critiques*. Paris : Libertalia.

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.

Reuter, Y. (dir.) (2007). *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. Paris : L'Harmattan.

Robbes, B. (2018). A pedagogia institucional na França e no Brasil : disciplina escolar, autoridade e o manejo. In F. C. Bezerra de Andrade, M. H. Burity Serpa, & K. R. Vieira Gonzaga (org.). *No coração da escola : Origens, Teoria e Práticas da Pedagogia institucional* (p. 37-56). Curitiba : Editora CRV. Disponible en français : http://reseau-pi-international.org/wp-content/uploads/2018/06/Robbes_PI_France_br%C3%A9sil.pdf

Viaud, M.-L. (2005). *Des collèges et lycées différents*. Paris : PUF.

151 L'éducation à la fraternité par la pratique de la philosophie avec les enfants

Christian Budex, Université de Nantes, CREN (France)

Résumé

La discussion à visée philosophique (DVP) contribue efficacement à une éducation à la citoyenneté parce qu'elle permet d'interroger, d'éprouver et de faire vivre en acte les valeurs. En permettant aux élèves, dès l'école élémentaire, de se poser ensemble des questions universelles et existentielles dans le cadre d'une communauté de recherche philosophique, dialogique et régulée, elle développe des dispositions éthiques et citoyennes qui contribuent notamment à l'indispensable culture d'une fraternité laïque.

Mots-clés : éducation à la fraternité, discussion à visée philosophique, enseignement moral et civique, valeurs de la République

Pourquoi éduquer à la fraternité ?

Si l'on devait répondre à la question : « pourquoi éduquer à la fraternité ? », on pourrait tout d'abord répondre qu'il y a là une nécessité intrinsèquement politique : aucune société ne peut se maintenir sans cultiver un sentiment d'appartenance qui fait son unité et qui est sans cesse menacée par les forces de dégradations de l'insociable sociabilité. On pourrait aussi y adjoindre une nécessité liée aux circonstances, comme une réponse impérative aux événements du moment : attentats terroristes, parti d'extrême-droite au second tour de l'élection présidentielle, perte de légitimité des politiques, paranoïa des théories du complot, replis identitaires communautaires et religieux, atomisation sociale des individualismes juxtaposés, cynisme d'une culture de la violence et de la compétition assise sur une anthropologie hobbesienne dominante.

Dans le champ éducatif, on pourrait enfin faire référence aux éléments que les enquêtes de climat scolaire mettent en avant depuis plusieurs années et qui soulignent que les principales tensions vécues par les élèves « trouvent leur ancrage dans le rapport à l'altérité, tout particulièrement dans la non-acceptation de la différence et plus largement, dans la construction identitaire et les valeurs qui la fondent » : surnom méchant, bousculades, mise à l'écart, moquerie, discriminations (Marsollier, 2017 : 39-40). Faire appel à la notion de fraternité apparaîtrait comme le moyen de retisser les liens distendus du collectif en renouant avec un principe dont on (re)découvrirait – après l'avoir longtemps laissé dans l'ombre des valeurs – les vertus politiques et éthiques, a fortiori éducative en tant qu'elle est une disposition « compassionnelle » (Revaut d'Allones, 2004), un sens pré-politique, une « sensibilité » qui nourrit le lien humain et sans laquelle aucune reconnaissance sociale n'est possible.

S'il fallait demander en quoi la pratique de la philosophie avec les enfants peut contribuer à cette culture de la fraternité, on pourrait dire qu'elle répond à la fois aux besoins de ces circonstances politiques et à un certain essoufflement du rapport au savoir et aux valeurs dans l'école de la République. La philosophie avec les enfants bénéficie par ailleurs de la rencontre récente de trois éléments qui en favorisent le développement : la prise de conscience, dans l'école, au lendemain des attentats de 2015 en France, d'un déficit d'expression et d'appartenance d'une part de la jeunesse française, la reconnaissance institutionnelle d'une pratique par la création d'une Chaire Unesco dédiée à cette pratique en 2016, et la mise en œuvre, depuis 2015 d'un nouveau programme d'Enseignement Moral et Civique favorable à cette pratique.

Mon travail interroge cette rencontre du point de vue de la « fraternité » pour formuler le problème suivant : en quoi la pratique de la philosophie avec les enfants peut, notamment dans le cadre du programme d'Enseignement Moral et Civique, contribuer à une éducation à la fraternité ?

Mais d'abord de quoi parle-t-on et quelles sont les différentes figures de cette notion qui désigne à la fois un « lien », un « sentiment », un « idéal » ou une « valeur » et enfin un « principe » constitutionnel ? La fraternité est en effet une notion située au carrefour des sciences humaines : histoire, philosophie, sciences politiques, droit, sociologie, psychologie, voire psychanalyse. En tant que « métaphore vive » (Ricœur, 1983) arrachée à sa structure familiale d'origine, elle constitue un nœud épistémologique particulièrement fécond pour interroger les différents liens communautaires et la place décisive des affects en politique. Au-delà de son inscription politique dans l'histoire française depuis la Révolution, elle est une notion à géométrie variable digne d'intérêt parce qu'elle permet d'interroger le sentiment d'appartenance à un collectif ou à une communauté plus ou moins large.

La fraternité : une notion à géométrie variable

On peut distinguer deux grandes dimensions de la notion de fraternité (Budex, 2019). Une première dimension éthique de la fraternité – je la nomme « fraternité humaniste » – désigne le sentiment d'appartenance à la communauté des humains et s'intéresse en particulier aux expériences inter individuelles qui donnent l'occasion d'éprouver la dimension affective de ce lien très particulier qui unit les humains entre eux. Les occurrences philosophiques en sont bien connues : la « compassion » ou la « sympathie » chez Adam Smith, la « pitié » chez Rousseau, la « dignité » chez Kant, « l'hospitalité » chez Derrida, l'expérience du « visage » chez Levinas, le « tact » (Prairat, 2017) ou « l'empathie » (Pinotti, 2016) pour les recherches les plus récentes.

Il existe, d'autre part, une dimension sociale et politique de la fraternité. Elle désigne les groupes formés par ceux qui se reconnaissent comme frères parce qu'ils partagent les mêmes principes, les mêmes idéaux, voire les mêmes combats, à partir de critères ethniques, idéologiques, sociaux, voire professionnels. Cette dimension plus collective et identitaire de ces « fraternités communautaires » permet d'étudier les logiques d'appartenance et de reconnaissance à l'intérieur d'un groupe. Il s'agit alors de se demander par quels mécanismes un tas se transforme en tout pour comprendre la fonction, dans toute fraternité communautaire, d'un invariant anthropologique qui sert de principe d'attachement. C'est lui qui relie plus ou moins fortement les individus par des liens horizontaux à partir d'une sacralité verticale – religion, idéal, idéologie, mythe, histoire ou Mémoire, voire ennemi commun –. « Pour produire de l'*inter*, donnez-nous du *meta* » (Debray, 2009). L'analyse des processus par lesquels les identités communautaires s'élaborent permet également de déceler une logique d'inclusion-exclusion au cœur de la fraternité et qui tend à fabriquer du « Nous » contre du « Eux ». Il semble en effet difficile de générer un sentiment d'appartenance à l'intérieur d'un groupe sans, *de facto*, produire une identité contre laquelle elle se définit et s'oppose.

L'analyse des fraternités communautaires conduit également à étudier les techniques par lesquelles il est possible de fabriquer et nourrir un sentiment d'appartenance à partir du principe d'attachement qui relie les membres de la communauté. Car tous les *meta* ne se valent pas et certains – par exemple le *meta* religieux – semblent plus efficaces que d'autres pour souder un groupe par le haut, avec tous les inconvénients que cela peut engendrer. Le bon niveau de température entre la fièvre de la fusion intégriste et le degré zéro de l'individualisme atomisé dépendra alors de la puissance de la sacralité d'attachement et des pratiques qui permettent d'entretenir et de cultiver ce sentiment d'appartenance (Durkheim, 2013).

La transposition des figures d'attachement à la situation de la société française nous conduit alors à poser le problème du sentiment d'appartenance au sein de la communauté des citoyens de la République en soulignant une difficulté spécifique. En effet, la logique d'appartenance de la République, depuis la Révolution, est celle d'une fraternité sans dieu, d'une fraternité laïque. Or, comme nous l'avons dit, il y a des sacralités plus ou moins faciles à cultiver pour susciter un sentiment d'appartenance. Le choix de rompre avec l'une des plus liantes – la sacralité religieuse – pour un mixte de *meta* républicain composé à la fois « d'idéal » et « d'histoire » s'est très vite heurté à des difficultés que le culte de la citoyenneté tente de surmonter depuis les débuts de la République. Rousseau, avec l'idée de « religion civile », a été l'un des premiers à tenter d'apporter une réponse théorique à un problème central : comment générer un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens qui les attache affectivement à celle-ci s'il est entendu que la seule compréhension rationnelle de l'intérêt général ne suffit pas pour faire communauté et empêcher les dissensions entre les individus ?

L'éducation aux valeurs et le programme d'EMC

La prise en charge pratique du problème du sentiment d'appartenance à la communauté politique a été confiée dès sa création à l'éducation nationale. Cette mission a pris les formes diverses et variables d'une éducation, d'une instruction, et aujourd'hui d'un enseignement moral et civique. Le récent programme de 2015¹ semble à cet égard constituer un tournant en ceci qu'il semble avoir tiré les leçons des échecs du passé. De quel échec s'agit-il ? Pour le dire simplement, celui d'un modèle vertical, normatif et homogène d'une morale du devoir qui ne semble plus en adéquation avec des sociétés démocratiques aujourd'hui caractérisées par le pluralisme des opinions et des croyances. Les attentats de 2015 en France ont été l'occasion, dans l'école, d'une prise de conscience d'un déficit du sentiment d'appartenance considérable et même d'une rupture de confiance civique entre les élèves, entre les élèves et les adultes de la communauté éducative, voire entre les adultes eux-mêmes. Une réaction politique et éducative forte, du moins pendant un temps, a pu être donnée à la suite de ces événements traumatiques, notamment par la mise en œuvre de onze mesures ministérielles sur « les valeurs de la République ». Toutefois, au-delà des impératifs communicationnels de l'agenda politique, il nous semble que la mise en œuvre d'un programme d'EMC pensé avant ces attentats, mais mis en œuvre à la rentrée 2015, recèle des pistes d'actions qui sont davantage à la hauteur du défi éducatif que ceux-ci ont révélé.

Ce programme avait été précédé en 2013 d'un rapport intitulé « Pour un enseignement laïque de la morale² » remis au ministre d'alors Vincent Peillon. Il est d'ailleurs remarquable que la mission ait alors inversé la commande initiale du ministre qui souhaitait la mise en place d'un « enseignement de la morale laïque » pour tenter de soustraire le programme à toute tentative d'emprise idéologique. Il s'agissait toujours de transmettre et faire partager les valeurs de la République, mais en rompant avec un modèle qui visait auparavant à proposer un idéal moral substantiel et même un modèle de personnalité morale. Certes, le programme n'a pas renoncé à valoriser un certain modèle de vie et de conduites au sein d'un « perfectionnisme faible » (Kahn, 2018 : 96). Il opte toutefois dans sa méthode pour l'orientation plus délibérative d'une éthique de la discussion en visant « une morale qui se construit de façon dialogique, dont les valeurs et les normes sont impliquées, mises en jeu, dans les situations de confrontations des

¹ BOEN spécial n°6 du 25 juin 2015.

² Rapport « Pour un enseignement laïque de la morale ». Récupéré le 14 novembre 2019 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laique_de_la_morale_249645.pdf

idées et l'échange » (Kahn, 2018 : 96). Il incline également à dépasser une conception trop intellectualiste pour reconnaître la place importante de la dimension affective en morale et accorde une place nouvelle à la « sensibilité » pour former la personne et le citoyen.

Or, il semble que c'est précisément sur ce point que le dispositif de la Discussion à Visée Philosophique (DVP) peut jouer un rôle dans une transmission et un partage des valeurs de la République qui soient conformes au nouvel esprit du programme d'EMC. Cette pratique était d'ailleurs explicitement préconisée sous cet intitulé dans le programme initial avant de disparaître à l'été 2018³ pour être remplacée par l'expression de « discussion réglée » ou « débat argumenté ». Faut-il voir dans cette rétractation une réticence institutionnelle à voir le terme de « philosophie » associé à une pratique scolaire émancipée d'une tradition universitaire qui cantonnait jusqu'alors cette discipline à la dernière année du lycée ? Elle bénéficie pourtant, depuis les années 70 aux États-Unis (Lipman, 2011), ou plus récemment en France (Tozzi, 2001), d'un ensemble de recherches qui témoignent du sérieux de sa démarche et de sa fécondité. On peut même considérer qu'elle participe à une renaissance de la pratique et de l'enseignement de la philosophie, notamment dans le domaine de la didactique.

L'enjeu de ma recherche est de montrer que la Discussion à Visée Philosophique est, dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, particulièrement efficiente pour « faire partager » certaines des valeurs de la République, notamment la fraternité, en permettant aux élèves de les interroger, de les éprouver et de les vivre en acte grâce au dispositif de la DVP. Elle s'inscrit même au cœur d'un projet authentiquement laïque en prenant le risque d'interroger à l'aune de la raison la valeur des valeurs avec les élèves. N'est-ce pas en effet le seul moyen d'assurer à la fois une authentique pratique de la philosophie et de rendre possible une libre adhésion sans chercher à assujettir les élèves à des injonctions normatives contre-productives ? On peut, comme au lendemain de l'attaque meurtrière contre les journalistes de Charlie Hebdo, sanctionner des élèves qui ne respectent pas une minute de silence, mais on n'impose pas un sentiment d'appartenance à une communauté de valeurs. On ne décrète pas la fraternité, tout au plus peut-on la secréter, c'est-à-dire réunir les conditions de possibilité de son émergence.

En quoi la DVP contribue-t-elle à une éducation à la fraternité ?

La Discussion à Visée Philosophique permet, telle que le recommandait en 2013 le « Rapport sur l'enseignement laïque de la morale » de prendre en charge la triple dimension des valeurs : « intellectuelle », « psycho-affective » et « conative ». Les habiletés de pensée proprement philosophiques qu'elle mobilise – principalement conceptualiser, problématiser, argumenter – et les contenus thématiques qu'elle propose à la réflexion, notamment dans le domaine moral et politique permettent à la fois d'interroger la valeur des valeurs et de développer l'esprit critique indispensable à l'exercice de la citoyenneté dans une démocratie. Elle nourrit ainsi la dimension « intellectuelle » d'un travail éducatif sur les valeurs. Cette pratique offre par ailleurs de précieuses ressources pour contribuer aux deux autres dimensions – psycho-affective et conative –, les plus difficiles sans doute si l'on considère que la visée d'une éducation aux valeurs est de permettre l'acquisition de dispositions pratiques et effectives. Si la transmission des valeurs à l'école doit sans doute s'effectuer par la médiation disciplinaire – l'histoire, la littérature, la philosophie, les sciences, l'EPS – pour être un « enseignement », il convient toutefois d'envisager la dimension « psycho-affective » et « conative » de ce dernier si l'on veut espérer rendre ces valeurs désirables. C'est bien sur ce point qu'il faut considérer la valeur

³ Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège, Bulletin Officiel n°30 du 26 juillet 2018.

ajoutée du dispositif de la DVP parce qu'il permet d'éprouver et de vivre en acte les valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité, de laïcité.

Mon travail se focalise toutefois sur la notion de fraternité pour montrer que la Discussion à Visée Philosophique en communauté de recherche, telle qu'a été pensée par Matthew Lipman ou Michel Tozzi et telle qu'elle est promue par la récente création, en 2016, d'une Chaire Unesco dédiée à cette pratique pour les enfants de 5 à 15 ans, permet de développer des dispositions éthiques qui contribuent à une éducation à la fraternité. Ma recherche s'appuie sur une approche par triangulation dans le cadre d'une méthodologie compréhensive et vise à relever des marqueurs de fraternité observables dans les ateliers philo, tant dans les propos que dans les conduites des élèves et des adultes. Le matériau de cette recherche est constitué de l'analyse de verbatim d'ateliers philo tout au long de l'année dans une classe de CM2, d'un questionnaire adressé à 98 élèves de 3^{ème} ayant suivi cette pratique tout au long d'une année scolaire, d'entretiens semi-directifs de dix enseignants de cycle 2, 3 et 4 formés à cette pratique, ainsi que de plusieurs entretiens collectifs avec leurs élèves. Ces terrains d'expérimentation sont constitués par les classes de la Maison de la Philosophie de Romainville, dirigée par Johanna Hawken, et dans les établissements inscrits dans le cadre du projet « PhiloJeunes » développé par l'académie de Versailles.

Les premiers résultats montrent que la Discussion à Visée Philosophique, à condition d'être réalisée régulièrement – de préférence de façon hebdomadaire et toute l'année – et par des enseignants suffisamment formés à cette pratique, donne l'occasion aux élèves de vivre des expériences de la fraternité qui contribuent à développer des dispositions éthiques comme « l'écoute », le « tact », « l'empathie », la « tolérance », la « solidarité », le « sentiment d'appartenance ». Ces effets sont produits par la conjonction de deux facteurs inhérents à « l'objet » de la réflexion philosophique et aux « conditions » d'une véritable discussion philosophique en communauté de recherche. En effet, la philosophie propose de réfléchir à des questions existentielles et universelles qui s'appuient sur le vécu des élèves que l'on considère – enfin ? – comme des interlocuteurs valables. Elle permet aux élèves de faire l'expérience d'une commune appartenance à l'universalité d'une raison qui les arrache quelque peu à la familiarité de leurs appartenances ordinaires. Par ailleurs, la philosophie offre la particularité d'être un domaine de questionnement autorisant la juxtaposition de plusieurs réponses également crédibles. Ce pluralisme – qui n'est pas un relativisme car ce n'est pas non plus un lieu où toutes les opinions se valent dans la mesure où l'on y discrimine les meilleurs arguments selon le critère de la raison – offre l'occasion d'une expérience de la commune « vulnérabilité » de tout être humain face à la grandeur de questions qui ne trouvent pas de réponse unique et définitive. Cette « vulnérabilité », ce « pluralisme », l'implication « existentielle » d'une réponse portée à la première personne conduit les élèves à développer des qualités « d'écoute », « d'empathie » à la fois émotionnelle et cognitive, mais aussi de « tolérance » et de « solidarité » lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne vont pas pouvoir prendre en charge le poids d'une telle question individuellement et qu'elle requiert une « coopération » de tous les membres du groupe. L'analyse des verbatim montrent comment le surgissement de ces qualités est visible dans l'intrication dialogique des pensées au bout de quelques ateliers philo, lorsque les élèves sont enfin rassurés par la dimension protectrice et bienveillante du cadre de la discussion.

Car le seul « objet » des thématiques philosophiques – la liberté, le bonheur, la mort, *etc.* – ne suffit pas à garantir le développement de ces dispositions. Elles ne peuvent advenir qu'à certaines conditions inhérentes au cadre éthique de la discussion. C'est là le rôle des règles de la discussion – l'interdit fondateur de la moquerie, les règles de prises et de tour de parole, le droit de parler comme de se taire – tout comme des rituels qui sacralisent le temps et l'espace de la discussion – le cercle qui organise la discussion dans un face à face des visages, l'usage

d'un bâton de parole, un rituel de début et de fin de discussion –. Comme l'avait bien compris Matthew Lipman, une pensée ne peut être authentiquement philosophique si elle n'est pas à la fois critique et bienveillante, ces deux conditions étant indissociables. « La bienveillance est une attitude émotionnelle essentielle pour la pratique philosophique. Pour philosopher, il faut prendre soin les uns des autres » (Hawken, 2016). Ainsi, le cadre éthique de la discussion est-il inséparable du contenu philosophique de la discussion : on ne dialogue en commun sur des questions universelles et existentielles qui autorisent une pluralité de positions philosophiques qu'à la condition d'être écouté, respecté, compris, quand bien même on ne partage pas les raisons d'autrui. C'est bien même cette expérience de l'identité commune d'une humanité partagée, y compris dans la différence des désaccords, qui conduit à faire de la Discussion à Visée Philosophique une expérience à la fois rationnelle et sensible de « fraternité » et de « tolérance ».

Les effets bénéfiques d'ateliers philo sur la thématique de la fraternité

Si le dispositif lui-même peut participer, dans sa « forme », d'une éducation à la fraternité, il le peut également lorsqu'il interroge, dans son « contenu », la notion de fraternité et ses problématiques. Un des chantiers de ma recherche a permis, à l'aide de Stéphanie Miraut, pilote du projet PhiloJeunes dans l'Académie de Versailles, d'élaborer des dossiers pédagogiques et des kits de formation sur le thème de la « fraternité ». Destinés à des animateurs ou facilitateurs d'ateliers philo et constitués de supports divers – albums de littérature de jeunesse, films, affiches, jeux –, ces supports pédagogiques doivent permettre d'explorer le champ de questionnement des deux principaux domaines de la fraternité – « humaniste » et « communautaire » –. Ils visent en particulier à conduire les élèves à envisager en théorie comme en pratique, la dimension collective de leurs différentes appartenances : la classe, l'établissement, la famille, le genre, les cultures – sociales, religieuses, ethniques – la République, l'humanité. Au-delà de l'intérêt pour la notion elle-même en tant qu'elle contribue à nourrir une réflexion sur le sentiment d'appartenance, la réflexion sur les enjeux philosophiques de la fraternité s'est avérée particulièrement féconde pour prendre en charge des thématiques sensibles en milieu scolaire : la laïcité, les théories du complot, la prévention des phénomènes de harcèlement entre pairs, les relation fille/garçon. L'expérience montre qu'une entrée par la fraternité offre en effet l'avantage stratégique d'interroger les fondements problématiques de ces thématiques, mais sans les aborder frontalement. Ainsi, une réflexion philosophique sur les mécanismes d'inclusion-exclusion inhérent à toute logique d'appartenance communautaire permet d'interroger avec profit les soubassements du phénomène de bouc-émissaire à l'œuvre dans les situations de harcèlement. De même, questionner les conditions d'une cohabitation entre nos différentes familles d'appartenances – ethniques, sociales, religieuses – permet une entrée moins épidermique dans le champ problématique de laïcité, notion par ailleurs rebattue auprès des élèves et générant parfois chez eux un mélange de méfiance et de lassitude.

La posture du facilitateur d'ateliers philo : un nouveau paradigme d'autorité éducative pour les enseignants ?

L'un des autres effets notables de cette pratique et que ma recherche explore concerne les enseignants qui s'initient à celle-ci. Les entretiens conduits auprès de ces derniers montrent que cette pratique, si elle modifie la relation entre les élèves, modifie également sensiblement la relation qui lie les élèves à l'enseignant. En effet, le facilitateur d'une DVP, contrairement aux situations pédagogiques ordinaires, ne connaît pas nécessairement les réponses aux questions qu'il pose et qu'il se pose d'ailleurs à lui-même. L'asymétrie traditionnelle du

« maître sachant » est donc ici déplacée, ou du moins atténuée dans sa verticalité, pour laisser place à davantage d'horizontalité. Cette pratique initie les enseignants qui s'y forment à une pédagogie de la question et de la neutralité, pour ne pas dire du silence. La posture de facilitateur dans les « ateliers philo » offre ainsi un paradigme intéressant pour toute posture de pédagogue car elle interroge sa relation à l'enfant et au savoir. Les entretiens avec les enseignants dégagent une constante : déstabilisante dans un premier temps parce qu'elle projette l'enseignant dans le cercle d'un questionnement dont il n'est plus le centre épistémique, cette pratique semble toutefois contribuer à une évolution majeure de leur représentation de l'autorité éducative et, de façon plus générale, du regard porté à la fois sur le savoir et sur l'enfance. Elle participe de façon salutaire à une nouvelle « éthique de la relation » entre enseignant et élèves.

Conclusion

Le seul appel incantatoire à l'esprit critique et laïque ne suffit à former la rationalité délibérante du futur citoyen. De même, l'injonction au « vivre-ensemble » ne suffit pas à décréter un sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens. Celui-ci, puisqu'il ne peut être décrété, nécessite la patiente et audacieuse prise de risque d'une réflexion critique sur la valeur des valeurs pour espérer susciter une libre adhésion. Toutefois, une telle entreprise nécessite des dispositifs qui peuvent prendre en charge, de façon protectrice et efficiente, la triple dimension « intellectuelle », « psycho-affective » et « conative » des valeurs. La Discussion à Visée Philosophique est l'une de ces pratiques qui peut développer à la fois un affect commun de la rationalité et des dispositions éthiques qui contribuent à la formation de la personne et du citoyen et notamment à une éducation en acte à la fraternité. Dans les temps qui sont les nôtres, c'est un rempart non négligeable contre toutes les forces de dégradations qui menacent la cohésion de nos sociétés et la vie démocratique.

Liste des références

- Budex, C. (2019). « Pratique de la philosophie et fraternité : un levier pour lutter contre les inégalités », *Éducation et socialisation* 53. Mis en ligne le 30 septembre 2019. Consulté le 15 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/7242> ; DOI : 10.4000/edso.7242
- Debray, R. (2009). *Le moment fraternité*. Paris : Gallimard.
- Durkheim, E. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : PUF (2013).
- Hawken, Johanna. (2016). *Philosopher avec les enfants : enquête théorique et expérimentale sur une pratique de l'ouverture d'esprit*. Thèse de Doctorat. Université Paris-I.
- Kahn, P. (2016). L'esprit du nouvel enseignement moral et civique. Fabre, M., Frelat-Kahn, B. et Pachod, A. (dir.). *L'idée de valeur en éducation* : 93-100. Paris : Hermann.
- Lipman, M. (2011). *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck, 3^{ème} édition.
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et Management. Le bonheur au travail* 162. URL : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-9471-14059.pdf>
- Pinotti, A. (2016). *L'empathie, Histoire d'une idée de Platon au posthumain*. Paris : Vrin.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Revaut d'Allones, M. (2004). *L'homme compassionnel*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. L'intrigue et le récit historique*. Tome 1. Paris : Seuil.
- Tozzi, M. (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Paris : Hachette éducation.

181 Diversité et détermination des pédagogies de l'éducation au développement durable

Cécile Redondo et Caroline Ladage, Aix-Marseille Université (France)

Résumé

Notre travail s'intéresse aux différentes pédagogies portées par un domaine d'enseignement particulier – l'éducation au développement durable (EDD) – dans le paysage éducatif français des premier et second degrés : quelles démarches pédagogiques sont employées, quelles stratégies d'enseignement/apprentissage sont mobilisées, quels outils sont utilisés ? Parallèlement à cet état des lieux des pratiques dont notre enquête révèle qu'elles sont très diversifiées et parfois spécifiques à l'objet enseigné (le DD), notre problématique porte sur l'effet de détermination que subissent les usages pédagogiques par tout un lot de conditions et contraintes qui pèsent sur l'élaboration de pratiques explicites et suffisamment étayées théoriquement.

Mots-clés : éducation au développement durable (EDD), pédagogie, théorie anthropologique du didactique (TAD), enquête, questionnaire

Contexte

En matière d'EDD, la prescription intervient dans un contexte porteur au niveau institutionnel. En effet, ce domaine éducatif qui existe en France depuis 2004 correspond à des enseignements qui doivent être organisés 1) dans toutes les disciplines et champs d'enseignement existants, ainsi qu'au niveau des croisements disciplinaires à développer (MEN, 2007), 2) à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université et 3) dans l'éducation formelle (écoles, collèges et lycées) et non formelle (centres éducatifs, structures associatives, musées, *etc.*).

En termes d'appellation, une évolution importante au niveau de la formalisation du langage employé par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) mérite d'être mentionnée, constituant elle aussi un terrain favorable à l'orientation – généralisée – vers la durabilité : ainsi, l'éducation à l'environnement de 1977 laisse progressivement la place à l'éducation au DD au fil des différentes phases de généralisation de 2004, 2007, 2011, 2015 et 2019 qui ont ponctué les deux dernières décennies, substituant à la préoccupation – historiquement – écologique celle de la soutenabilité. Organisée en plans triennaux de généralisation de l'EDD à l'ensemble du système éducatif français, la préconisation se déploie de manière explicite dans plusieurs circulaires ministérielles destinées aux enseignants, mais aussi dans les programmes d'enseignement (notamment ceux de sciences de la vie et de la Terre [SVT] et d'histoire-géographie [HG]) et les socles communs d'apprentissage, répondant ainsi à la demande institutionnelle de réorienter l'éducation dans l'optique du DD.

Dans la perspective de la prise en compte croissante de ces questions « socio-écologiques » dans les curriculums nationaux, le cadrage s'effectue en partie et d'une manière particulière sur les questions de pédagogie : le projet d'EDD propose désormais d'axer les pratiques sur l'avènement des pédagogies que l'on souhaite innovantes et « actives », variées, voire spécifiques (à l'objet enseigné, le DD), permettant la construction de connaissances liées à la durabilité.

Cette triple injonction s'exprime à un premier niveau en termes de renouveau pédagogique avec l'encouragement fait (à l'attention des professionnels) à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques dites « nouvelles » – du type « simulations de négociations sur le changement

climatique » (MEN, 2015) – marquant donc une évolution à partir des pratiques traditionnelles : « l'EDD est un outil de changement de l'école, une façon de transformer les manières d'apprendre et d'enseigner » (Agbachi Ale, 2014 : 413). Convoquer les pédagogies coopératives/collaboratives (dans la lignée de la pensée socioconstructiviste) et les pédagogies actives – entendues comme celles impliquant une activité plus importante des apprenants – participe aussi de « ce foisonnement d'incitations à l'innovation pédagogique [qui a lieu] en France depuis une trentaine d'années » (Fortin-Debart & Girault, 2006-2007 : 104).

À un deuxième niveau, l'injonction à l'adresse des enseignants concerne la diversification des pédagogies mobilisées, proposant alternativement des stratégies et démarches variées (comme la participation – active – des apprenants, leur interactivité, l'enquête, *etc.*) et les outils pédagogiques associés (comme le jeu, le questionnaire auprès des acteurs, le numérique, *etc.*) : d'une manière générale, il s'agit de multiplier (et d'alterner) les façons de faire cours/classe (autrement que par le traditionnel cours magistral) et en envisageant de manière plus ouverte les leviers pédagogiques que suscitent les travaux pratiques (TP), les sorties, le débat, le jeu de rôle, *etc.* En effet, comme le rappelle Magnier (2009 : 115), « il n'existe pas une démarche pédagogique unique » pour l'EDD mais c'est dans la diversité et la complémentarité que doit se construire le modèle pédagogique approprié pour une éducation de qualité (Fortin-Debart, 2009 : 83).

Enfin à un troisième et dernier niveau, l'injonction se fait en faveur de la mise en œuvre de pédagogies très spécifiques, adaptées à (la spécificité des contenus d'enseignement/apprentissage de) ce champ éducatif comme la création et l'entretien de jardins, de « coins nature » (ou de mares pédagogiques) pour préserver la biodiversité au sein d'un établissement scolaire ainsi que la désignation d'écodélégués, référents sur les thématiques « éco » dans les établissements (MEN, 2015).

Dans un tel contexte de prescriptions ministérielles de nature pédagogique (mais pas uniquement), corrélé au développement important d'initiatives multiples sur le terrain (savoirs professionnels), notre travail se penche sur les enjeux que soulève l'EDD en termes de modes pédagogiques au double sens de modalités et d'« effets de mode ».

État de l'art et problématique

Sans surprise, il est aisément concevable que l'EDD puisse poser de multiples questions aux professionnels de l'éducation et qu'elle fasse l'objet de nombreux travaux de recherche en sciences de l'éducation. En tant que nouveau domaine d'enseignement appartenant au champ des « éducations à » (à la citoyenneté, aux médias, à la santé, à l'alimentation, *etc.*), l'EDD occupe un statut à part qui lui confère une certaine spécificité : en effet, elle ne constitue pas une discipline (avec ses outils, ses contenus, ses méthodes) et ne bénéficie ni de programmes dédiés ni d'horaire spécifique ; en outre se pose la question de l'évaluation à organiser qui ne fait que rarement l'objet d'un examen formel.

Au niveau didactique, c'est-à-dire en termes de contenus à dispenser et à apprendre, si plusieurs thématiques sont concernées – le concept de DD lui-même, ses trois piliers constitutifs (environnement, économie, social et éventuellement culture ou gouvernance), le dérèglement climatique, la biodiversité, les énergies, la qualité de l'eau, de l'air, les paysages, les écosystèmes, le traitement des déchets, *etc.* –, un certain flou peut en résulter étant donné le nombre et la complexité des enjeux d'apprentissage visés ; Barthes et Alpe (2012 : 205) évoquent en particulier l'« hétérogénéité des champs savants de référence » pour qualifier la grande diversité des savoirs enseignés, qui sont souvent « hybridés » ou « métissés » (puisque issus de mélanges de savoirs rationnels (savoirs scientifiques, savoirs savants) et de valeurs, de

savoirs experts et de savoirs profanes (pratiques sociales de référence)), « controversés » ou « polémiques » parfois qualifiés de « questions socialement vives (QSV) » (Legardez, 2006 : 21-22), mais de toute façon et sans aucun doute « renouvelés » (par rapport aux savoirs scolaires académiques et coutumiers).

Au niveau pédagogique, l'EDD suscite un renouvellement voire « une rupture de la forme scolaire » habituelle (Barthes & Alpe, 2013 : 10). Pour ces auteurs, l'évolution d'un certain nombre de caractéristiques scolaires (issues de la tradition de l'École française) fait partie des enjeux suggérés par l'inscription scolaire de l'EDD : ce changement de paradigme implique par exemple (même implicitement) de passer du modèle « un professeur, un cours » (sur le mode transmissif, vers un élève passif) à l'intervention de plusieurs enseignants, selon différents formats pédagogiques, mobilisant parfois les pédagogies actives, *etc.* Au-delà des changements de pédagogies à opérer (vers des formes diversifiées, innovantes, actives, *etc.*), l'évolution s'instaure aussi en termes de disciplines d'enseignement concernées : si l'EDD relève prioritairement des SVT et de l'HG en tant que « disciplines institutionnellement désignées » (Lange, 2008 : 125), elle touche également, même occasionnellement, aux sciences physiques et chimiques (SPC), aux sciences économiques et sociales (SES), à la technologie, à l'enseignement moral et civique (EMC), *etc.* Dépassant le territoire propre des disciplines, ce nouveau domaine d'enseignement suscite encore des interrogations lorsqu'intervient – de manière presque systématique – la prescription d'interdisciplinarité (MEN, 2015) entrant potentiellement en tension avec les acceptions conjoncturelles de pluri-, multi-, co-disciplinarité voire de transversalité. Enfin, c'est le cadre organisationnel qui peut déclencher certaines réflexions, celui des dispositifs institutionnels transversaux (thèmes de convergence, travaux personnels encadrés, enseignements pratiques interdisciplinaire, *etc.*), différant largement du cadre d'enseignement habituel des établissements.

C'est dans ce contexte que nous situons notre questionnement, aux frontières de la didactique et de la pédagogie – et de la tension entre les deux (Redondo & Ladage, 2019) –, considérant que le DD en tant qu'objet d'enseignement/apprentissage suscite des réflexions tant sur les contenus à enseigner (et à apprendre) que sur les manières de l'enseigner (et de l'apprendre). Dans une approche anthropologique du didactique (Chevallard, 2011 : 8), notre problématique nous amène à étudier les pratiques pédagogiques avec les outils de la didactique : envisagées en termes de gestes pédagogiques instrumentés (à l'aide d'un ou plusieurs outils comme le manuel scolaire, le numérique, *etc.*), les pédagogies sont aussi inspirées (au niveau théorique) de certains courants éducatifs nés historiquement dans le champ de l'éducation et de la formation : éduquer « au sujet de » l'environnement, « pour » l'environnement ou bien « par et dans » l'environnement (Girault & Fortin-Debart, 2006 ; Fortin-Debart, 2009).

Les questions au cœur de notre recherche sont d'une part celles de l'état des lieux de ces pédagogies ainsi que ce qui détermine leur choix, et d'autre part celles des conditions de leur développement et de leur diffusion dans les contextes professionnels. Quelle appropriation les enseignants font-ils des différents types pédagogiques disponibles pour éduquer au DD ? De quelle manière les professeurs s'emparent-ils des pédagogies pour intervenir auprès des publics dont ils ont la charge ? Quand les enseignants éduquent au DD, comment le font-ils et pourquoi le font-ils ainsi ? Quelles sont les « praxéologies » mobilisées (au sens de la TAD) ? Comment les pratiques s'organisent-elles ? Quelles sont les « techniques » employées et quelle est la nature des justifications avancées ?

Éléments méthodologiques et corpus de données

Notre étude s'appuie sur un corpus quantitatif de données qui comprend 1 137 participations à un questionnaire lancé à l'échelle nationale à l'été 2017 auprès des enseignants français en

poste dans le primaire et dans le secondaire. L'outil a permis d'une part de questionner les professeurs sur leurs pratiques (déclarées) dans le champ de l'EDD, et d'autre part de vérifier certaines hypothèses sur ce qui peut déterminer les choix pédagogiques et le recours à tel ou tel outil/dispositif pédagogique dans les situations d'éducation et de formation au DD.

Le protocole de diffusion de l'enquête a consisté en une transmission par voie électronique à large échelle (plusieurs milliers d'établissements français, métropole et outre-mer) d'un questionnaire que nous avons réalisé au sein de notre équipe de recherche et qui allait nous assurer une collecte quantitative de données à analyser et une description, que nous espérions la plus révélatrice possible, du phénomène étudié : les pratiques pédagogiques en EDD. Un test préalable du questionnaire « pilote » sur un petit nombre de participants a permis d'effectuer les corrections nécessaires en particulier en termes de reformulation, suppression ou ajout de certaines questions. Afin d'obtenir un reflet le plus proche possible de la réalité des pratiques (déclarées) et d'atteindre un certain niveau de généralisation des résultats, le processus d'échantillonnage des structures scolaires s'est fait de manière aléatoire, sans contrôle de catégorie, à partir d'une base de sondage construite par la liste – exhaustive – de tous les établissements de la population théorique (plus de 60 000 établissements d'enseignement à l'échelle nationale). L'utilisation du mailing académique, même s'il peut constituer un biais en termes d'échantillonnage invisible de la population atteinte (et du rapport privé des enseignants à l'institution voire à l'autorité hiérarchique) a constitué une passerelle efficace puisque plus d'un millier de professeurs a répondu. Le message posté intégrant le lien hypertexte pointant directement vers le questionnaire était en outre assorti d'un court descriptif des finalités de l'enquête annoncée comme une recherche universitaire et précisant les garanties habituelles de confidentialité. La garantie d'anonymat pouvait également être considérée comme une condition facilitant la participation des répondants au questionnaire.

La grille du questionnaire d'enquête comprenait 22 questions dont treize questions fermées qui ont été traitées statistiquement et neuf questions ouvertes par analyse de contenu. Le questionnement central de notre outil d'enquête avait pour objet d'interroger les professeurs sur l'importance (respective et relative) des pédagogies utilisées, pédagogies qui avaient été dans un premier temps repérées dans la littérature et qui allaient dans un second temps faire l'objet de déclarations de la part des enseignants participant à l'enquête. Notre étude a donc tenté de recenser une vingtaine de modes pédagogiques qui désignaient chacun « une manière de faire » possible pour éduquer des apprenants au DD (geste, utilisation d'un outil), puis de demander aux enseignants interrogés la fréquence à laquelle ils « estimaient » mettre en œuvre le type pédagogique ainsi désigné : chaque répondant positionnait alors sa pratique (déclarée) sur une échelle de Likert à trois degrés, de « jamais » à « très souvent ». Parallèlement à cette échelle de positionnement qui ambitionnait l'établissement de tendances majoritaires, plusieurs questions ouvertes visaient à faire s'exprimer les enseignants plus librement et dans leurs propres termes. À cette occasion, chaque professeur a pu mettre en mots ses techniques pédagogiques et préciser les outils utilisés dans le cadre de l'EDD. Il s'agissait enfin, dans le cadre de cette expression libre, de faire émerger les « déterminants » de ces orientations pédagogiques, les unes majoritaires favorisées par des conditions a priori facilitantes, les autres minoritaires, contraintes par des obstacles qui seraient défavorables.

Précisons enfin que cette méthode d'enquête est en adéquation avec les objectifs fixés : mettre au jour les praxéologies de l'EDD (leur distribution et leurs fondements théoriques), certes sur le plan déclaratif (et non effectif) mais en considérant que ce qui est dit (par les professeurs interrogés) relève de la diffusion des connaissances (pédagogiques) sur l'EDD dans le milieu enseignant et s'avérant donc être cohérent avec nos références théoriques et l'état des lieux de la recherche. Le choix de la méthode peut en effet se justifier au regard de notre approche –

didactique – des pratiques pédagogiques qui exige (en partie) un état des lieux descriptif de ce qui se fait et de ce qui se sait : d'où l'objectif central de notre travail qui a consisté à présenter, sur une large échelle, un inventaire des différents usages pédagogiques « déclarés » permettant de traiter en classe du DD et de ses thématiques.

Principaux résultats

Dans un premier temps, le traitement et l'analyse statistique des données recueillies ont permis d'observer une répartition des pédagogies – sans surprise – déséquilibrée. Cette distribution inégale du recours aux différentes pédagogies présentées dans le questionnaire s'exprime de la manière suivante (voir tableau 1) :

Tableau 1 - Répartition par fréquences décroissantes des types pédagogiques déclarés être les plus courants et les plus rares

Modes sur-représentés	Fréquence « souvent »	Modes sous-représentés	Fréquence « jamais »
1) Pratique d'écogestes	84,4 %	1) Désignation d'écodélégués	89,5 %
2) Débat/Discussion	84,2 %	2) Jeu de rôle/Simulation	76,4 %
3) Cours « classique »	80,9 %	3) Rencontre interclasses	72,9 %
4) Travail en groupe	76,4 %	4) Enquête	67,8 %
5) Expérience en sciences	63,9 %	5) Dégustation	67,6 %
6) Sortie	62,1 %	6) Programme d'actions	60,2 %
7) Action pratique sur le terrain	60,2 %	7) Jeu	52,8 %

À partir de cet état des lieux, il est possible de repérer quelques tendances générales : tout d'abord, la sur-représentation de certains modes pédagogiques par rapport à d'autres (à gauche du tableau), à propos de laquelle il faut souligner que la pratique des écogestes (en lien avec la réduction des consommations d'eau, d'électricité, de nourriture, *etc.*) arrive en première position ; parmi ces types pédagogiques déclarés être les plus courants figurent en outre plusieurs modalités qui relèvent des pédagogies actives impliquant une activité plus importante de l'élève. Ensuite, nous remarquons la sous-représentation d'autres catégories de pratiques (à droite du tableau) au sujet desquelles plusieurs hypothèses quant à leur rareté dans les déclarations sont possibles : l'incompréhension ou la méconnaissance de ces modalités (soumises aux répondants) ou bien le fait qu'elles puissent seulement venir « en appoint » aux pratiques habituelles.

Dans un deuxième temps, l'analyse fait apparaître de fortes corrélations – bien que non systématiques – entre pratiques pédagogiques déclarées et caractéristiques situées au niveau de l'individu et du contexte. À ce niveau-là, on observe une polarisation des pratiques avec un clivage entre hommes et femmes d'une part, et entre débutants, confirmés et experts (dans le métier) d'autre part, et ce concernant le recours aux différents types pédagogiques proposés. Ce sont par exemple les femmes et les enseignants les plus expérimentés qui exercent dans de petites écoles rurales qui proposent la plus grande diversité pédagogique en EDD. Au niveau du contexte, le clivage s'opère entre primaire et secondaire (correspondant au type de poste occupé par l'enseignant), entre milieu rural et zone urbaine (comme lieu d'exercice) et entre petits et grands établissements (écoles *vs* collèges et lycées). Le profil de l'enseignant (sexe et ancienneté de service) et le contexte d'enseignement sont donc corrélés aux pédagogies déclarées avec une attraction vers certains types pédagogiques (et un évitement pour d'autres), associée à un effet de symétrie observé dans les déclarations, les modalités déclarées être mises en œuvre par les uns ne l'étant pas par les autres.

Dans un troisième temps, l'analyse par catégorisation du contenu des réponses aux questions ouvertes révèle un défaut de nommage et un manque d'explicitation des techniques pédagogiques dont la description trop succincte ne permet bien souvent, ni comprendre ce qu'il est réellement possible de faire, ni d'en prévoir l'opérationnalité du point de vue d'un enseignant qui se projetterait dans une activité d'EDD à mener. Ce manque de développement des techniques pédagogiques participe du phénomène de « refoulement didactique » (Chevallard, 2011 :11) des connaissances pédagogiques qui sont peu partagées dans la communauté enseignante (et peu diffusées dans la société en général) et à propos desquelles il demeure donc difficile d'en faire un usage avisé et éclairé. L'analyse de contenu permet en outre un repérage d'un assez grand nombre d'obstacles (supérieur au nombre d'appuis) qui ne facilitent pas la mise en œuvre (déclarée) de certaines pédagogies. Jouent en particulier comme contraintes du recours à certains outils/dispositifs pédagogiques (pluriels, diversifiés et spécifiques), les moyens matériels, financiers et humains, le temps (toujours manquant), les programmes et les effectifs d'élèves (toujours surchargés) et enfin le principe de liberté pédagogique dont la mise au jour apparaît comme un résultat inédit de notre recherche. En effet, à partir du moment où l'enseignant est libre de choisir sa pédagogie (pour éduquer au DD, mais nous soupçonnons que cela peut être étendu à d'autres enseignements), s'installe un silence de rigueur à propos des techniques pédagogiques qu'il est possible de mobiliser, des outils à utiliser, des justifications théoriques sur lesquelles s'appuyer qui participe du manque de diffusion des connaissances pédagogiques et du « phénomène de pénurie praxéologique » (Chevallard, 2011 : 60) que nous observons dans le champ de l'EDD.

Discussion

L'étude déployée à une échelle quantitative vient tout d'abord confirmer les résultats établis par plusieurs chercheurs dans le champ de l'EDD en termes de « mosaïque de pratiques et de philosophies sous-jacentes » (Girault & Fortin-Debart, 2006 : 3). Les résultats de notre recherche renseignent de fait sur l'évolution qu'a vécue l'EDD depuis les débuts de sa généralisation dans les années 2000, avec une tendance importante que nous relevons : celle d'une « ouverture réussie » à une diversité de pratiques pédagogiques (déclarées). En effet, les études conduites dans le contexte des débuts de l'EDD faisaient état de la nécessité de sortir des « formes de l'enseignement ordinaire » (Pommier & Boyer, 2005 : 2) et d'opérer une mutation vers « un enseignement autre que classique » appelant le dépassement du cours magistral (Pellaud, 2011 : 103 ; Pommier, 2009 : 53). Une décennie plus tard, la répartition des pratiques déclarées telle qu'elle apparaît dans notre travail révèle que l'EDD est envisagée de manière beaucoup plus ouverte que par le seul prisme du cours magistral – ou même du débat et du travail collectif qui apparaissaient en 2005 comme les deux seules alternatives au cours magistral (Pellaud, 2011 :103) – et que la diversité pédagogique pensée/souhaitée dix ans auparavant est semble-t-il désormais appropriée.

Notre étude permet aussi d'actualiser les études produites antérieurement (Girault & Fortin-Debart, 2006) concernant les différentes approches éducatives – historiques – de l'environnement conduites « au sujet, par et dans et pour » l'environnement, avec, en particulier, une forte progression (depuis les années 2000) de la pratique des écogestes en situation scolaire ainsi que des sorties et du jardinage (conduits au contact de la nature). Cette évolution notable vers la mise en œuvre de plus en plus fréquente de comportements écocitoyens en milieu scolaire rejoint les constats et inquiétudes déjà relatés par les auteurs (Fortin-Debart & Girault, 2009 : 131) au sujet des dangers d'une éducation (au DD) largement centrée voire réduite aux petits gestes de DD. Quant aux apports de notre recherche en termes de variables liées aux pratiques déclarées (sexe, ancienneté de service, lieu d'exercice, *etc.*) ainsi que de l'ensemble des obstacles pesant sur la mise en œuvre pédagogique (dont la plupart

sont situés au niveau de l'École), un des principaux enjeux est d'inviter le corps enseignant en particulier et l'institution scolaire en général à se questionner pour envisager une éducation au DD plus éclairée du point de vue pédagogique.

Notre travail vise enfin à contribuer aux résultats de la recherche en didactique de l'EDD et encourage à une meilleure prise en compte de l'étude des modèles pédagogiques dans la formation des enseignants et des formateurs, ce qui constitue également un enjeu majeur dans le contexte actuel de la réforme de l'enseignement scolaire. Travailler à l'élaboration (ou au renforcement) d'une culture professionnelle – partagée – de l'EDD passerait ainsi (en référence à notre cadre théorique) par la constitution d'un « modèle praxéologique de référence » (Chevallard, 2011 : 29) qui ne se limiterait pas strictement aux savoirs de DD (connaissance de la durabilité) mais qui s'enrichirait aussi des praxéologies pédagogiques découvertes (et à découvrir). À ce titre, « l'équipement praxéologique » (Chevallard, 2011 : 140) – existant et à créer – des enseignants et de l'institution scolaire gagnerait nous semble-t-il à intégrer les outils et techniques mobilisables pour éduquer au DD mais également les notions technologico-théoriques sur lesquelles s'appuient les préconisations pédagogiques (comme par exemple la référence aux théories de l'apprentissage), sans oublier la prise en compte (à renouveler) des nombreux effets de détermination des pédagogies par les facteurs mis en évidence plus haut.

Bibliographie

Agbachi Ale, G. (2014). « Éduquer au développement durable de l'école au campus universitaire : comment et pourquoi faire le pas dans les pays du Sud ? L'exemple du Bénin en Afrique de l'Ouest ». In A. Diemer & C. Marquat (Dir.), *Éducation au développement durable : Enjeux et controverses* (p. 403-417). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Barthes, A. & Alpe, Y. (2012). « Les éducations à..., un changement de logique éducative ? L'exemple de l'éducation au développement durable à l'université ». *Spirale* 50 :197-209.

Barthes, A. & Alpe, Y. (2013). « Le curriculum caché du développement durable ». *Penser l'éducation* (HS), 1-13 [En ligne]. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00963810/document>

Chevallard, Y. (2011). *Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique* [En ligne]. Aix-Marseille Université. URL : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2011-2012_Module_1_LD_.pdf

Fortin-Debart, C. (2009). « Analyse des actions d'EEDD mises en œuvre dans l'enseignement scolaire ». In F. Grumiaux & P. Matagne (Dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (p. 67-83). Paris : L'Harmattan.

Fortin-Debart, C. & Girault, Y. (2006-2007). « Pour une approche coopérative de l'environnement à l'école primaire : Recherche exploratoire auprès d'enseignants du primaire ». *Éducation relative à l'environnement* 6 : 97-117 [En ligne]. URL : http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/Volume6/06_Fortin-Debart_C_Girault_Y.pdf

Fortin-Debart, C. & Girault, Y. (2009). « De l'analyse des pratiques de participation citoyenne à des propositions pour une éducation à l'environnement ». *Éducation relative à l'environnement* 8 : 129-145 [En ligne]. URL : http://www.revue-ere.uqam.ca/PDF/volumen8/V8_08_FortinDebartGirault.pdf

Girault, Y. & Fortin-Debart, C. (2006). *État des lieux et des perspectives en matière d'éducation relative à l'environnement à l'échelle nationale*. Paris : Muséum national

d'histoire naturelle [En ligne]. URL : http://www.yvesgirault.com/pages/doc-pdf/rapport_ere_edd.pdf

Girault, Y. & Sauvé, L. (2008). « L' ducation scientifique, l'éducation à l'environnement et l'éducation pour le développement durable : Croisements, enjeux et mouvances ». *Aster* 46 : 7-30. DOI :10.4267/2042/20028

Lange, J.-M. (2008). « L' ducation au développement durable au regard des spécificités enseignantes ». *Aster* 46, 123-154.

Legardez, A. (2006). « Enseigner des questions socialement vives : Quelques points de repères ». In A. Legardez & L. Simonneaux (Dir.), *L' cole à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives* (p. 19-31). Issy-les-Moulineaux : ESF  diteur.

Magnier, M. (2009). « Les écoles éco-citoyennes : Vers une éducation complexe pour le développement durable ». In F. Grumiaux & P. Matagne (Dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (p. 109-125). Paris : L'Harmattan.

MEN. (2007). « Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD) ». Circulaire n 2007-077 du 29 mars 2007, *Bulletin officiel n 14 du 5 avril 2007* [En ligne]. URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/14/MENE0700821C.htm>

MEN. (2015). « Actions  ducatives : Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018 ». Circulaire n 2015-018 du 4 février 2015, *Bulletin officiel n 6 du 5 février 2015* [En ligne]. URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=85723

MEN. (2019). « Transition  cologique : Nouvelle phase de généralisation de l'éducation au développement durable – EDD 2030 ». Circulaire n 2019-121 du 27 août 2019, *Bulletin officiel n 31 du 29 août 2019* [En ligne]. URL : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=144377

Pellaud, F. (2011). *L' ducation au développement durable*. Versailles : Quae.

Pommier, M. (2009). « L' ducation à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants de collèges et de lycées ». In F. Grumiaux & P. Matagne (Dir.), *Le développement durable sous le regard des sciences et de l'histoire* (p. 49-65). Paris : L'Harmattan.

Pommier, M. & Boyer, R. (2005). *L' ducation à l'environnement pour un développement durable vue par des enseignants du secondaire* [En ligne]. Lyon : INRP. URL : <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/126.pdf>

Redondo, C. & Ladage, C. (2019). « Quand l'enjeu pédagogique dispute la place de l'enjeu didactique et réciproquement : Le cas de l'éducation au développement durable ». * ducation & formation e-312* : 109-121 [En ligne]. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=32&page=3>

248 Former au métier de soignant : quels enjeux pour les cadres de santé formateurs ?

Isabelle Bayle, Université de Strasbourg, LISEC équipe ATIP (France)

Résumé

L'objet de la recherche porte sur l'analyse de l'activité des cadres de santé formateurs de la phase de conception à celle de réalisation d'une activité pédagogique. En suivant la méthodologie de la démarche ergologique et celle de la didactique professionnelle, la recherche donne à voir d'un état des savoirs et des compétences des différents acteurs aux prises avec le réel de l'activité et ceci dans un agir de l'activité humaine. L'activité des acteurs n'est pas une marque laissée au hasard et les concepts organisateurs de celle-ci peuvent être identifiés pour comprendre l'activité des professionnels. Il se dévoile alors une partie cachée de l'activité humaine ou débats de valeurs, dilemmes, et choix en action de travail s'expriment.

Mots-clés : activité humaine, conception de formation, débat de normes, développement personnel, dilemme

Le contexte du monde du soin

Le système de santé français a été reconnu par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) comme l'un des plus performants en 2000. La prise en charge des maladies chroniques et aiguës est notamment mise en exergue. Néanmoins, différents paramètres sociétaux en lien avec le vieillissement de la population, la dépendance, l'augmentation des pathologies chroniques, la mauvaise répartition sur le territoire des professionnels médicaux et paramédicaux, la recherche d'un gain d'efficacité amènent les pouvoirs publics à repenser la prise en soins des usagers. Ainsi, une évolution vers une approche plus transversale, avec la construction d'un parcours de santé, devient une nécessité. Des filières de prise en charge, par exemple en gériatrie, oncologie, pédiatrie, ou encore addictologie, se construisent afin de répondre aux problématiques réelles de la population d'un territoire. Tous ces nouveaux dispositifs ont des incidences réelles sur les professionnels de santé, notamment en lien avec la nature même de leurs activités et les effectifs, aussi bien qu'avec les compétences à développer tant en formation initiale qu'en formation continue. Les enjeux sont multiples et impliquent souvent différents partenaires qu'il est nécessaire de fédérer autour d'un axe territorial puis institutionnel commun.

Les reconfigurations initiées pour répondre aux nouveaux besoins du système de santé impactent la production de soins. Ainsi les termes d'efficacité, de qualité, de performance s'intègrent petit à petit au vocabulaire des soignants. Cependant pour tenir le cap et s'adapter à la « complexité croissante des environnements de pratique et au sentiment d'insécurité généré par les réorganisations multiples imposées au système » (Debout, 2017), plusieurs paramètres devront être pris en compte. Tout d'abord, mentionnons une dynamique managériale où les ressources humaines sont au cœur du projet institutionnel, avec un appui certain sur des politiques gestionnaires performantes facilitant l'équilibre entre l'offre de soins et les ressources disponibles. Puis un axe devra prendre en compte les patients et leur famille dans une logique de construction de parcours de soins. Dans ce contexte, chacun est perçu comme un maillon de la chaîne des soins y jouant un rôle déterminant. D'ailleurs, partager une culture qualité, avoir une vision globale du parcours de santé, et développer un esprit sur l'environnement durable, demandent une approche pluridisciplinaire et de complémentarité entre les différents acteurs. Un des défis de l'hôpital de demain sera certainement d'innover en

matière de structure managériale et de développer l'interdisciplinarité et la complémentarité entre les professionnels de soins et les autres acteurs intra et extra hospitaliers. Pour y arriver, il va falloir, nous semble-t-il, mobiliser au mieux les ressources existantes et compter sur la créativité et les potentialités du facteur humain.

L'impact sur les politiques de formation des professionnels de santé : le cas des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI)

Toutes ces réformes ont eu un impact sur les structures de formation entraînant une transformation des pratiques pédagogiques. Aujourd'hui, les directeurs de soins d'instituts en soins infirmiers sont sollicités pour construire des dispositifs de formation répondant aux besoins d'un territoire. Les architectures pédagogiques proposées sont en lien avec la territorialisation de l'offre de formation en santé inscrite dans le schéma régional des formations sanitaires et sociales. Ce dispositif s'inscrit dans l'axe de la valorisation des métiers du soin. Au vu des changements du monde médico-social, il est important d'anticiper les réformes, d'innover et d'accompagner les professionnels de la santé et les futurs soignants dans les mutations du système de soins.

Devant l'engagement des différents ministères de faire progresser le dispositif actuel, il devient primordial de préparer l'ensemble des étudiants aux transformations du système de santé. De nouveaux parcours de formation sont à construire afin de développer les compétences des futurs professionnels. C'est un enjeu majeur pour les instituts de formation en soins infirmiers afin de répondre avec sécurité et qualité aux exigences de l'exercice professionnel de demain ainsi qu'à la coordination des prises en soins des usagers.

Ces changements demandent aux acteurs de faire évoluer leur objet de travail. Le métier de soignant, le soin, les soins, la formation ainsi que la place accordée aux patients ont pris au fil du temps des dimensions différentes avec de réels enjeux dans des champs divers. Être cadre de santé formateur aujourd'hui, c'est jouer avec des antagonismes, c'est essayer d'articuler le respect de l'humain dans sa dignité avec la logique procédurale, c'est penser le soin dans sa pratique quotidienne sans se laisser envahir par des injonctions organisationnelles. Les cadres de santé compétents sont ceux qui savent articuler les paradoxes en témoignant d'une expertise professionnelle où le questionnement des pratiques permet d'argumenter mais aussi de faire vivre sa vision du soin. Enfin, c'est œuvrer dans la complexité en laissant s'exprimer ses valeurs humaines pour prendre en soins un être singulier et tout cela, à l'heure de la rentabilité. (Bayle, 2015). C'est ainsi une occasion merveilleuse pour répondre à ces nouvelles exigences, que de donner une place aux acteurs et faire de l'expérience individuelle et humaine une richesse pour élaborer le chemin clinique du futur, au service d'un collectif de travail. Pour cela il nous semble important de poser un nouveau regard sur l'activité humaine.

Alors pour répondre à ces nouvelles exigences, le dispositif de formation infirmier a pris un nouveau virage impulsé par la réforme de la formation des étudiants en soins infirmiers de 2009. Le texte législatif place la notion de compétence professionnelle au cœur du dispositif pédagogique. L'analyse de l'activité est devenue une ressource privilégiée pour concevoir et organiser les séquences d'apprentissage.

Pour accompagner ce changement, les cadres de santé formateurs ont dû questionner et faire évoluer le dispositif pédagogique. Mais quelles sont leurs spécificités ? Quelle est la réalité de leur activité ? Comment se décline-t-elle et comment participe-t-elle à la construction des futurs professionnels infirmiers ?

De nouveaux dispositifs pédagogiques se construisent pour guider les apprenants dans le développement de leurs compétences professionnelles. Mais concrètement comment ce dispositif se construit et s'exprime au quotidien dans la réalité de l'activité des cadres de santé formateurs ? Comment participent-ils à l'appropriation des codes du métier d'infirmier pour mettre sur le marché du travail des professionnels infirmiers compétents répondant aux exigences du contexte à venir ? Voici différents axes de questionnement auxquels nous allons essayer d'apporter un éclairage.

Accompagner la professionnalisation d'un étudiant en soins infirmiers : la mission des cadres de santé formateurs (CSF)

Au cours de leur activité professionnelle, les cadres de santé formateurs rencontrent en permanence des situations singulières pour lesquelles ils doivent construire des réponses adaptées qui ne correspondent pas entièrement à un travail prescrit. Parler de la compétence demande de mettre en dialogue la connaissance avec l'expérience. Ainsi, pour trouver une posture professionnelle adéquate, il est important d'entrer dans une démarche réflexive afin d'analyser sa pratique au regard de concept clé. Le cadre de santé formateur va ainsi dialoguer avec les normes, les mettre en débat, pour essayer de leur donner de la vie et du sens. Il va réaménager, repenser la norme qui se propose à lui (Schwartz, Durrive, 2003, 2009). Regarder le travail sous l'angle de l'activité humaine permet à l'homme en activité de verbaliser ses choix d'action. Face au travail décrit, l'individu parle de ses ressources, de ses difficultés mais aussi des stratégies qu'il a été amené à développer. Il met directement en dialogue l'aspect protocolaire du travail de formateur avec les dimensions faisant référence à la vie, et aux notions d'arbitrages. (Schwartz, Durrive, 2003). Il expose ainsi son point de vue de son activité en réaménageant le côté prescrit du travail pour le rendre possible dans l'activité. L'individu met ainsi de la vie en décrivant ses manières d'agir. Il campe une histoire dans la singularité du moment. Souvent la verbalisation de l'expérience met en évidence la complexité du réel et l'énoncé de certains compromis liés au travail. Le manager qui se penche de cette manière sur l'activité des cadres de santé formateurs va interroger les interactions de l'acteur avec l'environnement et interpellé le couple action-situation. Chacun au fil de son parcours de vie, de son histoire, de son parcours professionnel se construit son « modèle opératif » en fonction de ses expériences mais aussi de « ses buts et du sens de son activité » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Le sujet s'enrichit en développant consciemment ou inconsciemment son processus d'apprentissage grâce au aller-retour entre assimilation et accommodation développer par Piaget et largement compléter par Vergnaud. Progressivement le cadre de santé formateur va témoigner d'une intelligence de l'action révélant ses compétences professionnelles. L'acteur va mobiliser ses ressources pour comprendre les éléments qu'il a convoqué dans cette situation et donc entrer dans une lecture de son activité grâce à l'activation de ses processus cognitifs voir métacognitifs.

Les CSF doivent donc investir une nouvelle posture pour allier les termes former, accompagner et professionnaliser. Cela suppose alors d'articuler la posture d'enseignant où la transmission de savoirs est centrale, à celle d'accompagnateur où la construction d'un parcours de formation est privilégiée. La manière de concevoir puis animer le dispositif pédagogique devient ici un enjeu. L'ossature choisie pour décoder et faciliter l'appropriation des savoirs professionnels, autour de situations singulières du métier, amène les CSF à réfléchir aux environnements et méthodes d'apprentissage à investir.

Le positionnement des formateurs dans le choix des orientations pédagogiques et dans la structuration des projets d'enseignement contribue à la construction identitaire des apprenants. Les cadres de santé formateurs deviennent petit à petit des ingénieurs pédagogiques privilégiant

une « pédagogie des situations » (Pastré, 2011b.). L'activité de conception du dispositif pédagogique autour des situations d'apprentissage devient une des « conditions favorables pour que l'acte d'apprendre soit véritablement une manifestation du potentiel de l'apprenant » (Trocmé-Fabre, citée par Lainé, 2012, p. 6).

Mais ces transformations ne peuvent voir le jour que si les CSF prennent le temps d'analyser leurs pratiques pour les faire évoluer. En effet chaque temps de formation au contact de l'étudiant amène à des situations singulières d'apprentissage qui parfois entraînent des modifications dans l'agir de la formation. En questionnant leurs choix pédagogiques individuellement ou collectivement, les CSF développent de nouveaux savoirs qui ne demanderont qu'à être investis dans une situation nouvelle.

Relever les traces de l'activité des cadres de santé formateurs : l'approche méthodologique

Pour identifier comment l'activité des cadres de santé formateurs se décline et s'exerce, nous avons privilégié une méthodologie qualitative combinant des entretiens semi-directifs, des observations directes et des temps d'auto confrontation à partir de supports visuels (représentation graphique et film).

Pour comprendre dans quelles conditions les CSF construisent puis animent leur dispositif pédagogique nous avons opéré différents choix méthodologiques. Il était important pour nous de recueillir des traces d'activité en situation concrète et quotidienne de travail. Mais également de confronter l'intention pédagogique élaborée en amont avec la situation de cours, c'est à dire l'espace où elle est concrètement mise en œuvre. Puis, grâce à un enregistrement, de proposer au professionnel un retour réflexif sur son activité à des fins d'apprentissage, voire de professionnalisation.

Les différents courants de l'analyse de l'activité proposent plusieurs outils et techniques. Ils mettent majoritairement en avant l'importance de collecter les propos de l'acteur à partir des traces de l'activité. Ce dispositif permet d'appréhender et de préciser à la fois la partie visible de l'action mais également d'entrer dans des débats plus profonds engendrant des choix peu visibles au premier abord. C'est donc souvent une manière de percevoir la partie invisible de l'activité du professionnel et de recueillir une base de données précieuse pour mener l'analyse et décomposer l'action. Nous pouvons ainsi appréhender les buts poursuivis, le choix des intentions pédagogiques privilégiées, les ressources et savoirs identifiés, les aléas et imprévus rencontrés, le poids du collectif de travail, le lien avec l'exercice professionnel antérieur...

Une des préoccupations de cette étude est de se dire que le travail lui-même est source de développement de compétences et que l'activité des CSF participe à leur propre apprentissage. D'ailleurs comme le suggère Pastré « l'analyse de sa propre action » peut permettre une prise de conscience de l'acteur. (Pastré, 2011a, P.45) De ce fait, ce dispositif allie travail et formation, et constitue une opportunité de développement et de professionnalisation. C'est pour cela que nous avons fait le choix d'utiliser l'auto-confrontation en sachant que durant l'étude cela pourrait constituer un moment privilégié participant à la formation des acteurs comme le démontrent différents travaux en lien avec l'analyse du travail (Olry, Vidal-Gomel, 2011 ; Yvon, Durand, 2012). Ces recherches témoignent de l'importance de confronter l'acteur aux traces de sa propre activité pour l'accompagner dans son questionnement et dans la prise de conscience de sa propre action et ceci à des fins d'apprentissage. Nous sommes ici dans le rapport entre formation-travail par l'analyse de situations de travail avec une identification des spécificités du métier de cadre de santé formateur. C'est ainsi que le professionnel va donc reconstruire le sens de sa pratique à partir de sa propre action.

Notre travail empirique a été réalisé dans cinq instituts de formation en soins infirmiers dans des régions différentes. Quinze cadres de santé formateurs ont accepté de participer à l'étude.

Tous les entretiens se sont déroulés dans le bureau des acteurs sur un temps programmé. Ils ont tous été enregistrés avec l'accord des personnes.

L'ensemble de la démarche se compose donc de quinze temps d'observation et de leurs quarante-cinq entretiens simples ou d'auto-confrontation associés.

Du repérage à l'ancrage de l'activité des cadres de santé formateurs

En prenant le prisme de l'approche ergologique, un acteur est en activité quand il se trouve en situation d'agir. Il oscille ainsi entre deux systèmes d'approches différents de la réalité créant une tension permanente. Le repérage et l'ancrage abordent l'activité sous deux axes complémentaires et s'enrichissent mutuellement.

Tout d'abord, la notion de repérage est en lien avec une vision anticipatrice du travail. L'activité est pensée à l'avance en amont de sa mise en œuvre. Elle situe l'individu dans son contexte de travail en dégagant les aspects formalisés de celui-ci. Ce temps permet de repérer les acteurs, l'environnement, l'organisation prévisionnelle, l'aspect protocolaire de l'activité. Le professionnel est face à un niveau d'abstraction de son activité le plaçant dans un contexte de désadhérence. (Schwartz, Durrive, 2003, 2015).

L'ancrage, seconde approche, inscrit la personne dans la réalité du travail qui se vit, en la mettant face à ses choix d'action. Nous sommes dans l'immédiateté de l'action, dans l'instantané de ce qui se joue en situation, dans « l'ici et maintenant » (Schwartz, 2009). Le professionnel fait corps à corps avec son milieu et entre en adhérence avec celui-ci face aux contraintes, aux aléas de l'instant de travail. Cela l'amène jusqu'à dégager les limites de la phase anticipatrice voire parfois de la questionner pour la faire évoluer. Dans cette étape, l'homme se trouve dans la dynamique du projet d'agir. Or en situation de travail, de nombreuses contraintes apparaissent mettant en lumière des écarts entre le travail prescrit et le travail réel interrogeant les choix de l'acteur. Alors agir en situation de travail va demander un effort, l'effort de vivre. L'acteur va allier le registre de la connaissance avec celui de l'expérience dans un incessant aller-retour. Le professionnel agit toujours en adhérence, en adéquation avec la réalité de son milieu tout en sachant que la désadhérence est présente et vient impacter les choix d'action.

Nous passerons ainsi d'une vision descriptive et générale du travail à une vision particulière et singulière de l'individu qui agit.

Cette vision sera associée à l'approche de la didactique professionnelle. Ainsi, le mode de recueil des données est également une manière d'approcher le travail réel de l'acteur et de décrypter les différentes étapes qui décompose son activité en dégagant sa structure conceptuelle. C'est une manière de percevoir les compétences spécifiques des CSF. La complémentarité des outils accompagnera le professionnel dans le décodage de son activité engendrant le développement de compétences en situation de travail.

Les indices en faveur d'une activité spécifique pour les cadres de santé formateurs

Trois axes se déclinent. Le premier fait référence à l'importance de la construction d'une ingénierie pédagogique répondant à la fois aux normes définies dans le référentiel de formation

et au projet pédagogique. Les savoirs du métier sont mobilisés pour élaborer l'architecture des apprentissages indispensables pour exercer la profession d'infirmière.

Le deuxième axe fait ressortir deux des acteurs de la formation en alternance : d'un côté les étudiants en soins infirmiers et de l'autre les professionnels du terrain.

Le troisième axe est à mettre en lien avec la construction professionnelle des cadres de santé formateurs. Deux items émergent alors. Le premier fait référence à l'expérience antérieure à la fois d'infirmière mais également de cadre de santé. Le second met en lumière la pratique réflexive des CSF et l'importance de questionner ses manières de procéder pour les ajuster et les faire évoluer.

Concevoir et manager un dispositif pédagogique propice aux apprentissages du métier d'infirmier

Tous les cadres de santé formateurs ont mis en avant l'importance de construire un dispositif pédagogique. C'est vraiment une mission qui leur incombe et qui est ancrée dans les pratiques quotidiennes. Néanmoins, les centres d'intérêts et les aspirations de chacun viennent orienter les options qui sont retenues pour élaborer et manager l'ingénierie.

Les CSF mettent souvent l'apport de connaissances comme un point essentiel dans le parcours de formation de l'étudiant.

En cours je suis là pour répondre aux exigences du référentiel de formation et donc apporter des connaissances et les aider à faire des liens entre celles-ci [...] Oui j'aide les étudiants à tisser des liens car tout seul ils ont beaucoup de difficultés. (E1-Patricia-L.634-639)

Une place est pensée pour l'étudiant. De ce fait il est attendu un investissement de sa part. Le dispositif est construit pour répondre aux exigences à la fois du référentiel et à celles du métier infirmier. Il est une proposition faite à l'apprenant qui a le choix de s'y inscrire ou non. Cela relève alors de sa responsabilité.

Mon rôle est de construire et faire vivre le dispositif de formation que j'ai construit et ceci en partenariat avec les étudiants. Oui, faire un dispositif ou ils vont acquérir et développer des connaissances mais aussi un dispositif ou ils ne sont pas des consommateurs mais des personnes actives qui ont une place à prendre. (E1-Valérie-L.592-596)

Structurer l'apport de connaissances afin que les étudiants puissent à la fois tisser des liens et donner du sens à la pratique infirmière est une préoccupation qui anime l'ensemble des CSF.

Mon rôle je le vois aussi dans la structuration de la pensée par rapport à cette situation de patient. C'est un peu orchestrer les éléments pour leur donner un sens qui sera reproductible dans n'importe quelle autre situation. C'est une structure de pensée. Je pense que c'est du rôle de formateur de leur apprendre cela qui ne peuvent pas décrypter sur le terrain. (E1-Nathalie-L.593-597)

Le souci est constant et vient impacter le dispositif pédagogique dans le sens où

Ce n'est pas dispenser du contenu mais construire pour que les étudiants s'approprient ce contenu, pour qu'ils sachent articuler les différents savoirs, pour qu'ils sachent lire une situation de soin et répondre avec un dispositif soignant adapté. (E1-Béatrice-L.143-146)

Il est intéressant de relever deux éléments. Tout d'abord, le dispositif pédagogique est certes conçu en adéquation avec le référentiel de formation, qui en donne le cadre, mais ce qui anime essentiellement les CSF c'est la manière dont agencer le contenu proposé. Ensuite, la construction du dispositif n'est pas laissée au hasard. Ce sont différents éléments qui s'emboîtent les uns dans les autres pour élaborer le chemin de formation des étudiants les conduisant ainsi à la professionnalisation. De ce fait, l'arborescence doit être suffisamment

ouverte pour répondre aux demandes des apprenants tout en garantissant l'ossature. Les savoirs à acquérir sont mis en lien avec les réalités du monde professionnel infirmier ; ce qui en fait toute sa richesse et en même temps toute sa complexité. Le raisonnement clinique infirmier est positionné dès le départ dans la phase de repérage. Nous repérons là une marque identitaire des CSF en lien avec l'exercice professionnel antérieur. Le raisonnement infirmier est une pièce maîtresse du dispositif pédagogique et oriente la conception et l'animation des séances pédagogiques.

Mon rôle de formateur est de faire que les futurs soignants donnent du sens à leur soin. Ils doivent exercer leur jugement et leur raisonnement clinique pour analyser une situation et son contexte et apporter la réponse en soins adaptées et personnalisées à un patient. Moi j'ai pour rôle de leur faire acquérir cela et développer ce sens du raisonnement. (E1-Marie-L.672-676)

Un lien avec les valeurs du soin, de la santé, et du patient est mobilisé et inscrit dans la réflexion de l'analyse d'une situation d'apprentissage. Les concepts soignants sont ainsi incorporés au dispositif d'enseignement et se vivent dans le quotidien des activités de formation. Le questionnement et la recherche de sens des actions entreprises par l'apprenant sont également une cible privilégiée par les CSF dans leur mode de management des situations de cours.

Les acteurs de l'alternance : deux alliés essentiels

Deux acteurs de l'alternance retiennent l'attention des CSF : les ESI et les professionnels des unités de soin. Ces deux partenaires de la formation sont appréhendés de manière complémentaire. Une mise en perspective des enjeux et des missions du CSF se dégage au regard des réponses formulées.

Les étudiants sont la principale source de motivation des CSF. S'ils ont choisi de venir travailler en IFSI, c'est avant tout pour accompagner la construction professionnelle du futur jeune infirmier et transmettre les spécificités du métier. Ils ont le souci de porter une attention particulière à la fois sur le collectif d'apprenants mais également sur les individualités. « Je prends l'étudiant là où il est avec ses différents niveaux et peut-être arriver à le recentrer ». (E1-Eve-L.753-754) Il est important pour eux d'aller à la rencontre d'une personne et de s'adapter à ses demandes et besoins pour ajuster le dispositif de formation. C'est le groupe qui oriente l'organisation des apprentissages en fonction de leurs évolutions dans le parcours de formation.

Je crois que le rôle d'un formateur est de savoir s'adapter aux groupes d'apprenants pour construire avec eux le chemin de l'apprentissage en fonction de leur besoin. (E1-Béatrice-L.50-54)

Les CSF ont une réelle préoccupation du développement professionnel des ESI. Mais l'édifice ne pourra se construire qu'en s'appuyant sur une dynamique de co-partenariat où l'étudiant reste le manager de ses choix. L'axe métier est toujours omniprésent et définit le but à atteindre.

L'exercice infirmier est ensuite repositionné en alliant les valeurs humaines autour du concept de personne avec la notion de qualité des soins. La vision du futur professionnel est exprimée en mettant en avant l'importance de l'autonomie de travail, du sens des responsabilités et du développement des compétences. La polyvalence est recherchée tout comme le positionnement dans les activités de soins.

Être un professionnel compétent mais surtout un humain qui va soigner d'autres humains. Je crois que c'est cela l'essentiel ne pas oublier que nous n'avons pas des machines ou des morceaux d'organe devant nous mais une personne qui a un vécu, une histoire et que nous

devons préserver sa dignité. Si les jeunes professionnels ont retenu cela nous avons réussi notre formation. (E1-Béatrice-L.624-628)

L'expérience antérieure et le questionnement de sa pratique : deux ressources centrales

Les CSF reviennent sur leur exercice professionnel antérieur. Ils le mobilisent soit comme ressource pour accompagner la construction professionnelle des étudiants, soit comme grille de lecture des situations de soins. Le deuxième atout que certains mettent en avant est leur capacité à questionner leurs pratiques quotidiennes pour les faire évoluer.

L'exercice infirmier est mobilisé pour illustrer les propos lors des séances pédagogiques. De nombreux CSF disent prendre des exemples de leurs pratiques antérieures pour donner du sens aux apprentissages et rendre plus vivant le cours. Certains en font une force car cela permet de capter l'attention des étudiants et rendre le cours plus attractif, moins théorique.

Une place particulière est accordée pour certains CSF à la réflexivité. C'est pour eux un atout pour faire évoluer le dispositif de formation, questionner leurs pratiques et se remettre en question. Ils témoignent de leur engagement individuel et parfois le ramènent au collectif de travail.

Un formateur c'est quelqu'un qui se pose des questions, c'est quelqu'un qui s'arrête et qui interroge ce qu'il a fait. (E1-Béatrice- L.136-142)

Il nous semble intéressant de relever ici que cette posture est incorporée au rôle du CSF. La fonction n'est pas seulement perçue à destination d'acteurs ou d'un axe plus pédagogique mais s'exerce aussi dans une dimension plus personnelle.

En guise d'ouverture

L'analyse de l'activité amène à situer l'activité en regard de la particularité du sujet en interaction avec son environnement. Ainsi, en donnant la parole aux acteurs, l'étude a amené à révéler certaines dimensions du « pouvoir agir » (Canguilhem) de l'auteur montrant ses revendications d'existence face aux normes. Au cœur de l'activité humaine se trouve le débat de normes. Cette recherche a donc engagé les sujets à prendre la parole sur le travail et à verbaliser leur propre point de vue

Bibliographie

Bayle, I. (2015). L'enjeu éthique quotidien du coordinateur pédagogique en IFSI. In M. Dupuis, R. Gueibe, & W. Hesbeen, *Éthique du management et de l'organisation dans le système de soins. Réflexions pour la pratique quotidienne* (p. 75-82). Paris : Seli Arslan.

Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Presses universitaires de France.

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Paris : Dunod.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.

Debout, C. (2017). Développement du leadership clinique infirmier : une stratégie pour faire face aux défis de santé publique. In S. Divay, *Cadres en devenir. Évolutions, transformations, socialisations, tensions*. Toulouse : Octarès

Durrive, L. (1999). Accompagner et former en situation de travail : une approche ergologique. *Éducation Permanente* 139 : 199-218.

- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Editions Octarès.
- Lainé, A. (2012). Évolution des missions de la fonction des cadres de santé. In M.-C. Moncet (Dir.), *Accompagner la professionnalisation des étudiants infirmiers : des postures formatrices à trouver* (p. 6-19). Rueil-Malmaison, France : Lamarre
- Mayen, P. (2007). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation* 4 : 51-64.
- Olry, P. & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités* 8(2) : 111-149. [En ligne]. URL : <http://www.activites.org/v8n2/v8n2.pdf>.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154 : 145-198.
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement*. Paris : PUF
- Pastré, P. (2011b, nov.). Situations d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en Éducation* 12 :12-25.
- Schwartz, Y.-D. (2003). *Travail et ergologie. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2009). *L'activité en Dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- Yvon, F. & Durand, M. (2012). *Réconcilier recherche et formation pour l'analyse de l'activité*. Bruxelles : De Boeck.

273 Séquences développementales de la lecture : comparaison entre élèves sans déficience intellectuelle et élèves présentant une déficience intellectuelle en dispositif Ulis École

Sylviane Guihard-Lepetit, Laboratoire CIRNEF, Université de Rouen (France)

Résumé

Nous comparons les séquences développementales de la lecture obtenues par analyse hiérarchique de 20 élèves présentant une déficience intellectuelle bénéficiant du dispositif Ulis École¹ et de 30 élèves de grande section maternelle sur trois années scolaires. Les retombées sociales de notre recherche visent un changement de représentation du potentiel de développement de la lecture dans la déficience intellectuelle pour une école inclusive où les besoins doivent guider la réponse à l'intervention et non le diagnostic.

Mots-clés : déficience intellectuelle, lecture, conscience phonologique, inclusion

Introduction

Un questionnement personnel

Depuis que je suis enseignante, j'ai exercé dans différents milieux professionnels : enseignante dans des quartiers très défavorisés, enseignante spécialisée dans les difficultés d'apprentissage, enseignante en pédiatrie auprès d'enfants malades et toujours la lecture s'est retrouvée au centre de mes questionnements. La réussite ou l'échec en lecture restent encore connotés à l'efficiace intellectuelle. À l'école, celui qui n'apprend pas à lire relève très vite d'un enseignement « spécialisé ». Si Chartier (2007, p.250) pense que « la corrélation entre intelligence et lecture reste intériorisée pour tous : un enfant qui apprend à lire vite est intelligent et un enfant intelligent apprend à lire sans peine », la réciproque n'est pas loin : celui qui n'apprend pas à lire n'est pas intelligent ? Faisant mien le postulat d'éducabilité, je refuse cette réciproque, c'est ainsi que ma problématique porte sur la compréhension du développement de la lecture dans la déficience intellectuelle². Cette problématique présente plusieurs enjeux et touche des domaines « intriqués ».

Une problématique aux multiples enjeux

En ce début de XXIème siècle, quelles que soient les évolutions et mutations observées dans les pratiques et supports de lecture, la compétence de lecture est déterminante dans tout l'espace économique et social. L'usage de l'écrit est quasi obligatoire pour l'intégration dans le milieu du travail, même pour les métiers de faible qualification ainsi que dans l'environnement social et culturel (Chartier, 2016). Malgré la volonté des sociétés d'intégrer les personnes présentant une DI dans une vie citoyenne, Martini-Willemin (2013, p.193) indique que : « Le taux particulièrement important d'analphabétisme ou d'illettrisme dans cette population devient préoccupant dans le contexte du paradigme de la participation sociale. » Il semble particulièrement urgent de prendre la mesure de ce constat (INSERM, 2016) et de trouver les moyens d'alphabétiser ces jeunes qui deviendront pour certains, parents un jour. La maîtrise

¹ En France, les élèves de moins de 12 ans présentant des troubles intellectuels ou des fonctions cognitives (TFC) sont majoritairement scolarisés en école ordinaire tout en bénéficiant du dispositif d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis École, MENESR, 2015).

² Désormais noté DI.

ou non de la lecture affecte l'autonomie de l'individu que ce soit dans sa vie quotidienne, dans les échanges sociaux ou dans la participation citoyenne.

Outre ces enjeux sociaux de la lecture, la maîtrise ou non de la lecture impacte le diagnostic de DI que ce soit au niveau des compétences du comportement adaptatif ou des capacités cognitives (mesurées par les tests de quotient intellectuel). La lecture intervient dans les aptitudes conceptuelles et sur les connaissances formelles de l'individu comme le vocabulaire et la compréhension verbale (Guihard-Lepetit, 2015). Pour aller plus loin dans ce sens, l'apprentissage de la lecture puis sa maîtrise pourraient être considérés comme facteur de développement cognitif. En effet, dans la population typique, des recherches récentes portent sur le rôle de la mémoire de travail et le développement de la mémoire à court terme phonologique dans la lecture (Demoulin & Kolinsky, 2016). Il est possible que l'apprentissage de la lecture influence le développement de la mémoire à court terme phonologique (Bourdin, 2007). Ce développement de la mémoire à court terme phonologique a une répercussion sur le fonctionnement de la mémoire de travail qui elle-même affecte les capacités d'apprentissage. Une mémoire phonologique plus efficiente peut influencer le niveau de vocabulaire réceptif qui lui-même a une répercussion sur la compréhension orale, écrite et sur l'efficience intellectuelle (Cunningham & Stanovitch, 2001 ; 2003). Dans la DI, ces capacités cognitives sont pointées comme déficitaires et en partie explicatives des difficultés d'apprentissage. En fait, ces capacités jugées déficitaires et empêchant l'apprentissage de la lecture pourraient être le reflet d'un manque d'entraînement que l'apprentissage de la lecture pourrait compenser (Wise, 2010).

Méthodologie

Cadre de référence de la lecture dans la déficience intellectuelle

Les recherches portant sur les compétences en lecture des enfants et adolescents présentant une DI sont relativement récentes. Une grande partie de ces recherches étudie la lecture dans des déficiences intellectuelles dont l'origine a une étiologie précise. Les trois syndromes les plus étudiés sont : le syndrome de Williams-Beuren, la Trisomie 21 et le syndrome de l'X-Fragile. Les études francophones chez les enfants présentant une DI sans étiologie particulière restent restreintes bien que représentant une part importante de cette population.

Auparavant les enfants présentant une DI apprenaient à lire principalement par une reconnaissance visuelle des mots, la « sight word instruction » (Browder, Xin, 1998 ; Browder *et al.*, 2006). Depuis un peu plus de 10 ans, de nouvelles recherches améliorent la compréhension du développement de la lecture chez ces enfants. Guihard-Lepetit (2015) a montré que la prise en charge scolaire et l'expérience de la lecture sont de meilleurs indicateurs de progrès dans l'apprentissage de la lecture que le niveau d'efficience intellectuelle. Il a été également montré que des enfants atteints du syndrome de Down (Verucci *et al.*, 2006 ; Gombert, 2002, 2004, cité par Cèbe, Paour, 2012, p. 44) et des enfants présentant une DI d'étiologie variée (Connors, Rosenquist, Sligh, Atwell, Kyser, 2006) peuvent bénéficier d'un apprentissage de la lecture basé sur le décodage et les correspondances graphophonémiques (CGP). Leur niveau de conscience phonologique est corrélé avec les performances de lecture de mots et non-mots comme les enfants ayant un développement typique (Wise, 2010). En appui sur ces résultats, Lemons *et al.* (2016) conseille aux enseignants en éducation spécialisée d'intégrer la conscience phonologique et l'apprentissage du son des lettres dans les programmes de reconnaissance des mots. Des programmes d'entraînement des habiletés phonologiques (Connors *et al.*, 2006), de conscience phonologique et connaissance des lettres (Allor *et al.*, 2010), de sujets présentant une DI sans étiologie particulière amélioreraient leurs performances en conversion graphème-phonème, en conscience phonologique et en

reconnaissance de mots. Sermier Dessemont et De Chambrier (2015) ont montré que la conscience phonologique et la connaissance du son des lettres à 6-8 ans chez des enfants présentant une DI légère ou modérée sans étiologie spécifiée sont prédicteurs des progrès en lecture de mots et pseudo-mots une et deux années scolaires plus tard. Les principaux prédicteurs de la lecture chez les enfants typiques que sont les noms et son des lettres et la conscience phonologique (Ecalte *et al.*, 2013 ; NELP, 2008) pourraient être les mêmes que dans la population typique sous-tendant un développement de la lecture similaire chez les enfants présentant une DI et ceux n'en présentant pas.

Questions de recherche

Dans cette communication orale nous cherchons à répondre à ces deux questions : Est-ce que des enfants présentant une DI bénéficiant d'une Ulis École peuvent apprendre à lire ? La lecture se développe-t-elle selon la même séquence que chez les enfants sans DI (Kaplan et Walpole, 2005) ? Cette seconde question correspond à un chapitre de la thèse que j'ai soutenue publiquement en novembre dernier (2018).

Participants

Le groupe nommé Ulis École (UE) est composé de vingt élèves (13 filles et 7 garçons) d'âge moyen de 8 ans 9 mois (de 6 ans 11 mois à 10 ans 8 mois) issus de 8 Ulis École implantées en périphérie urbaine et en zone rurale. Le diagnostic de DI a été posé par une équipe pluridisciplinaire siégeant à la MDPH (Maison départementale des personnes handicapées) composée de médecins, de psychologues et de professionnels paramédicaux. Le niveau de DI n'a pas été communiqué par les psychologues scolaires. Afin d'homogénéiser notre groupe, nous avons suivi des élèves non-lecteurs présentant un score bas aux matrices colorisées de Raven (≥ 5 e percentile de leur classe d'âge, moyenne du score brut : 14.6, écart-type 4.1). Le groupe nommé GS est composé de 30 élèves (14 filles et 16 garçons) d'âge moyen de 5 ans 11 mois (de 5 ans 6 mois à 6 ans 5 mois) issus de quatre classes de GS de deux écoles maternelles répertoriées en éducation prioritaire. Aucun enfant ne présente de score bas aux matrices de Raven (moyenne du score brut : 19.5, écart-type 4.4). Nos deux groupes, comparés avec le test non-paramétrique de Mann-Whitney (risque d'erreur = 0.05) avec XL STAT, partagent un niveau de lecture équivalent en connaissance des lettres, lecture de syllabes, CGP et identification de mots écrits. L'âge lexical (test Alouette) des élèves de chaque groupe est compris entre 5 ans et 6 ans 6 mois.

Passation

Nous évaluons à trois reprises nos deux groupes avec le même protocole. Pour les élèves du groupe UE, les trois évaluations T1, T2 et T3 se sont déroulées entre septembre 2014 (mois de rentrée pour les nouveaux élèves intégrant le dispositif Ulis suite aux orientations prononcées par la MDPH) et avril 2017 (écart moyen de 11 mois entre T1 et T2 et 12 mois entre T2 et T3). Pour les élèves de GS, elles se sont déroulées entre juin 2015 et novembre 2016 (écart moyen de 4 mois et demi entre T1 et T2 et 13 mois entre T2 et T3) afin de pouvoir observer les évolutions avant (juin GS) et pendant l'apprentissage formel de la lecture (novembre CP et novembre CE1).

Matériel et procédure

Cinq épreuves sont issues de BELEC (Mousty *et al.*, 1994) et deux épreuves de lecture (syllabes et mots) exploitent en partie le test Alouette (Lefavrais, 2005). L'ordre de présentation des sept épreuves est le suivant : A partir de cartes en écriture minuscule d'imprimerie présentées isolément, l'enfant doit donner le nom des 26 lettres (NL) de l'alphabet dans un

ordre différent de l'ordre alphabétique, le son (SL) de chacune des 25 lettres (sans le h) et le son de 18 CGP complexes (SGC). Suivent les exercices enregistrés de conscience phonologique portant sur la suppression de syllabe initiale, l'inversion syllabique de mots de deux syllabes (PS, 26 items), la suppression du phonème initial de syllabes de trois phonèmes et l'inversion des phonèmes de syllabes de deux phonèmes (PP, 26 items). Pour finir, les syllabes à lire (LSy) sont : le la do ti pu mi (6 items) et la lecture de mots reprend la première phrase du texte de lecture Alouette composé de mots existants en français mais ne permettant pas une lecture en appui sur le contexte (21 mots). Ce test nous permet également de déterminer un « âge lexical » (ou niveau de lecture).

Résultats

Lecture et enfants présentant une déficience intellectuelle bénéficiant d'une Ulis École

Notre première question était : Est-ce que des enfants présentant une DI bénéficiant d'une Ulis École peuvent apprendre à lire ? La figure 1 présente la répartition de l'âge lexical (ou niveau de lecture) dans notre population de 50 sujets par sous-groupe UE et CE1 au temps T3. Les cinq niveaux de lecture à T3 ont été définis en s'appuyant sur la terminologie de Giasson (2012, pp ;17-19) : le niveau L0 (au-dessous de 71 mois en âge lexical) correspondrait au « lecteur en émergence » sensibilisé aux fonctions de l'écrit ; le niveau L1 (entre 72 et 78 mois en âge lexical) celui d'« apprenti-lecteur » qui a découvert le principe alphabétique, le niveau L2 (entre 79 et 84 mois en âge lexical) serait l'étape de « lecteur débutant » où le passage de la lecture de syllabes à la lecture de mots se fait, les habiletés en identification de mots et en compréhension se mettent en place, mais la lecture est encore hésitante. Les niveaux L3 (entre 85 et 96 mois en âge lexical) et L4 (entre 97 et 108 mois en âge lexical) pourraient correspondre respectivement au « lecteur en transition » qui a de moins en moins besoin de décoder et peut consacrer une plus grande partie de son énergie cognitive à comprendre les textes et au « lecteur confirmé » pour lequel la lecture est devenue fluide et aisée pouvant alors élaborer une représentation claire du texte, gérer les obstacles, réagir au texte et utiliser ses informations.

Nous observons une répartition des effectifs du groupe UE principalement sur deux classes d'âge lexical (L1 et L2). Toutefois quelques sujets du groupe UE atteignent un niveau fin CE1 à début CE2 (L3-L4). Nous observons que quelques sujets du groupe UE présentent un niveau de non-lecteur (âge lexical L0). Pour le groupe d'élèves de CE1, trois classes d'âge lexical sont principalement représentées (L2, L3, L4), la classe d'âge lexical L3 étant majoritaire.

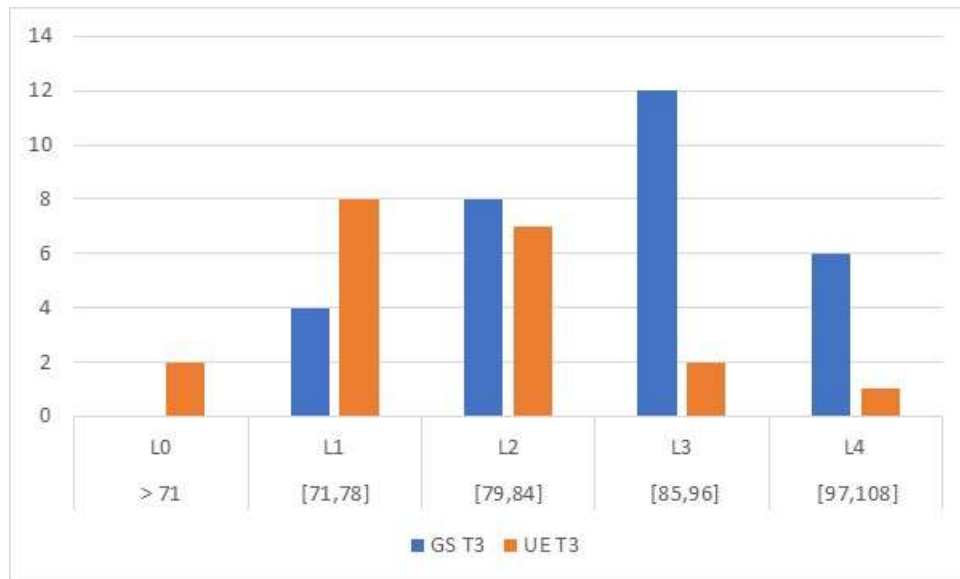


Fig. 1 - Répartition des niveaux de lecture pour les élèves UE et GS en T3

Nous concluons que des enfants présentant une DI bénéficiant d'une Ulis École peuvent apprendre à lire. La majorité des enfants du groupe UE atteint un niveau CP sur la durée de l'étude, voire CE1, CE2. Pour en comprendre davantage sur ce développement de la lecture, nous avons fait un focus sur des indicateurs de développement de la lecture.

Séquences développementales de la lecture

La description d'une séquence de développement est principalement un outil pour étudier les formes de changement. Dans le développement de la lecture, les procédures, stratégies, compétences se mettent en place grâce à des connaissances sous-jacentes nécessaires. De nombreuses études longitudinales portent sur les prédicteurs de la lecture, sur les interrelations entre les différentes compétences et connaissances. Peu d'études présentent le développement de la lecture sous forme de séquence ordonnée. Pour décrire la dynamique de développement de la lecture, nous comparons les séquences développementales de la lecture obtenues par analyse hiérarchique (Matalon, 1965 ; Mellier, 2014). Nous évaluons la relation d'ordre entre les variables en suivant les étapes de la procédure classique de l'analyse hiérarchique proposée par Guttman (Matalon, 1965). Afin de tester cette hiérarchie, les sujets sont rangés verticalement du plus performant au moins performant à partir de la somme de ses scores à toutes les épreuves. Horizontalement sont rangés les indicateurs de lecture depuis celui le plus souvent réussi jusqu'à celui le moins réussi (les sommes des colonnes). Comme dans la démarche de séquence de stades de l'acquisition de la lecture de Kaplan et Walpole (2005) nous notons la réussite à une épreuve quand plus de la moitié des items sont corrects (au moins 50 % de réussite). La relation d'ordre est vérifiée si chaque sujet réussit les épreuves les plus « faciles » et échoue les plus « difficiles ». Ce rangement se traduit par une matrice (cf. tableau 1). Guttman (Matalon, 1965) indique que l'ordre obtenu représente une échelle si le coefficient de reproductibilité (Cr) atteint au moins 0.90. Cr se calcule ainsi : $Cr = 1 - (\text{nombre d'erreurs} / \text{nombre de sujets} \times \text{nombre d'items})$ soit $Cr = 1 - (\text{nombre d'erreurs} / \text{nombre total de réponses})$. Le Cr de l'observation T1 en GS est de 0.95 (Tableau 1).

Les sept variables nommées dans les tableaux suivants sont : NL (nom des lettres), PS (habiletés métaphonologiques syllabiques), SL (son des lettres), LSy (lecture de syllabes), SGC (CGP complexes), PP (habiletés métaphonologiques phonémiques), LPhrase (lecture de mots dans une phrase).

Tableau 1 - Observation 1 pour les élèves de Grande Section. + : au moins 50% de réussite à l'épreuve, - : moins de 50% de réussite

Elève GS N°	NL	PS	SL	LSy	SGC	PP	LPHRASE
12	-	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	-
1	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	+	-	-	-	-
18	-	+	-	-	-	-	-
24	-	+	+	-	-	+	-
15	+	-	-	-	-	-	-
26	+	-	-	-	-	-	-
30	+	-	-	+	-	-	-
28	+	-	+	-	-	-	-
13	+	+	-	-	-	-	-
27	+	+	-	-	-	-	-
2	+	+	-	-	-	-	-
11	+	+	-	-	-	-	-
10	+	+	-	-	-	-	-
21	+	+	-	+	-	-	-
33	+	+	+	-	-	-	-
14	+	+	+	-	-	-	-
32	+	+	+	+	-	-	-
29	+	+	+	+	-	-	-
22	+	+	+	+	-	-	-
5	+	+	+	-	-	-	-
23	+	+	+	+	-	-	-
9	+	+	+	+	-	-	-
17	+	+	+	+	-	-	-
4	+	+	+	-	-	-	-
16	+	+	+	+	-	-	-
19	+	+	+	+	-	-	-
8	+	+	+	+	-	-	-
3	+	+	+	+	-	-	-

Le tableau 2 propose la synthèse des trois séquences développementales de la lecture observées pour le groupe GS en T1, T2 et T3. Le tableau 3 propose la synthèse des trois séquences développementales de la lecture observées pour le groupe UE en T1, T2 et T3 (Pour plus de précisions sur cette méthodologie, voir Guihard-Lepetit,2018).

Tableau 2 - Séquences développementales de la lecture pour le groupe GS en T1, T2 et T3

GS	NL	PS	SL	LSy	SGC	PP	LM
CP	NL	PS	SL	LSy	SGC	PP	LM
CE1	LSy	NL	SL	PS	LM	SGC	PP

Tableau 3 - Séquences développementales de la lecture pour le groupe UE en T1, T2 et T3

UE T1	NL	LSy	SL	PS	SGC	LM	PP
UE T2	NL	LSy	SL	PS	SGC	LM	PP
UE T3	NL	SL	LSy	PS	SGC	LM	PP

Les séquences développementales observées dans les deux groupes montrent des similitudes sur la connaissance du nom des lettres précoce. Nos deux groupes suivent pareillement le continuum développemental des compétences phonologiques au niveau de la taille des unités traitées manipulant d'abord les syllabes orales puis les phonèmes (Sanchez *et al.*, 2007). Mais chez les élèves présentant une DI, la connaissance du nom des lettres semble être un prérequis de la connaissance de leur son, la conscience phonologique syllabique ne précède pas le décodage et la conscience phonologique phonémique succède à la lecture des mots ce que nous n'observons pas pour le groupe d'élèves de GS. Pour accéder à la lecture de mots, les élèves présentant une DI passeraient par la connaissance du nom des lettres qui leur permettrait de lire des syllabes simples. Nous pourrions supposer que la connaissance implicite du son des lettres leur permettrait de réaliser la fusion des phonèmes de la syllabe. La connaissance du son des lettres et la conscience phonologique syllabique se développeraient en appui sur cette première entrée dans le langage écrit.

Pareillement, la conscience phonémique se développerait à la suite des connaissances graphophonémiques complexes et de la lecture de mots. L'étude de Duncan *et al.* (2006) comparant la trajectoire développementale des habiletés phonologiques avant et pendant l'apprentissage de la lecture chez des enfants anglais et français confirme que c'est sous l'impulsion de l'enseignement explicite de la lecture que la conscience phonémique s'élabore. Le développement de la conscience phonémique est lié au développement de l'habileté de décodage mais la manipulation explicite des phonèmes dépasse la simple conscience des phonèmes (Ecalte & Magnan, 2015 ; Goigoux & Cèbe, 2004). Morais (2016, p.87) signale que « les enfants peuvent utiliser le son contenu dans le nom de beaucoup de lettres sans pour cela devoir développer la conscience des phonèmes. »

L'analyse de profils individuels nous permet d'avancer que cette séquence développementale est observée également chez des élèves ne présentant pas de DI. Un focus sur des séquences individuelles chez les enfants typiques (tableaux 4 et 5) montre que ce développement de la conscience phonologique arrive aussi à la suite ou en appui sur l'écrit pour certains enfants typiques.

Tableau 4 - Séquences développementales individuelles de la lecture pour deux élèves de CP en T2

Elève CP	NL	PS	SL	Lsy	SGC	PP	LM
N°7	+	-	+	+	-	-	-
N°28	+	-	+	+	-	-	-

Tableau 5 - Séquences développementales individuelles de la lecture pour deux élèves de CE1 en T3

Elève CE1	Lsy	NL	SL	PS	LM	SGC	PP
N°7	+	+	+	+	+	+	-
N°12	+	+	+	+	+	+	-

Conclusion

Les enfants présentant une DI bénéficiant du dispositif Ulis École peuvent apprendre à lire. En entrant plus précisément dans le développement de la lecture, nous constatons des différences dans l'ordre d'apparition des indicateurs de développement de la lecture. Le développement de la conscience phonologique peut être « décalé » entre enfants présentant une DI et enfants typiques. Toutefois, l'analyse de séquences individuelles montre des séquences similaires entre des individus de nos deux populations. Ces ressemblances pourraient aider au changement de regard sur le potentiel de développement de la lecture dans la DI. En se focalisant davantage sur ces similitudes, il serait envisageable de considérer l'apprentissage de la lecture en partant des besoins des élèves d'une école et non des diagnostics. Certains élèves bénéficiant du dispositif Ulis atteignent un niveau de lecture CE1 voire CE2, il est tout à fait envisageable d'imaginer des dispositifs d'apprentissage de la lecture où ces élèves seraient tuteurs d'enfants typiques présentant un niveau de lecture inférieur. L'un des coordonnateurs d'ULIS École de notre cohorte pratique ce type de tutorat. L'école française ne peut pas se mettre à fonctionner de façon inclusive uniquement par prescription institutionnelle. Ce type de situation pédagogique inclusive est aussi nécessaire pour transformer le regard des autres sur les compétences des élèves présentant une DI.

En France, les récentes déclarations du ministre de l'Éducation Nationale en décembre 2017 témoignent d'une volonté politique d'« offrir le droit à une scolarisation de qualité à tous les élèves en situation de handicap ». Il a été rappelé que le handicap est une priorité du quinquennat présidentiel et qu'il faut « permettre à l'École de la République d'être pleinement inclusive »³. Ces injonctions politiques en faveur de l'inclusion scolaire ne sont pas localisées uniquement en France et Bonvina *et al.* (2013, p.127) estiment que « la question de la mise en œuvre de pédagogies et de modes d'organisation scolaire inclusifs est plus vive que jamais. » pour beaucoup de systèmes de formation dans le monde. Si l'inclusion peut être une avancée sociale, la question de la « gestion de la diversité des élèves » est « cruciale » et implique une meilleure formation des enseignants. Des échanges entre recherche et pratique dans le but de construire « des contours d'une pédagogie différenciée validée par la recherche » (Bonvina *et al.*, 2013, p.132) pourraient participer à la transformation durable de l'accompagnement des

³ « Handicap : vers « une recomposition de l'école » ? » (Entretiens F. Buisson et engagements de S. Cluzel et J-M. Blanquer). Paru sur ToutEducat, site d'information des professionnels de l'éducation le vendredi 08 décembre 2017. Consulté en ligne le 30/12/2017 <http://www.touteduc.fr/fr/scolaire/theme-26-actualite>

élèves en situation de handicap. Des formations pour les enseignants posant des bases de « travailler ensemble » favoriseraient la conception de dispositifs d'apprentissage de la lecture inclusifs, dépassant l'objectif de « faire de l'inclusif ». Il s'agirait de partir d'une évaluation des besoins de tous les élèves d'une école, avec tous les moyens de l'école : humains (enseignants, membres de Rased, adultes encadrants) et techniques (supports ludiques/tactiles, applications/logiciels⁴), puis de définir les groupes sur des objectifs de lecture (programmation, durée, objectifs, réévaluations), tendus vers l'objectif de la maîtrise de la lecture pour tous.

L'ordre des indicateurs de développement de la lecture observé dans nos séquences développementales nous incite également à poursuivre la recherche sur les lettres et la conscience phonologique. S'« Il est difficile d'imaginer comment un enfant pré-lettré peut se représenter les sons de sa langue, sans utiliser de support grapho-sémiotique, c'est-à-dire une représentation sous la forme d'images mentales des graphèmes du code écrit. » (Sauvage, 2014, p.64) et si la conscience phonologique implique la conscience de soi, la capacité à parler de son savoir sur les phonèmes (Sauvage, 2014), la connaissance des lettres pourrait être le pivot pour entrer dans la langue écrite. Cet objet concret culturel « extérieur » à soi, qui peut être manipulé, avec lequel il est possible de jouer (exploration motrice) peut se partager avec tous et en particulier avec les parents en attention conjointe (importante dans les premiers apprentissages en interaction). Aider à l'acquisition de la connaissance des lettres, c'est aussi donner accès à de vrais projets d'écriture engageant la conscience de soi (Prévost & Morin, 2015). En 2011 lors d'un colloque sur l'apprentissage de la lecture⁵, Michel Fayol soulignait le manque d'études sur les lettres en comparaison de celles sur la phonologie. Des recherches collaboratives avec des enseignants d'école maternelle pourraient s'envisager sur ces entrées.

Bibliographie

Allor, J.H., Champlin, T.M., Gifford, D.B. & Mathes, P.G. (2010). « Methods for increasing the intensity of reading instruction for students with intellectual disabilities ». *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities* 45(1) : 500-511.

Bonvina, P., Ramela, S., Curchod-Ruedia, D., Albanese, O. & Doudina, A. (2013). « Inclusion scolaire : de l'injonction sociopolitique à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques ». *Alter - European Journal of Disability research* 7(2) 127-134. Doi : 10.1016/j.alter.2012.11.007

Bourdin, B. (2007). « Du codage visuel au codage verbal : le rôle de l'apprentissage de la lecture ». *Enfance* 2(59) : 145-159. DOI : 10.3917/enf.592.0145

Browder, D. M. & Xin, Y. P. (1998). « A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities ». *The Journal of Special Education* 32(3) : 130-153. URL : <http://dx.doi.org/10.1177/002246699803200301>

Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L. & Algozzine, B. (2006). « Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities ». *Exceptional Children* 72 : 392-408.

Cèbe, S. & Paour, J.-L. (2012). « Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle ». *Le français d'aujourd'hui* 177 : 41-53.

⁴ Utilisation dans quelques écoles de notre recherche du logiciel Les Clés du Code Java.exe (version multisupport la plus récente) à télécharger ou jouer en ligne sur lesclesducodes.fr. Version pour tablette et smartphone sur Googleplay : application CODELI.

⁵ Colloque international « Apprentissage de la lecture : innovations, convergences et perspectives », Université de Cergy-Pontoise & IUFM, 15 au 16 décembre 2011.

Chartier, A.- M. (2007) *L'école et la lecture obligatoire. Histoire et paradoxes des pratiques d'enseignement de la lecture*. Paris : Retz.

Chartier, A.- M. (2016). « Les trois modèles de la lecture entre XVIe et XXIe siècle : comment les pratiques sociales transforment les méthodes d'enseignement ». *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR 16(40) : 253-273.

Connors, F A., Rosenquist, C.-J., Sligh, A.- C., Atwell, J.- A. & Kyser, T. (2006). « Phonological reading skills by children with mental retardation ». *Research in Developmental Disabilities* 27 : 121-137.

Cunningham, A.-E. & Stanovich, K.-E. (2003). « Reading Can Make You Smarter! » *Principal* 83(2) : 34-39.

Cunningham, A.-E. & Stanovich, K.-E. (2001). « What reading does for the mind? » *Journal of Direct Instructio* 1(2) : 137–149.

Duncan L. G., Seymour P. H. K., Colé P. & Magnan A. (2006). « Differing sequences of metaphonological development in French and English ». *Journal of Child Language* 33(2) p. 369-399.

Ecalte, J., Juhel, J. & Magnan, A. (2013). « Vitesse de dénomination et performance de lecture chez des enfants de 6-7 ans. » In P.-Y. Gilles & M. Carlier (Eds.), *Vive(nt) les différences : psychologie différentielle fondamentale et applications* (p. 49-55). Aix-Marseille : Presses Universitaires de Provence.

Ecalte J. & Magnan A. (2015). *L'Apprentissage de la lecture et ses difficultés* (2ème édition). Paris : Dunod.

Giasson, J. (2012) *La lecture : Apprentissage et difficultés*. Bruxelles : De Boeck Université.

Gombert, J.-É. (2002). « Children with Down syndrome use phonological knowledge in reading ». *Reading and Writing* 15(5-6) : 455-469.

Gombert, J.-É. (2004). « Dissociation entre apprentissages linguistiques et développement cognitif : le cas de l'apprentissage de la lecture chez des trisomiques ». *Handicap : Revue de Sciences Humaines et Sociales* 101-102 : 47-62.

Guihard-Lepetit, S. (2018). « Étude longitudinale du développement de la lecture chez des élèves présentant une déficience intellectuelle en dispositif Ulis ». *Carrefours de l'éducation* 46(2) : 41-55.

Guihard-Lepetit, S. (2015). « Apprentissage de la lecture chez les enfants présentant une déficience intellectuelle ». In Briquet-Duhazé, S., Ouellet, C. & Lavoie, N., *Progrès en lecture-écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire* (p.21-50). Paris : L'Harmattan. Collection Enfance éducation et société.

INSERM. (2016). *Déficiences intellectuelles*. Collection Expertise collective. Montrouge : EDP Sciences.

Kaplan, D. & Walpole, S. (2005). « A stage-sequential model of reading transitions: evidence from the early childhood longitudinal study ». *Journal of Educational Psychology* 97(4) : 551-563. doi:10.1037/0022-0663.97.4.551.

Demoulin, C. & Kolinsky, R. (2016). « Does learning to read shape verbal working memory? » *Psychonomic Bulletin & Review* 23(3) : 703-722. <https://doi.org/10.3758/s13423-015-0956-7>

- Lefavrais, P. (1967). *Test de l'Alouette*. Edition révisée 2005. Paris : Edition du Centre de Psychologie Appliquée.
- Lemons, C. J., Allor, J., Al Otaiba, S. & Lejeune, L.M. (2016). « Ten research-based tips for enhancing literacy instruction for children and adolescents with intellectual disability ». *Teaching Exceptional Children* 49(1) : 18-30. DOI :10.1177/0040059916662202.
- Martini-Willemin, B.-M. (2013). « Littéracie et déficience intellectuelle : une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? » *Revue européenne de recherche sur le handicap* 7(3) : 193-205.
- Matalon B. (1965). *L'analyse hiérarchique*. Paris : Mouton, Gauthier- Villars.
- Mellier, D. (2014). « Les méthodes de comparaison dans le champ des déficiences intellectuelles ». In G. Petitpierre, B.M. Martini-Willemin, éd.s. *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle : nouvelles postures et nouvelles modalités* (p. 17-55). Berne : Peter Lang.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Scolarisation des élèves en situation de handicap : Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. Circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015. Paris : MENESR - DGESCO A1-3.
- Mousty, P. Leybaert, J., Alegria, J., Content, A. & Morais, J. (1994). « BELEC. Batterie d'évaluation du langage écrit et de ces troubles ». In J. Grégoire & B. Piérart (Eds.). *Evaluer les troubles de la lecture. Les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques* (p.127-145). Bruxelles : De Boeck.
- NELP: National Early Literacy Panel (2008). *Developing early literacy* (report). Jessup: National Institute for literacy.
- Prevost, N. & Morin, M.-F. (2015). « Quel rôle joue la connaissance des lettres dans l'acquisition de l'écriture en maternelle ? » *Le français aujourd'hui* 190 : 35-47.
- Raven J., Raven J.C. & Court J.H. (1998). *Les Progressive Matrices Couleur*. ECPA : Paris.
- Sanchez, M., Magnan, A. & Ecalle, J. (2007). « Habiletés phonologiques chez des enfants dysphasiques de GS et CP : étude comparative avec des enfants au développement langagier normal ». *Psychologie française* 52(1) : 41-54.
- Sauvage, J. (2014). « Acquisition et didactique des langues : articulations, appropriation et dynamiques. » *Linguistique*. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 2014. <tel-01139033>
- Sermier Dessemontet, R. & De Chambrier, A. F. (2015). « The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities ». *Research in developmental disabilities* 41: 1-12.
- Verucci, L., Mehghini, D. & Vicari, S. (2006). « Reading skills and phonological awareness acquisition in Down syndrome ». *Journal of Intellectual Disability Research* 50: 477-491.
- Wise, J.C., Sevcik, R.A., Ronski, M.A. & Morris, R.D. (2010). « The relationship between phonological processing skills and word and nonword identification performance in children with mild intellectual disabilities ». *Research in Developmental Disabilities* 31 : 1170-1175.

301 Conceptions du professeur d'EPS chez des formateurs et savoirs à transmettre en STAPS

Youcef Alanbagi, EA 3625 I3SP, UFR STAPS Paris Descartes (France)

Résumé

Avec ce mouvement d'universitarisation de la préprofessionnalisation enseignante, les étudiants validant le Capest en Master doivent s'initier à la recherche en éducation. Mais durant la formation, des savoirs académiques, disciplinaires et professionnels entrent en concurrence avec des logiques d'acteurs n'obéissant pas aux mêmes enjeux. Les formateurs sont orientés par la transmission de savoirs à enseigner, disciplinaires, alors que les étudiants attendent des savoirs pour enseigner pour dépasser les dilemmes rencontrés *in situ*. Une convergence d'intérêts serait à rechercher dans la stimulation, chez les étudiants en formation, d'une réflexion s'enracinant dans l'action davantage que conduite à partir de cas qui lui sont rapportés.

Mots-clés : savoir, formation, STAPS, éducation physique et sportive, analyse factorielle des correspondances

Introduction et cadrage théorique

Depuis la réforme de la mastérisation en 2010, la formation des enseignants d'EPS subit un triple impact au niveau épistémique, de la temporalité et des objectifs. Durant cette période, formateurs et étudiants prennent en compte trois logiques en partie concurrentes que sont la formation au métier d'enseignant, la réussite au Capest et l'obtention du Master intégrant un mémoire de recherche (Adé & Komar, 2018). La place des savoirs professionnels, académiques et disciplinaires durant la formation mais aussi celle des savoirs d'actions qui sont éprouvés, contextualisés et incarnés par les étudiants-stagiaires (Adé & Komar, *ibid.*) se trouvent ainsi interrogées car ces logiques n'obéissent pas aux mêmes enjeux de formation et conduisent à des stratégies diverses chez les formateurs universitaires et professionnels ainsi que chez les étudiants (Adé & Komar, *ibid.*).

Formation et pratiques discursives sur les savoirs dispensés en Staps

L'articulation conflictuelle des discours scientifiques et techniques traversant les UFR STAPS (Collinet & Terral, 2010) peut se traduire par trois dimensions immuables relatives aux savoirs (Léziart, 2010) que sont les savoirs professionnels relatifs à l'acte d'enseignement, les savoirs technologiques liés aux activités physiques, sportives et artistiques (APSA) qui dépassent les connaissances théoriques par leur caractère opérationnel et les savoirs scientifiques issus d'une démarche normalisée gouvernée par des règles propres au champ académique (Barbier, 2013). Pour Bouissou et Baillat (2003), il existe également trois logiques supposant un certain rapport aux savoirs : celle des humanités valorisant l'analyse en profondeur des phénomènes en s'appuyant sur des savoirs universitaires classiques ; celle des sciences humaines appliquées à la profession valorisant les savoirs pratiques et celle du développement personnel avec une dimension humaine privilégiée favorisant l'ouverture d'esprit de l'étudiant. Lesdites orientations supposeraient une posture spécifique du formateur qui serait un enseignant dans le premier cas, un formateur d'adulte dans le cas suivant et pour finir, un accompagnateur.

De surcroît, nombre de recherches sur l'enseignement mettent en évidence les savoirs construits par l'expérience, en contexte ou en interaction avec les pairs (Carlier *et al.*, 2012). De fait, des difficultés subsistent quant à la définition des savoirs à transmettre en STAPS

(Alanbagi *et al.*, 2017) à cause de la diversité des formateurs et des savoirs, d'autant plus que dans le cadre des situations d'enseignement rencontrées, l'enseignant d'EPS éprouve des difficultés à convoquer des savoirs acquis en formation pour faire face aux contraintes professionnelles. Preuve s'il en est de l'articulation complexe entre réflexion théorique et pratique professionnelle. L'enseignant est donc confronté à la gestion disciplinaire, relationnelle de la classe et à celle du curriculum, c'est-à-dire la construction du savoir scolaire par les élèves, d'où sont inconfort face à la situation d'enseignement et à la pluralité et simultanité de ses préoccupations *in situ* (Périer, 2014). Cela confirme le caractère complexe du métier qui se situe à l'interface de quatre déterminants : ses propres conceptions ou valeurs, les références curriculaires locales, l'institution et les caractéristiques de son public scolaire (Lenzen, 2012). Néanmoins, la formation en STAPS prépare les étudiants aux problématiques qu'ils rencontreront dans leur métier. En effet, les maquettes comportent des enseignements relatifs à la didactique des activités physiques sportives et artistiques (APSA) où l'utilisation des outils numériques commence à prendre une place prépondérante avec la mise en avant des exigences contextuelles du métier dans les concours de recrutement des enseignants d'EPS. Ils vivent également l'expérience des stages d'observation (L2) et d'intervention (L3) en établissement scolaire où ils sont concepteurs de l'enseignement avec l'aide du tuteur de stage. Enfin, la pratique de diverses APSA leur permettent également de construire du sens autour de leurs activités en « ayant l'expérience de » et en « faisant l'expérience de » (Adé & Komar, *ibid.*).

Les savoirs professionnels en STAPS

Dès lors, la spécification des savoirs professionnels en EPS permettant la construction de compétences préprofessionnelles chez l'étudiant s'avère nécessaire au regard de sa spécificité scolaire. Difficilement caractérisable sur le plan épistémologique, nous les considérons comme étant des savoirs d'action nourris par des réflexions théoriques, des savoirs sur le faire et pour le faire. Dès lors, selon une perspective fonctionnaliste, la formation serait axée sur l'acquisition de savoirs scientifiques alors que dans une perspective interactionniste, c'est la démarche d'appropriation par le sujet qui prédominerait (Champy, 2009), d'où une construction personnelle liée à l'expérience s'enrichissant des savoirs formalisés (Hofstetter & Schneuwly, 2009). Ainsi, l'enseignement de l'EPS concerne aussi bien les savoirs liés à la dimension didactique de l'enseignement comme la planification, la différenciation ou l'évaluation que la phase pédagogique (animation, communication, organisation, observation, interaction, régulation), autour desquelles s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe et les savoirs professionnels.

À ce stade, il est possible d'identifier les savoirs professionnels selon une perspective tridimensionnelle à la fois théorique (connaissances et savoirs scientifiques), pratique (savoir-faire et savoir-être) et empirique à travers l'expérience (Adé & Komar, *ibid.*). La professionnalisation de l'enseignant résulte notamment d'une réinterprétation singulière de ces savoirs sur le long terme et prend sens à travers la dimension expérientielle (Buznic-Bourgeacq, 2015). Selon cet auteur, il existe des savoirs émergents des productions scientifiques des chercheurs et ceux qui, issus de l'expérience personnelle de chaque enseignant, demeurent exclus du processus normatif ayant autorisé les premiers. Et ces deux types de savoirs scientifiques et profanes forment une dialectique centrale dans le domaine de recherche relatif aux savoirs des enseignants (Perrenoud *et al.*, 2008) d'autant plus que « le savoir expert n'est pas plus synonyme de vérité intangible que celui des profanes n'est tout entier du côté du subjectif et du local » (Méadel, 2010 : 111).

L'objectif de cette présentation est de montrer si l'organisation de la formation en STAPS et les savoirs qui y sont actuellement dispensés par des formateurs ayant des logiques de

formation différentes (Bouissou et Baillat, *ibid.*) correspondent aux attentes des étudiants de L3 STAPS dans le cadre de leur pré(professionnalisation).

Méthode et résultats

Lors du processus de construction de l'analyse factorielle des correspondances, le logiciel Tri2 procède à l'édition des Pourcentages d'écart maximaux (PEM), une technique innovée par Cibois (2015). Ainsi, un ou plusieurs univers de répondants partageant des réponses communes se font jour, permettant ainsi une interprétation de type sociologique. Les sociologues postulent que les écarts positifs supérieurs à 40 % du PEM correspondent à de fortes attractions et sont représentés sur le plan factoriel par des arcs joignant deux à deux les modalités (technique appelée TRI2). Ceci signifie que le nombre de réponses qui leur sont attribuées est nettement supérieur à celui que donnerait l'indépendance.

Les deux facteurs constitutifs du plan factoriel (le 1^{er} occupe l'axe des abscisses et le second l'axe des ordonnées) prennent respectivement des valeurs propres (VP) de 0.22 et 0.13 du Phi2 général, soit 24 % + 14 % = 38 % du total d'informations. Le premier facteur résume 24 % de l'inertie totale et le deuxième, 14 %. Le plan factoriel ainsi dégagé permet dès à présent une représentation graphique d'environ 40 % de l'information totale sur les correspondances statistiques entre les différents critères du professeur d'EPS chez les formateurs et les étudiants. En ajoutant le troisième facteur, nous obtenons des indications intéressantes car la VP de 0,103 représente 11,4 % du total des informations.

Concernant les modalités dont la contribution par facteur (CPF) est deux fois supérieure à la moyenne (2M, soit 38), les CPF deviennent plus intéressantes car elles apportent une part importante de Phi-deux (Cibois, *ibid.*). En appliquant cette procédure, nous retenons, pour le premier facteur, du côté positif des coordonnées factorielles, cinq modalités dont la contribution (CPF) est supérieure à deux fois la moyenne (2M) et cinq supérieures à la moyenne. Cela signifie que Étudiant, Scientifique-- et Pédagogue+++ sont trois modalités imbriquées, investies par les mêmes répondants, qui se sont rassemblées en s'opposant à celles positionnées de l'autre côté de l'axe croisant abscisse et ordonnée : Performant écrit++, Formateur, Pédagogue--- (en conjonction du côté négatif de l'axe des abscisses dont les contributions sont deux fois supérieures au PEM).

L'opposition mise en évidence par le premier facteur est celle de la perception de ce que doit être un professeur d'EPS. En effet, il ressort à première vue que les étudiants considèrent d'abord ce dernier comme devant être prioritairement un « pédagogue » et un « gestionnaire ». De cette manière, ils considèrent la relation avec les élèves comme étant primordiale pour réussir dans cette fonction. À noter que l'aspect « scientifique » au niveau pluridisciplinaire n'est que faiblement représenté dans leurs réponses. En ce qui concerne les formateurs, c'est l'aspect théorique qui est mis en valeur avec un professeur d'EPS « performant aux écrits », « scientifique » et « didacticien », au sens de la didactique praticienne. C'est-à-dire un enseignant qui organise son travail en formalisant sa pratique quotidienne, en théorisant notamment les APSA qu'il enseigne. Ce sont donc les aspects relatifs à la recherche, ainsi qu'à l'analyse de l'activité et de la discipline qui semblent faire la force du professeur d'EPS contrairement aux étudiants, notamment en ce qui concerne le pôle scientifique. Cependant, l'aspect gestionnaire n'est pas occulté mais ne représente pas une priorité pour sa fonction, au regard des compétences professionnelles. Dès lors, deux logiques semblent s'affronter avec des formateurs plutôt sensibles aux aspects théoriques voire scientifiques de la discipline alors que les étudiants pencheraient du côté de la relation pédagogique avec élèves et de la gestion de la classe *in situ*, concernant notamment les aspects liés à l'enseignement. Le premier facteur constelle donc les modalités exprimant les aspects scientifiques qui caractérisent le plus les

enseignants d'EPS et qui sont mis en avant par les formateurs alors que les aspects pratiques liés à l'enseignement préoccupent davantage les étudiants, sans distinction de sexe.

Tentons ainsi de savoir si les sous-groupes modélisés par la représentation graphique des PEM sont effectivement présents au nombre de deux après avoir sélectionné les modalités vues précédemment. Le PEM étant valué ou simple (Cibois, *ibid.*), le trait est d'autant plus épais que la valeur du PEM est forte lorsqu'il est valué. Nous choisissons ici de faire apparaître les PEM des trois facteurs avec un taux de 60 % pour plus de représentativité. Et cela sous forme valuée afin de rendre lisibles les résultats. Nous obtenons la figure 1.

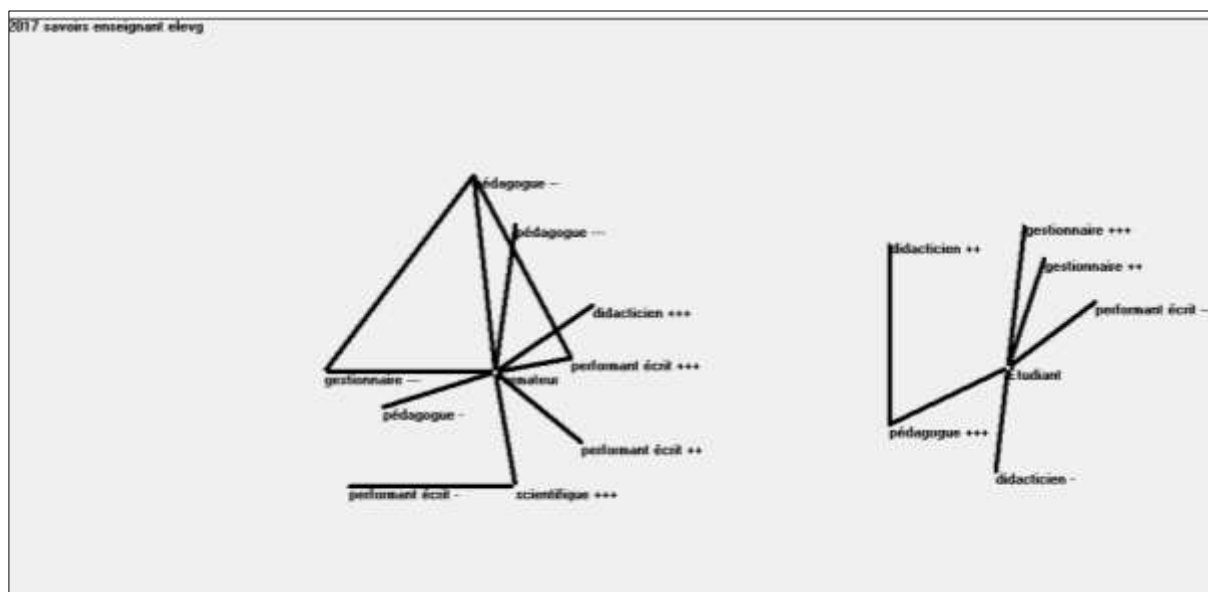


Fig. 1 - Graphe du Tri-Deux, présentant les attractions (en gras, supérieur à 60 % du PEM) des modalités actives et supplémentaires du premier facteur. Les deux orientations formateur-étudiant s'y retrouvent

De prime abord, nous distinguons un espace des positions de modalités connectées et partagées en deux sous-groupes. Par ailleurs, la fiabilité en est augmentée par la retranscription des données des trois premiers facteurs. Cependant, pour plus de lisibilité, l'ensemble des conjonctions ne sont pas représentées ici. Ainsi, les hypothèses émises par le plan factoriel sont affinées. Nous y distinguons deux orientations quant aux caractéristiques que doit posséder le professeur d'EPS. À l'Ouest et donc du côté négatif de l'axe, nous avons des formateurs qui qualifient les professeurs d'EPS de « Scientifique », de « Didacticien » et de « Performant aux écrits », alors que les pôles « Gestionnaire » et « Pédagogue » ne sont pas significatifs ou tout le moins représentatifs de ce que doit être un professeur d'EPS. *A contrario*, à l'Est, soit du côté positif de l'axe, nous retrouvons des étudiants qualifiant le professeur d'EPS de « Pédagogue », de « Gestionnaire » et de « Didacticien » alors que l'aspect « Performant aux écrits » n'est pas représentatif.

De surcroît, la lecture des résultats confirme l'importance du concours pour la formation de l'enseignant d'EPS, notamment par ses apports théoriques ainsi que la démarche et l'organisation pour s'y préparer et le réussir. *A contrario*, les étudiants ne pensent pas que le concours soit utile pour déterminer la professionnalité de l'enseignant.

À la lecture des résultats, il en ressort une attractivité forte chez les formateurs quant aux caractéristiques liées aux aspects « performance aux écrits » et « didactique » que doit posséder le professeur d'EPS alors que chez les étudiants, ce sont plutôt les aspects liés à la gestion de la classe et des élèves qui importent le plus pour exercer cette profession. En effet, ils mettent

en avant, avec une représentativité importante, le qualificatif « pédagogue ». Il vient aussi que l'aspect lié au traitement des activités physiques et sportives semble faire consensus car cette caractéristique didactique est représentative chez les deux catégories de répondants. En adoptant la même démarche avec les qualificatifs « scientifique » et « sportif », il en ressort qu'ils ne sont pas significatifs chez les répondants, d'où leur non-représentation.

Discussion

La formation préparant au CAPEPS au sein des UFR STAPS relève d'une grande hétérogénéité tant au niveau des formateurs qui y exercent qu'aux savoirs qui y sont dispensés (Alanbagi, Carlier & Mikulovic, 2014). Même s'il existe des formateurs convaincus de la mise en lien possible des savoirs théoriques et pratiques durant leurs interventions, pensant ainsi qu'ils impacteront positivement les pratiques d'intervention des futurs enseignants et en retour nourrir leur réflexivité, il n'en demeure pas moins que la réalité de la formation rend cette tâche difficile car l'opérationnalisation de cette démarche réflexive n'est que rarement abordée en formation. Ainsi, la construction d'une professionnalité considérée comme étant un processus s'inscrivant sur une durée longue et une progressivité articulant savoirs et expériences semble entrer en conflit avec les conditions de la certification en fin de M1 qui semblent plutôt vécu par les étudiants comme un obstacle à l'entrée dans la profession que faisant partie d'un processus nécessaire à la validation d'un parcours préprofessionnel. C'est la raison pour laquelle, au regard des différents types de savoirs de référence existants, les UFR STAPS et les ESPÉ se questionnent constamment quant à leur formalisation et leur statut, de même que sur leur appropriation concrète par les étudiants et les enseignants-stagiaires (Adé & Piot, *ibid.*).

Durant leur pratique, les enseignants-stagiaires sont confrontés à la gestion disciplinaire, relationnelle de la classe et à celle du curriculum c'est-à-dire la construction du savoir scolaire (Périer, *ibid.*). D'après nos résultats et cela apparaît flagrant sur le graphe factoriel, nous retrouvons cette préoccupation dans le cadre de la formation. En effet, les étudiants se sentent plutôt concernés par les aspects pédagogiques de leur métier, c'est-à-dire les relations avec les élèves et la gestion de la classe comme l'indiquent les attractions fortes entre le qualificatif pédagogique et les étudiants pour déterminer le professeur d'EPS car il est toujours mis en avant dans leurs réponses avec un PEM à 85 %. Ils semblent être en attente de routines de fonctionnement pour « tenir » la classe tant dans sa gestion matérielle que relationnelle avec les élèves comme l'indique le graphe factoriel où 4 modalités Étudiant, Scientifique--, Pédagogue+++ et Gestionnaire +++ sont imbriquées et investies par les mêmes répondants (étudiants) et sont rassemblées en s'opposant à celles positionnées de l'autre côté de l'axe croisant abscisse et ordonnée. Les étudiants-stagiaires et les enseignants d'EPS débutants sont donc concernés prioritairement par « l'urgence du faire » pédagogique et la tenue de leur classe dans un climat propice au travail et aux apprentissages. Cela se traduit donc dans leur catégorisation du professeur d'EPS comme étant avant tout un pédagogue et un gestionnaire. Les étudiants seraient donc sensibles à une formation professionnelle leur permettant d'entrer sereinement en fonction en ayant des outils pour faire face à ces problématiques « organisationnelles » en classe.

Chez les formateurs, qui pour la plupart ont déjà exercé auprès d'élèves (Alanbagi *et al.*, 2017), la gestion pédagogique et relationnelle ne paraît pas être une priorité. Ce sont plutôt les aspects scientifiques et disciplinaires qui importent. Ces derniers sont liés à l'enseignement qui se caractérise ici par la maîtrise de contenus théoriques nécessaires pour se préparer et réussir le concours du Capeps mais aussi par la méthodologie d'analyse de l'acte d'enseignement qui est représentée par les catégorisations « didactique » concernant l'aspect disciplinaire. Pour eux, la formation humaine et sociale ne revêt pas le même caractère de légitimité que la formation disciplinaire et didactique, qui elle, occupe une place centrale dans le dispositif de formation

dans une optique prioritaire de certification, d'autant que les savoirs scientifiques sont représentatifs de l'idée qu'ils se font d'un enseignant débutant dans le cadre de leur formation et de leur entrée dans le métier. Nous le remarquons aisément à la lecture du graphe factoriel où quatre modalités « Didacticien +++ », « Performant écrit++ », « Formateur et Pédagogue-- - » sont imbriquées et investies par les formateurs et sont rassemblées en s'opposant à celles positionnées de l'autre côté de l'axe représentées par celles investies par les étudiants.

Dès lors, nous pouvons avancer que deux logiques se font face au sein des formations STAPS préparant au Capes dans le sens où les intérêts des étudiants et des formateurs divergent sur les savoirs à acquérir et à transmettre comme le démontre le graphe factoriel de la figure 1 où deux blocs s'opposent. En effet, les formateurs seraient enclins à transmettre des savoirs théoriques et disciplinaires pour d'abord réussir le concours, ainsi que des cadres de réflexion permettant aux étudiants de les utiliser par la suite en situation, rejoignant ainsi la logique des humanités décrite précédemment.

Au regard des résultats proposés, les étudiants sont en attente de routines de fonctionnement permettant de gérer au mieux la classe tant du point de vue relationnel que matériel faisant ainsi écho à la logique des sciences humaines appliquées à la profession qui valorise les savoirs pratiques et celle du développement personnel avec une dimension humaine privilégiée favorisant ainsi l'ouverture d'esprit de l'étudiant. Cette divergence de priorités peut s'expliquer par le manque de savoirs expérientiels et professionnels chez les étudiants, voire un manque de perspective quant à leur futur métier malgré des périodes de stage (Adé & Komar, *ibid.*). Les formateurs pensent au contraire que c'est par les postures réflexives acquises durant la formation, concernant le traitement didactique des APSA et donc la proposition de contenus disciplinaires adaptés aux élèves qui trouvent par conséquent du sens dans les apprentissages demandés, que la gestion de la classe sera plus sereine. Et que les préoccupations liées à la mise en œuvre de l'enseignement s'estomperont car les risques que les élèves adoptent des stratégies de diversion ou d'auto-handicap s'éloignent. Cependant, ceci caractérise l'expertise de l'enseignant et il est à noter que la capacité de production de savoirs disciplinaires et professionnels s'acquiert avec l'expérience, ce qui est déficitaire chez les étudiants et les néo-titulaires.

De fait, il semble qu'une des façons de concilier ces deux visions concernant les savoirs à transmettre en STAPS pour la formation des enseignants d'EPS serait de mettre en mots les besoins des étudiants et les attentes des formateurs puis d'axer les interventions sur les liens entre les savoirs théoriques et disciplinaires nécessaires avec un objectif à court terme lié à la certification par l'obtention du Capes mais qu'en même temps ces derniers se fassent constamment entre les savoirs dispensés concernant le traitement didactique des APSA et leurs applications concrètes sur le terrain avec les élèves. Ceci, avec le regard expert du formateur, mis en relation avec les cas rapportés par les étudiants durant leurs stages (« avoir l'expérience de »). Cette mise en circulation des savoirs et leur expérimentation sur le terrain (« faire l'expérience de »), permettent de rapprocher ces deux visées prioritaires *a priori* difficilement conciliables en formation pour transmettre et faire acquérir des savoirs professionnels. D'après Lenoir et Vanhulle (2006), un des socles de la construction des savoirs professionnels est représenté par des savoirs d'action non forcément définis. Mais, après une phase de verbalisation, ces derniers tendent à organiser l'action du néo-titulaire par l'intermédiaire de différentes médiations comme le compagnonnage réflexif car ils sont formalisés durant la formation et y trouvent ainsi une légitimité. De fait, « la formation en tant que lieu d'articulation entre théorie et pratique, suscitant des mises en discours des savoirs professionnels en voie de construction, peut contribuer à la professionnalisation des enseignants en formation » (Pellanda-Dieci, Weiss & Monnier, 2012 : 66). Pour ce faire, le travail en formation sur les

premiers dilemmes rencontrés en stage, caractéristiques de leur manque de compétences, d'expérience ou d'inconfort face aux élèves, permettrait aux étudiants d'exprimer avec des mots leurs pratiques de terrain afin d'y apporter certains éclairages pour les réduire. Ceci plaide bien évidemment en faveur de dispositifs de formation associant théorie et pratique ainsi qu'empirie et réflexivité sur les conditions didactiques nécessaires à la conduite des apprentissages des élèves (Brière-Guenoun, 2016), sans oublier que cela nécessite une acceptation de la part des étudiants de faire le lien entre ce qu'ils expérimentent eux-mêmes et ce qui leur est proposé pour le maîtriser d'un point de vue conceptuel (Rayou & Ria, 2009).

L'objectif étant de dépasser les deux logiques concernant la transmission de savoirs disciplinaires par les formateurs et l'attente de savoirs pour enseigner chez les étudiants. Néanmoins, il importe de bien distinguer les enjeux de la certification de ceux de la formation. En effet, la préparation du Capes engendre des objectifs de très court terme alors que la construction de la professionnalité est un processus s'inscrivant dans une durée longue et une progressivité articulant savoirs, expérience et réflexivité.

Conclusion

Des divergences existent entre les étudiants et les formateurs quant aux savoirs à transmettre et à acquérir en STAPS dans la formation du futur enseignant d'EPS. Dans cette étude, les formateurs sont majoritairement orientés par la transmission des contenus scientifiques et disciplinaires issus de la réflexion didactique des APSA. Pour ces derniers, c'est un moyen efficace permettant à l'enseignant d'EPS d'acquérir les compétences professionnelles mentionnées précédemment. *A contrario*, les étudiants considèrent l'enseignant d'EPS comme étant d'abord un gestionnaire de son environnement et de sa classe à travers la pédagogie. Ce qui organise prioritairement les étudiants, c'est la gestion de la classe et celle des élèves plus que de réellement permettre leurs apprentissages. En somme, les formateurs sont orientés par la transmission de savoirs disciplinaires se situant ainsi dans une perspective fonctionnaliste alors que les étudiants attendent des savoirs pour enseigner. Nous pensons que les deux visions ne sont pas incompatibles, bien au contraire. Aujourd'hui, la formation des enseignants d'EPS tend à être plus opérationnelle et réflexive au niveau du Master avec le rapprochement entre recherche, pratique et formation.

Pour rompre avec les modalités fondées sur une approche dichotomique des enjeux théoriques et pratiques du métier d'enseignant, des dispositifs de formation émergents permettraient de développer une formation en situation professionnelle avec une réflexion autour des savoirs professionnels émergeant dans l'action (Lescouarch & Adé, 2015). Ces derniers pourraient accompagner les étudiants et néo-titulaires à devenir individuellement et collectivement enseignants (Gelin, Rayou & Ria, 2007) à travers une politique de « formation professionnelle supérieure » à l'Université (Wittorski, 2018) en offrant des dispositifs de formation associant théorie et pratique ainsi qu'empirie et réflexivité sur les conditions didactiques nécessaires à la conduite des apprentissages des élèves.

Bibliographie

Adé, D. & Komar, J. (2018). « Les professeurs stagiaires d'EPS. Se former par l'expérience ». In D. Adé & T. Piot (dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 45-65). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Lescouarch, L. & Adé, D. (2015). « Première année d'expérience dans des métiers de l'interaction humaine : une analyse à partir des ressources mobilisées par des néo-professionnels ». *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère nouvelle* 48 (4) : 125-132.

Alanbagi, Y., Carlier, G., Collard, L. & Fantoni, C. (2017). « Hiérarchisation des conceptions du professeur d'EPS chez des formateurs en STAPS : Rationalité et hésitation vis-à-vis des savoirs à transmettre ». *Carrefours de l'Éducation* 43 : 195-209.

Alanbagi, Y., Carlier, G. & Mikulovic, J. (2014). « Identités professionnelles des formateurs d'enseignants d'EPS en UFR STAPS lors de l'année de préparation au CAPEPS ». *Recherches en Éducation* 20 : 97-115.

Barbier, J.-M. (2013). « Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité ». *Savoirs* 33 : 9-22.

Brière-Guenoun, F. (2016). « Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive ». *Recherches en éducation* 9(HS) : 42-57.

Buznic-Bourgeacq, P. (2015). « La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant ». *TransFormations Recherches en éducation des adultes* 13-14.

Carlier, G., Borges, C., Clerx, M. & Delens, C. (2012). *Identité professionnelle en éducation physique - Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.

Champy, F. (2009). *La Sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cibois, P. (2015). *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Lyon : ENS Éditions.

Collinet, C. & Terral, P. (2010). « La recherche universitaire en EPS depuis 1945 : entre pluralité scientifique et utilité professionnelle ». *Carrefours de l'éducation* 30 : 169-186.

Gelin, D., Rayou, P. & Ria, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (dir.) (2009). *Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles : De Boeck.

Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2006). « Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement ». In A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p. 193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lenzen, B. (2012). « Les activités curriculaires des enseignants d'EPS entre prescription et réalité : une revue de littérature ». *eJRIEPS* 27 : 27-65.

Léziart, Y. (2010). « Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis ». *eJRIEPS* 20 : 48- 63.

Méadel, C. (2010). « Les savoirs profanes et l'intelligence du Web ». *Hermès La Revue* 57 : 111-117.

Pellanda-Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A. (2012). « Analyse contrastée des attentes et des représentations d'étudiants en formation initiale à l'enseignement secondaire en fonction de leur engagement ou non dans un établissement scolaire ». *Phronesis* 2 (1) : 63-81.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. & Ria, L. (2009). « Former les nouveaux enseignants. Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et sociétés* 23 (1) : 79-90.

Wittorski, R. (2018). « Vers une formation professionnelle supérieure ? ». In D. Adé & T. Piot (dir.). *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 135-148). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

342 Dispositif de recherche et de formation pour l'étude des gestes professionnels didactiques d'enseignants débutants

Virginie Billon, Véronique Boiron, Caroline Bulf
Université Bordeaux, Lab-E3D EA7441 (France)

Résumé

Dans le cadre d'un dispositif de recherche-action ÉSPÉ-CARDIE¹ consistant à suivre une cohorte d'une quinzaine d'enseignants débutants à l'école primaire pendant trois ans (2015-2018), nous présentons ici la méthodologie du recueil de données ainsi que les premières pistes d'exploration du corpus. La visée de cette recherche est d'étudier les conditions de développement des gestes professionnels didactiques de ces enseignants d'une part et d'envisager des pistes de réflexion quant à la formation initiale et à l'évolution des postures de formateurs dans la perspective de la refonte annoncée de ladite formation.

Mots-clés : gestes professionnels didactiques, enseignants débutants, recherche-action, formation professionnelle, étude longitudinale

Introduction

Notre recherche-action s'intitulait « Suivi longitudinal des gestes professionnels d'enseignants débutants » et s'est déroulée durant trois ans ; la cohorte suivie se composait de manière stabilisée de douze enseignants néotitulaires, les uns issus de la session exceptionnelle du CRPE 2014 (Concours de Recrutement de Professeur des Ecoles), les autres de la session ordinaire 2014, tous étant considérés par l'Institution scolaire comme des titulaires 1^{ère} année². Leurs profils étaient variés : parcours universitaire linéaire pour certains, reconversion pour d'autres après des parcours professionnels divers, tous étaient issus de la formation en M2 de l'ÉSPÉ d'Aquitaine, antenne de la Gironde. Durant les années de la recherche action, ils ont exercé sur des niveaux et dans des contextes variés, parfois difficiles pour une entrée dans le métier : réseaux d'éducation prioritaires et réseaux d'éducation prioritaires renforcés, postes spécialisés, ...

L'équipe de suivi est composée de trois formatrices ÉSPÉ (Virginie Billon, Véronique Boiron, Caroline Bulf), porteuses du projet et de trois formateurs de terrain (deux conseillères pédagogiques : Véronique Beau, Laurence Luzié, et un Directeur d'Ecole d'application, Jean-François Peyron).

¹ ÉSPÉ : École Supérieure du Professorat et de l'Éducation dorénavant depuis le 1er Septembre 2019, INSPE : Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. CARDIE : Conseil Académique en Recherche-développement, Innovation et Expérimentation.

² La promotion de la session exceptionnelle du CRPE 2014 se déroulait exceptionnellement selon le calendrier suivant : épreuves d'admissibilité en juin 2013 et épreuves d'admission en avril 2014. Entre ces deux dates, les admissibles étaient étudiants en master 2 MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation). Une fois lauréats du Concours et titulaires de leur M2, ils devenaient stagiaires en septembre 2014 pour une durée d'un an, en pleine responsabilité, jusqu'à leur titularisation. À la rentrée 2015, ils étaient considérés par l'Institution scolaire comme Titulaires 1^{ère} année (T1). L'autre session « ordinaire » du CRPE 2014 a déployé les épreuves d'admissibilité en avril 2014 et les épreuves d'admission en juin 2014. Les lauréats ont intégré leur M2 MEEF en septembre 2014, en tant que stagiaires, en coresponsabilité alternée sur le terrain et ce jusqu'à leur titularisation fin 2015. À la rentrée 2015, ils sont alors considérés par l'Institution scolaire comme Titulaires 1^{ère} année (T1), c'est-à-dire de manière équivalente aux lauréats du CRPE exceptionnel 2014. Pourtant, les uns ont exercé depuis un an en pleine responsabilité alors que les suivants ont exercé un mi-temps de service et un mi-temps de formation en ÉSPÉ.

Notre focalisation concernait la part du didactique dans la genèse et le développement des gestes professionnels de ces enseignants. Nous affichions très clairement une visée descriptive et formative pour nos anciens étudiants, visée qui s'est avérée également très formatrice pour tous les membres de la recherche.

Définition(s) et arrière-plan théorique

L'étude des conditions du développement professionnel des enseignants est au cœur de nombreuses recherches dans le domaine de l'Education ; celles-ci génèrent souvent des questions vives compte tenu des conditions de formation des enseignants qui sont en perpétuelles mutations dues aux nombreuses réformes, notamment ces dix dernières années. Nous ne prétendons pas faire une synthèse de tous ces travaux dans le cadre de cette communication, nous souhaitons envisager ici en quoi nos recherches peuvent être spécifiques et quelque peu différentes des recherches en didactique. En effet, elles s'appuient pour une grande partie sur les interactions langagières se déroulant au sein de la classe, les membres de notre laboratoire³ partageant le postulat que le langage est lieu de construction de significations et qu'il est donc nécessaire de l'analyser pour mieux comprendre les effets (ou absence d'effets) et la genèse de certains gestes professionnels. Pour autant, en tant que didacticien·ne·s, nous plaçons au cœur de notre recherche les objets de savoir en jeu, ce qui amène chacune d'entre nous à mobiliser certains cadres et méthodologies qui nous sont propres comme les analyses à priori et à posteriori en mathématiques ou l'analyse des obstacles à la compréhension en littérature.

Nous citons rapidement quelques références de travaux qui ont spécifiquement déjà abordé la question des gestes professionnels adossés à des séances de mathématiques, de français ou de sciences : Bernié (2004), Jaubert (2007), Boiron (2009, 2010, 2014), Jaubert & Rebière (2010), Schneeberger (2010), Schneeberger & Lhoste (2013), Bulf (2016) ou encore Coulange, Jaubert & Lhoste (2018). Notre travail s'inscrit plutôt dans cette filiation collaborative entre didacticiens de disciplines diverses puisque nous sommes didacticiennes du français ou didacticiennes des mathématiques.

Dans notre recherche-action, nous avons besoin d'un cadre qui puisse être mobilisé quelle que soit la discipline et qui soit facile d'accès pour tous les partenaires, chercheur·e·s, formateurs et formatrices de terrain et enseignant·e·s débutant·e·s.

Historiquement, l'équipe bordelaise ayant longuement travaillé avec Dominique Bucheton, c'est donc naturellement que nous nous sommes tournés vers le modèle du multi-agenda qu'elle a élaboré avec Yves Soulé (2009). Bucheton et Soulé y définissent ainsi le geste professionnel : « Par geste professionnel, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. » (2009 :33)

Le caractère didactique du geste professionnel, au cœur de nos préoccupations, peut être repris comme il est défini chez Coulange *et al.* (2018) : les gestes professionnels deviennent didactiques dès que les gestes sont « orientés sur le savoir qui ouvrent un espace potentiel d'apprentissage » (2018 :66). Pour nous, la dimension didactique des gestes professionnels est bien sûr à mettre en lien avec la place prépondérante du langage dans les échanges de classe mais surtout avec les dimensions qualitatives de ce langage au sein des interactions (reprises, reformulations, questions, consignes), mais aussi dans le cadre des focalisations effectuées par l'enseignant (dénivellations – généralisations ou spécifications). Ces mises en mots, ces

³ Lab-E3D (Laboratoire Epistémologie et Didactiques des Disciplines) - EA 7441, Université de Bordeaux.

manières de dire à l'école participent à l'élaboration progressive de l'objet de discours qui met en mots l'objet de savoir.

Il n'est évidemment pas simple de vouloir caractériser l'activité enseignante et nous avons également conscience que de nombreuses autres dimensions que celles que nous venons de pointer peuvent être prises en compte pour caractériser cette « complexité », et ce bien au-delà de ce qui semble se jouer en classe. Nous pensons ici aux problématiques psychologiques, intersubjectives, éthiques, sociologiques... Mais, outre le fait que nous ne pouvons ici en traiter, il nous semble que le cadre de Bucheton et Soulé (2009) rend compte de cette complexité en termes d'enchâssement de préoccupations.

Les cinq préoccupations qui organisent ce multi-agenda sont les suivantes et nous nous contentons de les rappeler brièvement :

– le pilotage de la leçon, qui organise la cohérence de la séance, concerne les dimensions spatiale, temporelle et matérielle ; selon les travaux de Bucheton et Soulé, cette préoccupation est majeure chez les débutants et ce constat est corroboré par nos propres observations en formation ; on parle ici du temps « chronologique » et du temps psychologique mais pas obligatoirement du temps didactique ;

– l'atmosphère, qui vise au maintien de l'ouverture des espaces dialogiques, permet un climat propice au travail ; cette atmosphère témoigne ainsi de l'ethos partagé, irrigué en cela par des valeurs sous jacentes animant l'enseignant ;

– le tissage, qui consiste en un lien explicite à réaliser entre les diverses connaissances et expériences de l'élève, hors et au sein de l'école ; cette préoccupation est souvent réduite dans l'enseignement académique par rapport à l'enseignement technique (7% vs 40 à 50 %) et se limite souvent à une simple recontextualisation en début de séance ;

– l'étagage, au sens de Bruner (1983), vise à mettre en place les conditions nécessaires pour aider l'élève à dire et faire, sans pour autant faire à sa place ; il témoigne d'une préoccupation de l'Autre et s'actualise au travers de multiples gestes d'ajustement ;

– les savoirs visés enfin, au centre du modèle.

L'articulation des quatre premières préoccupations citées, de nature plutôt interactionnelle, se fait toujours en relation avec la cinquième, centrale, c'est-à-dire le savoir à construire ; cette dimension est évidemment cruciale compte tenu de la dimension didactique de notre recherche et c'est celle qui est souvent oubliée par les enseignant·e·s débutant·e·s. Dans ce cadre théorique, l'organisation dynamique des gestes professionnels détermine des « postures d'étagage » de l'enseignant. L'enjeu pour cet acteur central est en effet d'adapter sa posture aux différentes phases ou aux circonstances de sa séance, ce qui suppose de posséder un éventail large de ces postures. D'après les travaux de l'équipe de Bucheton, statistiquement, les jeunes enseignant·e·s présentent souvent un éventail réduit de postures, ce qui peut conduire à des attitudes caricaturales d'une part et inadaptées à la dimension didactique de leur mission professionnelle d'autre part.

Postulats

Ce qui précède nous a amenées à présenter les trois postulats suivants :

- Postulat 1 : il existe une cohérence et une complexité des pratiques, également chez les débutants.

Comme déjà évoqué, nous prenons pour acquis le caractère « complexe » de l'activité enseignante spécifiquement déjà décrit dans de nombreux travaux sur les pratiques

d'enseignants débutants : Masselot (2000), Butlen, Peltier & Pézard, (2002), Mangiante-Orsola (2007), « la stabilité étant en germe dès le début et se traduisant prioritairement par des choix de déroulements » (Robert & Abboud-Blanchard, 2016 : 9).

- Postulat 2 : les enseignants débutants développent surtout une posture de contrôle.

De nombreux travaux l'ont montré ; en effet, les jeunes enseignants cherchent avant tout à organiser leur action par rapport au temps et à l'espace, sans prendre en compte l'activité potentielle des élèves : « Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue » (Bucheton & Soulé, 2009 : 40). Robert indique que « les préoccupations directement liées aux apprentissages des élèves sont même reléguées à l'arrière-plan la première année d'enseignement, au profit de la recherche immédiate, d'une classe qui tourne » (Robert, 2001 : 23), ce qui rejoint l'idée que la « vigilance didactique » peut être sacrifiée au profit de la « paix scolaire » (Charles-Pézard, 2010).

- Postulat 3 : les enseignants débutants essaient d'incorporer des gestes du métier au sens de Jorro (2002) à leur pratique.

Autrement dit, ils tentent de « jouer » un ensemble de codes sociaux propres au métier, des actions stéréotypées (écrire au tableau, corriger des cahiers ou copies d'élèves, faire passer un élève au tableau, *etc.*) ou des images emblématiques (froncer les sourcils, poser le doigt sur ses lèvres, *etc.*). L'actualisation de ces gestes de métier porte en germe le développement d'une professionnalité.

Ces différents postulats justifient selon nous notre choix d'étudier, au cours d'une recherche à visée descriptive et accompagnante, la pratique d'enseignants dès leur entrée dans le métier.

La visée de notre recherche portait donc sur la description et l'évolution des gestes d'enseignants débutants, postulant qu'au tout début de leur entrée dans le métier, les questions didactiques pouvaient ne pas être au cœur de leurs préoccupations. Nous souhaitons ainsi observer et décrire l'évolution et le développement des « gestes » d'un·e même enseignant·e (avec une même classe dans un même contexte) au fil de ses premières années (dans des classes, niveaux, contextes différents) et essayer de reconnaître la part du didactique dans cette évolution, en fonction des disciplines notamment.

Questions de recherche

Cela nous a conduit à énoncer les questions suivantes :

- ▶ Quels « gestes » repère-t-on dès l'entrée dans le métier ?
- ▶ Existe-t-il des gestes communs à plusieurs disciplines ou au contraire spécifiques d'une discipline ?
- ▶ Quel est le rôle/poids du didactique dans la genèse et le développement de ces gestes : quel rôle joue la spécificité des savoirs en jeu ?
- ▶ Comment évoluent ces gestes au fil des années de pratique et des contextes ?

Constitution du corpus

La constitution de notre corpus est peut-être la partie la plus originale de notre recherche car nous avons procédé en trois temps et selon des configurations différentes des interactions entre acteurs : en premier lieu, nous allions filmer, souvent à deux formateurs, une ou plusieurs séances lors d'une demi-journée ; puis, peu de temps après, nous menions un entretien, filmé, proche d'une méthodologie relevant de l'autoconfrontation simple (Clot & al, 2000), au cours duquel l'enseignant observé commentait deux extraits vidéo d'une douzaine de minutes, l'un choisi par lui, l'autre choisi par l'observateur. Enfin, toutes les cinq à six semaines, se déroulait

une séance plénière, filmée, rassemblant la totalité des participants, centrée sur une partie d'une séance observée en classe et éventuellement sur un extrait de l'entretien, le tout selon une perspective déterminée par l'équipe de suivi. « Repérage de gestes de métier », « signification des rituels en maternelle », « analyse didactique d'une séance de langage », « variabilité de pratiques à partir d'une séance préparée conjointement », ... sont quelques-unes des focales choisies au fil des séances plénières réalisées au cours des trois années.

Le corpus dense ainsi constitué (vingt-et-une séances de classe filmées dont sept en mathématiques, treize en français et une en sciences ; autant d'entretiens filmés et dix-neuf séances plénières sur les vingt-et-une) a été transcrit à ce jour pour une part d'environ un quart.

Dans l'optique d'un croisement de données, qui nous semble constituer un élément fondamental de recherches de ce type, et ce afin d'affiner nos analyses et interprétations, nous organisons notre exploration du corpus selon trois « lectures », correspondant aux temps des recueils pré décrits ci-dessus, chacune des « lectures » complétant, amendant l'analyse précédente et orientant la suivante.

Comme annoncé par notre titre, nous avons préféré axer notre intervention pour ce congrès sur les aspects méthodologiques et nous ne présentons pas ici de résultats ; pour autant, les premières analyses ont fait l'objet d'une communication en octobre 2018 lors du colloque de l'ARCD (Billon & Bulf à paraître).

Limites et perspectives

Nous voulons soumettre à la discussion les différentes limites que nous voyons dans la méthodologie de notre recherche d'une part et dans l'exploration du corpus d'autre part.

De nombreux biais méthodologiques doivent être mentionnés :

La recherche en elle-même a pu avoir un effet sur les pratiques des jeunes enseignants observés ; nous n'avons pas moyen d'évaluer cet impact, dans la mesure où les évolutions potentielles de leurs pratiques peuvent être attribuées à des causes multiples. C'est en ce sens que le terme de recherche-action doit lui-même être discuté ; en effet, notre recherche n'avait pas de visée formatrice, même si elle a pu avoir des effets formateurs – ce n'est donc pas ce nous investiguons. Il s'agit davantage comme nous l'avons dit, d'une recherche accompagnante à visée descriptive, le terme de recherche action étant hérité du cadre ESPÉ-CARDIE.

La population des néotitulaires n'est pas scientifiquement représentative de l'ensemble des impétrants dans le métier enseignant ; ils ont été choisis parmi les ancien-ne-s étudiant-e-s des chercheuses et formatrices ou des praticien-ne-s de terrain. Il est par ailleurs important de signaler que parmi les douze enseignant-e-s, trois ont fait un master de recherche didactique pendant le temps de la recherche action et deux poursuivent en thèse.

Les relations interpersonnelles entre les participants ne sont pas neutres non plus, que ce soit, comme nous venons de le dire, parce que les néotitulaires observés ont été « formés » par au moins un des membres de l'équipe de suivi ce qui a pu générer des difficultés à s'abstraire de la relation formateur/formé qui n'avait pourtant plus lieu d'être dans ce nouveau cadre ; ou parce que le vécu étudiant des néotitulaires, commun pour certains, est un facteur potentiellement agissant des dynamiques lors des séances plénières. Ces éléments interpersonnels ne peuvent pas être explorés scientifiquement mais ils doivent toutefois être mentionnés.

Des contraintes diverses subies par chacun des acteurs en terme de disponibilité (temps restreint, éloignement géographique) tant du côté des membres de l'équipe de suivi que des

néotitulaires, ont agi sur la méthodologie initiale. Rappelons qu'aucun des acteurs terrain (néotitulaires, maître formateur ou conseiller pédagogique) n'a bénéficié d'un allègement de ses obligations horaires pour participer à ce dispositif.

S'ajoutent à cela quelques réticences légitimes pour certains enseignants à être filmés lors de l'année 1 du fait d'un contexte d'exercice complexe voire douloureux lors de l'entrée dans le métier (poste en REP rurale ou urbaine, poste fractionné, poste en spécialisé sans formation,...), réticences qui contribuent à expliquer que la fréquence initialement prévue du recueil de données s'est révélée moins élevée et qu'il est impossible d'explorer la totalité du corpus de manière longitudinale.

État de l'exploitation de notre corpus et perspectives

À ce stade, la dimension comparatiste est encore peu exploitée. En effet nous l'avons pour l'instant seulement explorée dans le cadre de l'analyse de la pratique d'une enseignante de la cohorte, ce qui a fait l'objet de la communication citée plus haut (Billon & Bulf, à paraître).

Le caractère diachronique a également été peu exploré en raison des obstacles méthodologiques expliqués précédemment ; cependant, nous disposons d'un recueil suffisant pour au moins deux néotitulaires et son exploitation est l'objet de travaux en cours dont une thèse (Billon, en cours).

Des focalisations plus centrées sur les gestes professionnels en lien avec un objet de savoir ou une pratique spécifiée de quelques-uns sont en cours dans l'optique de communications à venir (Billon & Boiron, soumission en cours pour le Colloque international « Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation », Montpellier 2020, par exemple).

Conclusion

En conclusion, de nombreuses pistes de réflexion s'offrent maintenant à nous, d'abord théoriques, en vue d'explorer notamment la notion de « gestes professionnels didactiques » et celle d'« intentions ». Nous bénéficions pour cela d'une perspective temporelle élargie, conférée par la mise en œuvre d'un projet Région financé sur les trois années à venir (Billon, Boiron, Bulf, Celi, & Reydy, 2019-2021) intitulé « Étude didactique et interdisciplinaire des gestes professionnels d'enseignants du premier degré », projet qui finance également une thèse portant sur les gestes professionnels didactiques dans le cadre de l'enseignement des rappels de récit (Tuphile, en cours). Parallèlement, une autre thèse (Billon, en cours) poursuit l'exploration du recueil de données du dispositif qui fait l'objet de cette communication dans une perspective exploratoire axée sur les modes de parler-penser-agir accompagnant le développement professionnel d'enseignants néotitulaires.

Enfin et surtout, nous souhaitons souligner que les observations croisées au sein de nos analyses selon trois lectures successives de pratiques enseignantes contribuent, d'une part à argumenter les réserves que nous émettons, en tant que formatrices au sein de l'INSPÉ sur les modalités de la formation initiale des enseignants d'école primaire, en particulier sur l'évaluation semestrielle de ces derniers sur une seule et unique visite, d'autre part à envisager des modalités renouvelées de formation qui permettent aux futurs enseignants de vivre des situations d'interaction autour de cette problématique cruciale des gestes professionnels didactiques.

Bibliographie

Bernié J.P. (2004). « Le travail sur le geste professionnel. À la recherche du chaînon manquant ». In D. Bucheton & O. Dezutter (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 237- 245). Bruxelles, De Boeck.

Billon, V. (en cours). *En quoi un dispositif longitudinal de recherche action, de type recherche accompagnante, fournissant à ses participants un espace combiné d'analyses de pratiques et d'échanges entre pairs et formateurs, est-il susceptible d'éclairer les modes de parler-penser-agir accompagnant le développement professionnel d'enseignants néotitulaires ?* Thèse de doctorat sous la direction de M. Jaubert & V. Boiron.

Billon, V. & Boiron, V. (soumission en cours) « Quel potentiel didactique pour les gestes d'ajustement ? », Colloque international « *Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation* », Montpellier 2020.

Billon, V. & Bulf, C. (à paraître). « Une boîte noire : les intentions derrière les gestes professionnels d'enseignant débutant. Analyses croisées en mathématiques en français », actes du colloque du 5ème colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD). *Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique* 10-13 oct 2018, Bordeaux.

Boiron, V. (2009). « Apprendre à comprendre et interpréter des textes à l'école maternelle : des gestes professionnels langagiers comme modalités de médiation textuelle ». In Bucheton D. (dir.). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (p. 219-230). Toulouse : Octarès.

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

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

Bruner, J.-S. (1983/2017). *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu de postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education et Didactique* 3 : 28-48.

Bulf, C., (2016). « Étude didactique des gestes professionnels d'un enseignant débutant en formation ». *Recherches en Didactiques* 22 : 43-64.

Butlen, D., Peltier, M.-L. & Pezard, M. (2002) « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en REP : cohérence et contradictions ». *Revue Française de Pédagogie* 140 : 41-52.

Charles-Pézard, M. (2010). « Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique ». *Recherches en Didactique des Mathématiques* 30(2) : 197-261.

Clot, Y. Faïta, D. Fernandez, G. & Scheller, L. (2000). « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* 2-1.

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

Jaubert, M. (2007). *Du contexte à la communauté discursive et aux gestes*. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Bordeaux-Ségalen.

Jaubert, M. & Rebière, M. (2010). « Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs : le triangle infernal ». *Actes du CIDD, 2e Congrès*

International de Didactiques. URL :
http://www.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINAL/185.pdf

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Mangiante-Orsola, C. (2007). *Une étude de la genèse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques : prédétermination et développement*. Thèse de doctorat, Université Paris Diderot.

Masselot, P. (2000). *De la formation initiale en didactique des mathématiques (en centre IUFM) aux pratiques quotidiennes en mathématiques, en classe, des professeurs d'école (une étude de cas)*. Thèse de doctorat, Université Paris 7.

Robert, A. (2001). « Recherches sur les pratiques des enseignants de mathématiques du secondaire : imbrication du point de vue de l'apprentissage des élèves et du point de vue de l'exercice du métier d'enseignant ». *Recherches en Didactique des Mathématiques* 21(1/2) : 7-56.

Robert, A. & Abboud-Blanchard, M. (2016). « Un cadre d'étude des pratiques enseignantes pour penser la formation des enseignants de mathématiques ». *Recherche en Education* 9 Hors Série Novembre 2016, Lebouvier B. et Ouitre F. (coord.) *Activité du débutant, quelle activité pour débiter ?* 10-14.

Schneeberger, P. (2010). « Le travail collaboratif par l'écrit. Comment un dispositif de formation privilégiant le travail par l'écrit permet-il le développement de gestes professionnels en sciences de la vie et de la Terre ? ». *Education et Formation* e-293 : 47-63.

Schneeberger, P. & Lhoste, Y. (2013). « Le développement professionnel des étudiants dans un dispositif de formation initiale. Impact des apports des recherches en didactique des sciences de la vie et de la Terre ». Communication au *XIIIe Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation (REF 2013)*. Genève (Suisse).

Tuphile, C. (en cours). *Étude de gestes professionnels mobilisés par quatre Professeurs des Écoles dans le cadre de lectures d'albums de fiction et de leurs effets sur la compréhension d'élèves de Moyenne Section de maternelle*. Thèse de doctorat sous la direction de V. Boiron.

353 Symposium : Professionnalisation à et de l'université

Simon Mallard, EA7505 (France), Geneviève Lameul EA3875 (France)

Discutants : Samuel Renier, Marue-Hélène Doublet

554 Une expérience de formation universitaire et à distance en Master MEEF : entre accompagnement et alternance

Melpomeni Papadopoulou, Education, Ethique et Santé (EES, EA7505), Université de Tours (France)

Résumé

L'arrivée des TICE dans l'enseignement supérieur questionne la place de l'enseignant-chercheur et l'activité d'enseigner et d'apprendre entre distance et présence. Cet article interroge l'évolution du métier d'enseignant-chercheur dû à l'intégration des TICE dans le dispositif de formation. La professionnalisation à et de l'Université, est questionnée, par une étude portant sur le vécu singulier d'une enseignante-chercheuse intervenant dans une formation professionnelle et à distance. Quelles sont ses représentations de la formation à distance, quelle place donne-t-elle aux expériences des apprenants ? Comment intègre-t-elle l'alternance dans sa pratique ? Enfin, les nouvelles technologies concurrencent-elles son métier d'enseignant ?

Mots-clés : alternance, TICE, enseignement supérieur, Master MEEF, professionnalisation

Introduction

L'évolution professionnelle du métier d'enseignant-chercheur suite à l'arrivée des TICE, a des influences sur les formations par alternance et à distance qui visent à leur tour le développement professionnel (Eneau, Lameul, & Bertrand, 2014, p. 4) des apprenants. Comment les enseignants-chercheurs éloignés des enjeux du numérique, vivent l'intégration des outils numériques dans les dispositifs universitaires ? Comment cette transition d'un cours en présence à un cours à distance s'effectue-t-elle de la part des enseignants-chercheurs ? Le professionnel est-il accompagné pour prendre en main cette transition, avec la construction d'une pensée critique et d'un retour réflexif ? Autrement dit, quelle professionnalisation de l'Université ? Et pour aller plus loin, quel lien avec la professionnalisation à l'Université des apprenants en alternance à distance ?

Au début de l'histoire de la formation à distance et avant l'utilisation des nouvelles technologies, le terme de distance se référait à la seule distance géographique. Les inconvénients étaient évidents, manque d'interactions, manque de ressources, manque d'échanges entre pairs... Avec l'émergence d'internet, l'objectif était de diminuer les inconvénients induits par la distance géographique. Or, les nouveaux dispositifs entraînent de nouvelles distances, ce que Bouchard (2002, pp. 225-227) regroupe sous le terme de distance médiatique, qui correspondait à un ensemble de conditions qui pourrait empêcher ou freiner le processus d'apprentissage chez l'apprenant et dont on pourrait limiter les dégâts en utilisant judicieusement nouvelles technologies et méthodes pédagogiques. Nous pouvons ainsi distinguer plusieurs types de distance : la distance transactionnelle, la distance pédagogique, la distance relationnelle et la distance sémantique en fonction des environnements d'apprentissage. Comment ces distances font évoluer le métier de l'enseignant-chercheur ?

Le courant des formations par alternance, nous a montré que les expériences vécues par l'enseignant-chercheur comportent des actions qui peuvent devenir sources d'apprentissage

dans la mesure où la personne réfléchit sur son action. Il en est de même pour les apprenants d'une formation professionnelle. Formation universitaire et expériences professionnelles modèlent alors une alternance éducative entre théorie et pratique (Geay, 1998), qui, pour être formatrice, doit permettre un retour réflexif sur les expériences vécues (Pineau, 2007). De ce fait, le rôle de l'enseignant n'est donc plus de transmettre des informations, accessibles en permanence grâce aux nouvelles technologies, mais plutôt d'être à côté de l'apprenant pour aller où il va en même temps que lui (Paul, 2004; 2017). Les questions auxquelles nous souhaitons répondre à partir de l'analyse du vécu singulier d'une enseignante sont les suivantes : Quelles sont ses représentations de la formation à distance et comment celles-ci modifient ces pratiques et la place de l'expérience dans une formation universitaire ?

Problématique

Notre étude qualitative s'appuie sur des données recueillies à partir d'un entretien semi-directif auprès d'une formatrice intervenante d'une formation universitaire et à distance. A partir de l'expérience singulière de Christine¹, nous souhaitons comprendre ses représentations et pratiques d'accompagnement en formation professionnelle universitaire et à distance. Plus précisément en interrogeant une professionnelle de l'enseignement supérieur, nous souhaitons étudier les évolutions du rôle des enseignants-chercheurs intervenant dans une formation à distance. Comment les nouvelles formes pédagogiques appuyées sur des outils numériques influencent-elles l'accompagnement proposé aux apprenants ? Quelle est la place du professionnel dans ces nouveaux dispositifs ? Quels sont les effets de la double alternance entre théorie-pratique et distance-présence mise en place ?

Méthode de recherche

La grille d'entretien a été construite sur dix questions ouvertes visant une meilleure compréhension des représentations de la formatrice vis-à-vis de la distance et l'utilisation de nouvelles technologies en formation. Quelques questions et relances basées sur la méthode d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010) ont permis d'interroger son agir professionnel et plus précisément la façon dont elle accompagne les apprenants qui se forment à distance.

L'analyse catégorielle (Bardin, 2013) effectuée dans un premier temps, nous a permis d'identifier quatre grands thèmes et plusieurs sous-thèmes : son histoire de vie comprenant principalement ses expériences en matière d'apprentissage et enseignement à distance, l'ingénierie pédagogique mobilisée dans sa formation, l'accompagnement méthodologique, affectif et métacognitif (Burton, *et al.*, 2011, p. 73), et enfin la place des outils numériques.

Contexte opérationnel : la formation universitaire des futurs enseignants

La formation universitaire dans laquelle Christine intervient est un Master 1 qui prépare aux Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation (MEEF). Sa durée totale est 460 heures de formation sur dix mois. C'est une formation par alternance car les étudiants effectuent trois fois deux semaines de stage d'observation dans un établissement scolaire, accompagnées des unités d'enseignement spécifiques permettant leur préparation à l'expérience du terrain ainsi que l'analyse des pratiques professionnelles. Les étudiants sont accompagnés par leur tuteur pour enseigner les premières séances et mener des activités pédagogiques.

De plus, la formation est dispensée à distance avec quelques regroupements non obligatoires en présence. Des sessions en présence sont proposées à toutes les vacances scolaires excepté celles de décembre. Pour les cours en ligne, l'établissement utilise sa propre plateforme

¹ Prénom d'emprunt.

Learning Management Système (LMS). Les cours se font principalement en classe virtuelle permettant des échanges synchrones et asynchrones via la plateforme. Ces classes ont lieu trois à quatre fois par semaine, du lundi au jeudi de 20h à 21h30. De nouveaux cours sont déposés sur la plateforme numérique deux fois par semaine.

Christine : une formatrice expérimentée

Christine a plus de 30 ans d'expérience dans l'enseignement scolaire et la formation universitaire et professionnelle. Elle n'a jamais suivi une formation à distance en tant qu'apprenante. En revanche, elle a une expérience de plus de sept ans en tant que formatrice à distance. Or, toutes ces expériences lui ont été imposées. Ce n'a jamais été son choix, car pour elle le présentiel est important dans la formation : « ces expériences-là, j'ai envie de dire, m'ont été imposées, puisque je suis quelqu'un à la fois du touché, du visuel » (C2). Elle a « résisté pendant quelques années » (C12) à cette organisation distantielle de la formation. Dans un autre passage elle mentionne : « J'ai jamais caché ma résistance à la formation à distance ha, je pense que c'est pour ça que je m'y suis mise un peu tard » (C33). Le manque de « compétences informatiques » (C12) a contribué à « cette résistance-là » (C12). « Mes compétences numériques sont limitées [...] je suis dans l'incapacité de les construire moi-même [les modalités de formation] » (C18). A la fin de notre entretien elle nous confie qu'elle souhaite quitter son poste car la modalité à distance ne lui convient pas.

Public et cours

Le groupe de Christine est constitué de 34 étudiants en formation continue. Ce sont des enseignants déjà en poste qui souhaitent obtenir le Master afin de présenter le concours. Elle dispense des cours sur la « philosophie de l'éducation, philosophie d'apprentissage et système éducatif » (C7). L'évaluation de certains cours se fait par un jury, qui

Va évaluer leurs capacités à répondre à des questions, avoir une posture significative et professionnelle face à des adultes [...] c'est comme un entretien d'embauche avec des questions spécifiques liées à l'enseignement et à cette capacité de répondre et faire face à des situations. (C12).

Elle mentionne quatre modalités de cours :

- ▶ les classes virtuelles qui ont lieu en dehors des journées de classes ou le mercredi après-midi et les vacances scolaires ;
- ▶ des cours filmés et déposés sur la plateforme, accessibles à tout moment ;
- ▶ des accompagnements individuels ou collectifs à distance sur la production de savoirs (mémoire) ;
- ▶ des cours en amphithéâtre regroupant les étudiants en formation présentielle et distantielle. L'organisation est la suivante : elle se trouve en amphithéâtre avec une centaine d'étudiants qui suivent le cours en présentiel et en même temps, ils sont en connexion simultanée avec les apprenants à distance (trois à quinze apprenants à distance). Un technicien les accompagne sur la totalité du cours. Parfois un étudiant en présentiel s'occupe du tchat pour assurer l'interactivité entre les étudiants qui suivent le cours à distance et le groupe en présentiel.

Représentation FOAD

Sa représentation de la formation à distance est plutôt négative. Quand elle décrit les classes virtuelles, elle mentionne cela comme des cours magistraux à distance basés sur les contenus avec « quand même » (C2) des échanges possibles, « une possibilité de dialoguer » via le tchat. Ce qui l'a marquée lors de sa première expérience c'était la contrainte d'être statique « il fallait quand même que je reste statique parce qu'il fallait que je sois visible à la visio, à la caméra »

(C2). Dans un autre passage elle mentionne : « j'avais le nez rivé sur la caméra parce qu'il ne fallait pas que je bouge. Tu vois, il y avait un espace » (25).

Elle se réfère également aux problèmes techniques : « parfois la connexion ne fonctionnait pas. Donc il fallait prendre compte de ça » (C4). Elle attribue aux problèmes techniques, l'absentéisme de certains étudiants « ils pouvaient ne pas suivre les cours à distance. En général c'était plutôt pour les problèmes techniques » (C9). Dans un autre passage elle ajoute que « la modalité technique a dérangé à plusieurs reprises le technicien » (C24), elle continue « moi je pense qu'une première difficulté c'est cette installation technique » (C25), « cette installation technique qui étaient un peu défailante » (C28).

Sur le côté positif de nouvelles technologies, Christine pointe l'utilisation des vidéos car « ces gens que je voyais en présentiel après, me posaient tellement des questions sur ce qu'ils ont vu, tellement de besoin d'approfondissement que finalement le visuel, la vidéo ça marche, ça parle » (C20). De plus, elle constate que les vidéos attirent l'attention des étudiants même en présentiel car nous sommes, selon elle, dans une société marquée par le numérique, nous vivons la culture du visuel. De plus, elle utilise parfois ces vidéos lors des cours en présentiel car elle observe une « meilleure attention de la part des étudiants » (C20), « je passe certaines séquences vidéos pendant mes rencontres en présentiel, parce que, j'ai repéré que ce qu'ils écoutaient même si j'étais en présentiel, ce qu'ils voyaient, cette société du visuel quand même, restait dans l'esprit des étudiants. Ces visuels-là, ils s'en souviennent » (C20). Elle nous raconte une histoire où des étudiants qu'elle ne connaissait pas, l'ont arrêté pour lui dire « je vous ai vue en vidéo, c'était intéressant, est-ce qu'on pourrait avoir des compléments d'information » (C39). Suite à cet événement, sa réaction auprès de ses collègues a été « bah mince alors, finalement le numérique ça marche » (C39).

La distance, et plus précisément les classes virtuelles permettent l'« autonomie » et le « bien être de l'espace », « un endroit où vous (les étudiants) serez bien » (C21). Cet espace d'autonomie est une motivation pour les apprenants « cette motivation elle peut aussi s'inscrire dans l'autorisation que l'on donne à l'espace dans lequel ces choses vont s'installer, ce bien être ». Selon Christine « quand tu les autorises d'aller chez eux, il faut que toi, tu acceptes ce qui va se passer chez eux » (C21).

La place de l'enseignant dans l'institution

Dans notre étude de cas, d'une expérience singulière, nous pouvons d'ores et déjà avancer que le rôle de l'enseignant dans le dispositif est déplacé. Christine n'est plus le détenteur du savoir et en même temps, ne maîtrise pas non plus tout le processus de formation. Plusieurs fois dans son discours, nous remarquons qu'elle n'a pas toutes les informations concernant le fonctionnement du dispositif hybride ni parfois, celles de son cours. Les phrases comme « enfin d'après ce que j'avais compris de cette affaire-là » (C9) ou encore « je ne suis pas certaine qu'il y avait de sanctions autour des absences », (C10), « ça je ne suis pas certaine » (C11). Sur la question de l'existence d'un forum, elle répond : « Je pense qu'il y a...écoute, je ne peux pas te le certifier. Pour cette séance-là j'en sais rien, j'ai commencé tu vois. [...] Mais là je n'en sais rien » (C36). En outre, un sentiment d'incompétence technique ressort de l'entretien, avec un besoin d'accompagnement par l'équipe : « mes compétences informatiques sont limitées [...] je suis à l'incapacité de les construire moi-même [...] il y a une équipe qui elle me dit si ça serait possible ou pas » (C18). Mais comment être au centre du processus de la construction d'un dispositif de formation si nous ne connaissons pas les possibilités que le numérique nous offre ?

Une distanciation vis-à-vis les apprenants et le résultat pédagogique est également relevée. Christine propose le contenu et la méthode d'évaluation et c'est ensuite à l'équipe pédagogique

de construire le scénario et corriger les exercices. Elle mentionne à ce propos : « c'est un scénario qui m'a été imposé. Je n'avais pas trop mon mot à dire là-dedans. J'avais juste la liberté du contenu » (C19) et elle continue « je ne peux pas te dire si ça a marché d'un point de vue pédagogique, je ne peux pas, je ne sais pas, je n'ai pas revu ces gens. [...] Qu'en est-il aujourd'hui des apports des gens qui ont visionné ça, je n'en sais rien » (C20). Pas de continuité expérientielle ni pédagogique, pas d'accompagnement proposé par le formateur, de par l'organisation institutionnelle du dispositif numérique.

Un autre point repéré dans le discours de Christine, a été les choix pédagogiques faits par l'équipe et avec lesquels elle n'était pas toujours en accord : « être mise sur une plateforme, sur YouTube en vidéo, ça ne me paraissait pas très pertinent » (C20). De plus, elle trouvait que cela lui demandait beaucoup d'investissement sans retour derrière « ça m'a demandé un effort de préparation extrêmement long » (C20). L'enseignant devient ainsi prestataire de service et non pas éducateur ou encore moins accompagnateur : « Parfois [...] je venais pour un cours, ils me disaient, non finalement tu vas faire une vidéo, on a besoin pour ce soir. Je n'étais pas forcément prête physiquement et pas non plus mentalement. Ça c'était [...] quand même un défi » (C20).

Les nouvelles technologies demandent d'être comprises par les formateurs afin de permettre la construction d'un scénario ayant « un fil rouge » (C20), une cohérence pédagogique. Une compréhension du fonctionnement de la partie technique de la formation, remettrait le formateur au centre du processus. Dans le cas contraire, des incompréhensions et tensions peuvent se créer entre les équipes : « je ne suis pas certaine que ce fil rouge, enfin que mon fil rouge à moi était compris et ressenti par l'équipe qui mettait cela en ligne, ça je suis même à peu près sûre de l'inverse » (C20). Pour Christine, le numérique ramène de l'applicationnisme : « ils répondaient (l'équipe) à une commande, et donc bah moi je répondais aussi à cette demande là mais en voulant y mettre peut-être quelque chose de plus pédagogique » (C20). Elle pense que l'équipe mettait en avant les objectifs techniques et pragmatiques au détriment des objectifs pédagogiques et d'accompagnement, en créant ainsi « un peu de distance et d'écart » (C20) entre leurs valeurs et visions pédagogiques parfois antinomiques.

Entretien d'explicitation : le cas d'une formation en amphithéâtre

La situation spécifique sur laquelle Christine a souhaité de se focaliser, lors de l'entretien d'explicitation, concerne son premier cours en amphithéâtre proposé en simultané à distance et en présence et en même temps filmé pour être mis sur la plateforme. Elle a effectué ce cours une fois le matin et une deuxième fois l'après-midi auprès d'un nouveau groupe. Sur l'organisation pédagogique, elle commence par « présenter d'une façon un peu théorisée ce qu'était le système éducatif en France, ça n'a pas été trop long, l'idée n'était pas de les (barber) avec des dates, les dates qu'ils pouvaient trouver ailleurs et eh j'avais mis d'ailleurs une petite vidéo sur la plateforme » (C28). Elle donne ainsi peu de place aux contenus théoriques lors du présentiel car comme elle le mentionne, les contenus se trouvent sur la plateforme. Elle s'inspire ainsi du dispositif de la « classe inversée » (C29).

Ensuite, elle « présente un peu de façon assez globale l'objectif de l'unité » (C12), « là on est entrés dans le vif du sujet, qu'est-ce qu'on attendait de cette séance-là, à quoi ça servait » (C29). « La deuxième partie de la matinée était liée au fait de devoir travailler sur des rapports des jurys » (C12). Les groupes en présence devaient travailler sur trois rapports. Il était de même pour les groupes à distance, qui pouvaient retrouver ces rapports sur la plateforme numérique. Le retour se faisait ensuite avec une présentation sur paperboard pour les groupes en présentiel et « les gens à distance [...] chacun a fait la même synthèse et a pu l'oraliser puisqu'on les entendait parler » (C31).

Elle exprime son étonnement sur les potentialités que le numérique offre : « il y avait un groupe qu'on n'entendait pas mais en revanche on a pu lire leurs travaux » (C31). De plus, elle trouve « extrêmement intéressant » (C13), le fait de pouvoir travailler de la même façon avec les étudiants qui étaient en présence et ceux à distance. Ils ont pu tous travailler en groupe sur les rapports du jury et les présenter ensuite. Ils avaient tous « la même capacité d'interagir, d'échanger et de rendre compte ce qu'ils avaient compris » (C14).

Elle apprécie particulièrement cette organisation car elle a « l'impression d'être en dialogue » (C18) avec les apprenants à distance comme dans les classes virtuelles (C19). En revanche, quand elle fait des capsules vidéo pour la plateforme numérique, elle décrit le scénario pédagogique comme suit : « il y avait des vidéos, des capsules, des quizz, des vidéos, des capsules, des quizz et puis une demande d'une carte heuristique » (C19). Le scénario pédagogique décrit est ainsi assez descendant, avec une articulation de différentes formes pour diffuser et évaluer les contenus ainsi qu'effectuer une production finale.

Selon Christine, pour que le numérique soit efficace, l'alternance entre distance et présence, « cette alternative virtuelle ou distance et présentiel » (C21), doit être pensée. « La formation à distance, quand il y a cette hybridation finalement d'une présence possible ou en tout le cas d'un dialogue avec des gens en présence ça marche, ça marche vraiment » (C33). L'organisation en classe inversée est, pour elle, un modèle intéressant pour une formation universitaire et professionnelle : « pouvoir travailler comme une classe inversée, d'abord sur des rapports ou sur des propositions des ressources en ligne, puis des retours, je pense que c'est peut-être une piste pour que ces gens ne décrochent pas et pour qu'ils restent motivés » (C21). Selon elle, ces séances doivent être complétées par une évaluation derrière pour éviter l'abandon des apprenants. Elle revient ainsi à l'importance du dialogue et de l'instauration d'une relation, même dans le cadre d'une formation à distance pour maintenir la motivation « je ne suis pas certaine en revanche, que quand on ne rencontre pas les gens, quand on n'a pas la possibilité de dialoguer avec eux à un moment, cette motivation s'installe » (C21).

Un autre type de dialogue est mentionné par Christine, celui entre les apprenants qui se trouvent à distance et ceux en présence « il y avait un dialogue entre ceux qui étaient là et ceux qui n'étaient pas là [...] c'est un cours réussi » (C22). Pour instaurer ce dialogue, elle propose des activités pédagogiques qui permettent la coopération entre les deux groupes : « c'est ce dialogue entre ceux qui sont présents et qui vont nous faire l'exercice en présentiel et ceux qui ne seront pas là et vont nous rendre compte en visio de ce qu'ils sont en train de faire » (C23).

Un troisième type de dialogue serait celui entre la formatrice et les apprenants via les outils de communication asynchrone, comme les forums, qui lui ont permis de remodeler « un peu après mes propositions de classe » (C36). Pour Christine, la plus-value de la présence c'est « s'autoriser à questionner quelque chose qu'on n'a pas osé écrire [...] quand on est en classe virtuelle il faut se dire que quand même, il faut écrire ce qu'on veut demander et ce passage à l'écrit est toujours un peu compliqué parce qu'on connaît pas le groupe » (C37). La présence permet ainsi l'interconnaissance, l'instauration d'une relation et d'un espace de confiance pour s'exprimer, questionner et se questionner. « Le présentiel libère cette résistance à l'écrit et puis vient évidemment mettre une dynamique de groupe en place [...] et peut-être autorise à plus de liberté en matière de questions » (C37).

Prise en compte de l'expérience

Christine signale que les apprenants ont parfois plusieurs années d'expériences professionnelles « j'ai vu des professionnels qui ont 15 ans en poste » (C40). Même si elle part « du postulat qu'ils ont de l'expérience » (C40), elle remarque qu'à distance « ils sont pas toujours en capacité à me répondre sauf quand on est en classe virtuelle » (C40). Le numérique

créée cette distance relationnelle et transactionnelle ne permettant pas le dialogue autour des expériences des apprenants. Elle ajoute « quand il n'y a pas de dialogue possible je ne peux pas me rassurer que mon dire a du sens » (C42).

Synthèse et discussion

Notre étude, portant sur l'analyse d'une expérience singulière d'une enseignante-chercheuse agissant dans un dispositif spécifique de professionnalisation, ne saurait évidemment avoir de prétention à une généralisation excessive. Toutefois, elle nous permet de mettre en exergue plusieurs éléments concernant la professionnalisation à et de l'Université avec l'avènement de la formation à distance, qui mériteraient d'être vérifiés dans des études futures. Au-delà de ce cas précis, notre étude montre bien que l'intégration de nouvelles technologies et de la distance dans les formations universitaires se révèle comme une variable importante dans la place que l'enseignant-chercheur occupe au sein du dispositif, ainsi que celle de l'apprenant.

La place de l'enseignant-chercheur

Tout d'abord la place de l'enseignant-chercheur dans le dispositif se trouve bouleversée avec l'intégration des éléments numériques et donc de la distance physique. Dans l'expérience singulière que nous venons d'analyser, la formatrice n'est plus au centre de la formation mais son rôle est plutôt celui d'un prestataire des services. Ce constat est à mettre en relation avec la non maîtrise affirmée des outils numériques. Elle est l'experte du contenu qu'elle diffuse des façons différentes et médiatisées (classes virtuelles, vidéos enregistrées, cours en amphithéâtre et à distance). Elle n'est pas consultée pour la conception du dispositif car son manque de compétences numériques ne lui permet pas d'avoir une vision claire et globale des possibilités d'organisation d'un cours, qui lui sont offertes. Elle n'occupe pas non plus une place centrale dans l'évaluation de la formation, la correction des exercices et le retour des apprenants sur le cours.

Le manque d'accompagnement et de suivi des apprenants est souligné. L'enseignante se trouvant démunie face au numérique, n'a pas accès à la plateforme et est donc automatiquement dispensée d'un quelconque accompagnement à distance.

L'organisation du dispositif est alors scindée et les tâches sont partagées entre les différents membres de l'équipe (concepteur, technicien, gestionnaire de la plateforme, ingénieur pédagogique, formateur). Un manque de communication et d'implication de ces acteurs a été aperçu dans le discours de Christine. Cette distribution des responsabilités gagnerait à être réfléchi davantage. Des réunions régulières entre les membres de l'équipe pédagogique permettraient d'assurer la continuité pédagogique du parcours des apprenants et d'inclure davantage le formateur dans le processus de formation et d'accompagnement, nous indique Christine.

« L'espace symbolique », autrement dit la place que l'enseignant occupe dans le dispositif et « l'espace physique » se voient diminués. La distance entraînerait la réduction du formateur à un simple expert du contenu. Il se voit perdre petit à petit sa qualité de pédagogue, ne pouvant assurer un suivi global de sa formation (conception, suivi des apprenants, évaluation). Mais la distance semblerait diminuer aussi l'espace physique du formateur dû à l'utilisation du numérique. Christine nous donne l'exemple des échanges synchrones ou asynchrones derrière l'ordinateur durant lesquels l'enseignant doit être figé devant une caméra, « il y a un espace » (C25) délimité. En revanche, l'espace physique des apprenants augmente car ils peuvent suivre la formation de n'importe où, n'importe quand, ce qui amène à une augmentation de ce que nous pourrions nommer « espace symbolique », autrement dit de leur autonomie, de leur bien-être.

L'accompagnement de l'expérience dans une double alternance

Dans une formation universitaire et professionnalisante comme celle que nous analysons ici, la prise en compte des expériences des individus est primordiale. Les apprenants n'ont pas seulement des expériences personnelles antérieures mais aussi professionnelles. Etant déjà en poste en tant que professeurs des écoles, partir de leurs expériences pour donner du sens à leur démarche de formation semble une pratique mise en avant par l'enseignante. Or, les contraintes techniques et spatio-temporelles ne permettent pas toujours l'instauration de cet accompagnement dialogique qui est pourtant, au centre du processus réflexif dans une formation par alternance. Suite à l'analyse des propos de l'enseignante-chercheuse, nous allons maintenant nous focaliser, dans un premier temps sur la double alternance avant de nous intéresser à l'accompagnement dialogique.

La double alternance

Dans notre étude de cas, nous retrouvons ce que nous avons nommé « double alternance » dans nos travaux précédents (Papadopoulou, 2019a). Les apprenants alternent entre stage et école, pratique et théorie et en même temps entre distance et présence. Cette double alternance influence le processus de formation et apprentissage et doit être prise en compte par les concepteurs du dispositif et les formateurs.

D'une part la présence permettant une communication en synchrone non médiatisée par un outil (Rabardel, 1995) autorise des échanges plus authentiques. Elle permet la création d'un espace d'échanges autorisant le questionnement, le passage par l'écrit pouvant être un frein pour certains apprenants car plus formel et permanent. Un autre élément facilité par la présence est l'interconnaissance du groupe d'apprenants, la « dynamique de groupe » (C37) qui libère la parole mais aussi « la résistance à l'écrit » (C37) en ouvrant la possibilité d'échanges à distance dans un second temps.

D'autre part, le modèle décrit par Christine pour une alternance efficace dans une formation universitaire et professionnalisante est celui d'une classe inversée (Lebrun, Gilson, & Goffinet, 2016; Papadopoulou, 2019) : « c'est peut-être une piste pour que ces gens ne décrochent pas et pour qu'ils restent motivés » (C21). Ce modèle consiste à une transmission des contenus à distance suivie d'un approfondissement et un questionnement des expériences singulières en présence.

Une chronologie de cette alternance peut être dégagée suite à ces propos (Cf. fig. 1). Dans un premier temps, le présentiel permettrait l'instauration d'une relation de confiance (Eneau & Simonian, 2009) entre apprenants mais aussi entre enseignants et apprenants. Dans un deuxième temps, des contenus diffusés à distance pourraient faciliter une appréhension de la théorie tout en respectant le rythme de chaque apprenant et en le libérant des contraintes spatio-temporelles. Un troisième temps en présence permettrait le retour sur les apports théoriques et la mise en lien avec les expériences des apprenants. Enfin, un accompagnement à distance et en présence proposé tout au long de la formation, faciliterait le lien entre ces quatre espace-temps : 1) la pratique en stage et expériences vécues, 2) les contenus théoriques préconisés dans le programme de la formation, 3) les travaux à distance et 4) les échanges en présence.

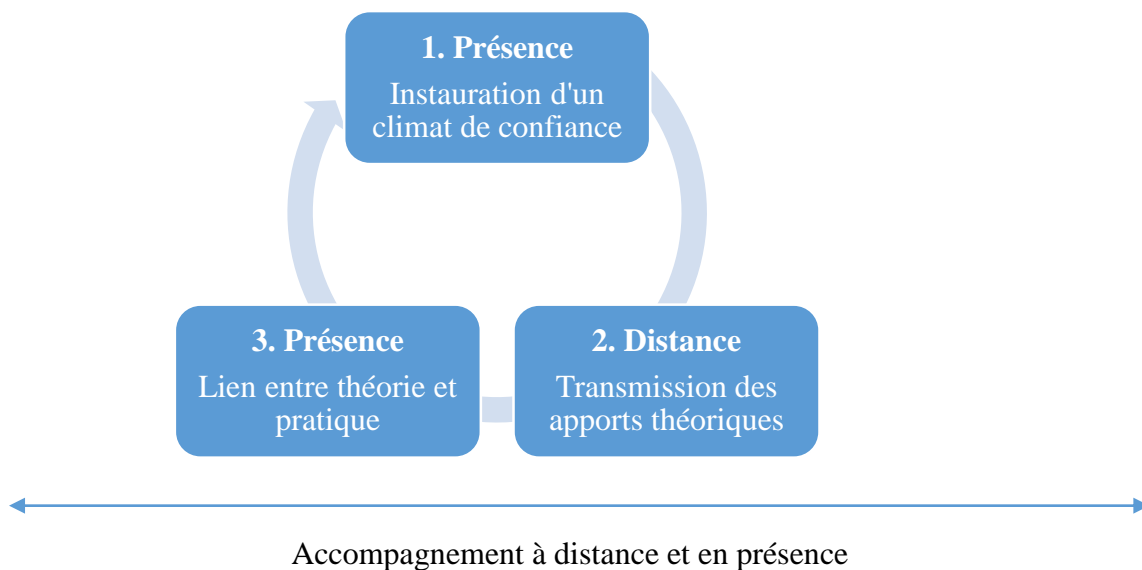


Fig. 6 - La double alternance dans une formation professionnalisante et hybride à l'Université

L'accompagnement interlocutif à distance

Christine exprime une recherche d'interactions avec les apprenants et le souci de la mise en œuvre d'un accompagnement. Elle voit ainsi un côté positif aux nouvelles technologies qui promeuvent la présence en e-learning (Jézégou, 2010; 2012) par les échanges synchrones et l'instauration d'un dialogue, comme les classes virtuelles. En effet, pour Christine il semble primordial de pouvoir mobiliser non seulement le langage verbal mais aussi celui du corps.

Mais l'objectif de cette interaction semble aller au-delà de la contribution à un climat socio-affectif favorable. Christine met en exergue le besoin d'une pédagogie du dialogue à distance (Labelle, 2008; Eneau, 2008) car « le dialogue stimule les pensées réciproques » (Denoyel, 2007, p. 157) et « oblige l'entente sur l'identification des désaccords confrontés pour se comprendre et ainsi apprendre de l'autre en réciprocité » (Denoyel, 2005, p. 82). Selon Peirce (cité par Jacques, 1985) « toute activité de pensée est dialogique ». Ce dialogue permettrait ainsi l'accompagnement de l'apprenant dans sa globalité. Christine aborde dans son entretien, les deux parties de cet accompagnement, comme vu ci-avant : l'accompagnement des expériences de l'individu, et l'accompagnement de la double alternance. Pour notre formatrice, les échanges en synchrone à distance ou en présence, semblent être l'espace principal qui permettrait l'instauration d'un vrai accompagnement interlocutif pour la prise en compte des expériences de l'individu et leur analyse.

A partir de ces premières données de la représentation d'une enseignante-chercheuse sur le rôle des TICE, nous dégagons le besoin d'un accompagnement des professionnels ainsi qu'une intégration au processus complet, afin de ne pas les laisser démunis face aux évolutions de leur métier. Cela permettrait également de les remettre au centre du processus de conception et animation d'un dispositif hybride ou à distance. Penser la double alternance tant par les concepteurs des dispositifs que par les enseignants, mérite d'être souligné. Comment accompagner cette transition professionnelle vers les nouveaux métiers universitaires sans oublier l'apprenant en tant qu'individu avec ses expériences et pratiques professionnelles ?

Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (éd. 3e). Paris : Presses Universitaires de France.

- Bart, D. (2011). L'analyse de données textuelles avec le logiciel Alceste. *Recherches en didactiques* 2(12) : 173-184. Consulté le 12 février 2019. URL : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2011-2-page-173.htm>
- Bart, D. & Fournet, M. (2010). Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 1(26) : 1-22. Consulté le 15 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/314>
- Benzécri, J.-P. (1973). *L'Analyse des Données*. Paris, Bruxelles, Montréal : Dunod.
- Bouchard, P. (2002). Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés. In P. Carré, & A. Moisan, *La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques* (p. 223-236). Paris : L'Harmattan.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F. & Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs* 9(1) : 69-96.
- Clérisse, S. (2015). Analyse de données textuelles et sciences sociales. Application et comparaison de deux outils. *Calliope et Alceste*. Paris : INTD-CNAM.
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education Permanente* : 81-86.
- Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. In J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (p. 149-162). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Eneau, J. (2008). From reciprocity to autonomy, or vice-versa? The contribution of french personalism to a new perspective of self-directed learning. *Adult Education Quarterly* 58(3) : 229-248. Consulté le 26 janvier 2019. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00850081>
- Eneau, J. & Simonian, S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. *Revue Education Formation* : 41-53.
- Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). Le stage en formation alternée dans l'enseignement supérieur : pour quel développement professionnel ? Le cas d'une formation universitaire aux métiers de la formation. *Education et socialisation*. Les Cahiers du CERFEE (35). Consulté le 24 avril 2019. URL : <https://journals-openedition-org.proxy.scd.univ-tours.fr/edso/689>
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Girel, M. (2014). *L'expérience comme verbe ? Education permanente* 1(198) : 23-34.
- Jacques, F. (1985). *L'espace logique de l'interlocution*. Paris : PUF.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance et en e-learning. Cadre théorique, définition, et dimensions clés. *Distance et savoirs* 8(2) : 257-274. Consulté le 17 novembre 2018. URL : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-257.htm>
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *Journal of Distance Education* 1(26). Consulté le 5 janvier 2019. URL : <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777/1409>

- Jézégou, A. (2014). Regard sur la recherche "Dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur" (Hy-Sup). *Education et Formation* (e-301).
- Jouquan, J. (2003). Peut-on envisager autrement l'articulation entre la théorie et la pratique ? In J.-Y. Guinard, *La formation par alternance*. Actes de la première journée d'étude organisée par l'Unité de Recherche-Action en Formation de Formateurs 13 juin 2001 (p. 21-40). Paris : L'Harmattan.
- Labelle, J.-M. (2008). L'approche expérimentée de l'éducation des adultes. In J.-M. Labelle, & J. Eneau, *Apprentissages pluriels des adultes* (p. 153-163). Paris : L'Harmattan.
- Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise. Rennes. Consulté le 3 février 3, 2019. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Lebrun, M., Gilson, C. & Goffinet, C. (2016, décembre). Vers une typologie des classes inversées. Contribution à une typologie des classes inversées : éléments descriptifs de différents types, configurations pédagogiques et effets. *Education & Formation* 306 : 126-146.
- Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *DistanceS* 2(2) : 7-26.
- Papadopoulou, M. (2019). Flip the Flipped Classroom. Experiential Reason and New Technologies in Adults' Education. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics* 17(3).
- Papadopoulou, M. (2019a). Formations hybrides et professionnalisation : Le cadre des formations par alternance. *Marsouin Digital Society Conference*. Rennes. URL : <https://marsouin2019.sciencesconf.org/>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2017). *La démarche d'accompagnement : Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Peraya, D. & Dumont, P. (2003). Interagir dans une classe virtuelle : analyse des interactions verbales médiatisées dans un environnement synchrone. *Revue française de pédagogie* 145 : 51-61. Consulté le 14 mars 2019. URL : https://www-persee-fr.proxy.scd.univ-tours.fr/doc/rfp_0556-7807_2003_num_145_1_2984
- Pineau, G. (2007). *Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif*. Communication à la faculté de Sciences Humaines et d'Education. Chili : Université Diego Portalis.
- Power, T. M. (2002). Générations d'enseignement à distance, technologies éducatives et médiatisation de l'enseignement supérieur. *Journal of distance education* 2(17) : 57-69.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin. Consulté le 11 décembre 2018. URL : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01017462/file/Hommes_et_technologie_Rabardel1995.pdf.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application : Aurélia, de Gérard de Nerval. *Bullerin de méthodologies sociologiques* 26(1) : 24-54.

Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heynemand & D. Gagnon, Trads). Montréal : Editions Logiques.

Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation* (éd. 6^e). Paris : ESF éditeur.

594 Navigation à vue et embarquement incertain : développement professionnel d'enseignants chercheurs intérimaires et novices

Simon Mallard, Elzbieta Sanojca, Virginie Messina

Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA3875),
Université de Rennes (France)

Résumé

Si l'insertion professionnelle des jeunes docteurs s'est améliorée ces dernières années, il existe un effet de la discipline de thèse sur l'insertion professionnelle (Calmand, 2017). L'intérêt sera porté ici sur le cas des jeunes docteurs en sciences de l'éducation et de la formation.

La carrière des docteurs en SHS interpelle à la fois les politiques (rapport d'information Fréville, 2000) et les acteurs enseignants-chercheurs novices (Frances, 2013 ; Kiffer, 2016) ou experts (Lameul, 2016). Ces dernières années, des ressources se sont multipliées (MOOC Doctorat et poursuite de Carrière, ABG, ADCIFRE, offre de formations des écoles doctorales) pour accompagner le développement de compétences communicationnelles, liées à l'entrepreneuriat ou encore relationnelles (*soft skills*). Ces actions ont pour finalité la « rencontre » entre des jeunes diplômés et des offres d'emplois. Si le monde de l'entreprise est expressément visé par ces actions, qu'en est-il du monde académique ?

Pour une partie des jeunes docteurs, des contrats à durée déterminée (enseignant chercheur contractuel, ingénieur de recherche, Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche, *etc.*) permettent d'intégrer l'Université. Ces catégories de personnel sont pourtant souvent « exclues » des processus de décision car non titulaires. De plus, s'ils bénéficient de la formation continue à l'Université, ils n'ont pas été intégrés aux nouvelles dispositions du Décret n° 2017-854 relatives aux maîtres de conférences stagiaires (décharge d'enseignement au profit de leur formation). Quels sont les apprentissages possibles lorsque l'on se trouve la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution universitaire ? Pour quelle reconnaissance professionnelle ?

Les auteurs de cette communication se proposent d'apporter un témoignage du développement professionnel en cours à partir de leurs expériences (ATER ou ingénieur de recherche), entre expériences passées et vécu en cours. L'analyse des expériences s'effectuera à partir des travaux de Lameul (2016) afin de saisir l'émergence d'une professionnalité.

Mots-clés : développement professionnel, enseignant-chercheur intérimaire, insertion professionnelle, professionnalisation, posture professionnelle

Introduction

À l'articulation de trois missions (recherche, enseignement et administration de la vie académique), le métier d'enseignant-chercheur est en totale mutation dans le contexte mouvant de ce début de siècle (de Ketele, 2013 ; Lameul, 2016) : mondialisation, surproduction technique, asymétrie du développement technologique, croissance démographique allant de pair avec la massification des publics en formation. Il existe peu de travaux portant sur les trajectoires professionnelles et le développement professionnel des enseignants chercheurs novices non titulaires. Notre réflexion fait suite aux travaux de Lameul (2016) portant sur le développement professionnel des enseignants-chercheurs.

Contextualisation

Le métier d'enseignant chercheur connaît de profondes mutations en lien avec la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF), le Projet de Loi relatif à la Croissance et la Transformation des Entreprises (PACTE) ou encore la Loi relative aux libertés et Responsabilités des Universités (LRU, Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités). Cette dernière est influente car elle implique un transfert de la gestion de personnels aux Universités. Le recours aux contractuels, y compris chez les enseignants s'accroît de manière conséquente. Cette situation amène une précarisation croissante des emplois qualifiés selon un rapport sénatorial (2013).

En opposition aux enseignants-chercheurs fonctionnaires, ces personnels, qualifiés par la suite d'intérimaires, peuvent vivre des situations incertaines et complexes quant à leur insertion professionnelle. Ces professionnels de l'éducation et de la formation peuvent osciller entre savoir-faire et savoir devenir, entre une difficulté à s'autoriser à exercer pleinement le métier d'enseignant-chercheur (savoir-faire) et un empêchement à devenir un professionnel (savoir devenir).

Cadre théorique et problématisation

Professionnalisation vs développement professionnel

Le concept de professionnalisation, tel qu'il est étudié en sciences de l'éducation et de la formation, englobe l'idée qu'il s'agit avant tout d'une transaction identitaire du sujet dans et par son environnement.

La professionnalisation est à la fois une intention organisationnelle de « mise en mouvement » ou de « montée en compétences » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositif à visée formative (Wittorski, 2008). Elle est également un processus de développement d'activité (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs. Enfin, elle est aussi « une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des processus d'action développés » (Wittorski, 2008, p 32). La professionnalisation peut aboutir sur une offre de professionnalisation. Dans sa mise en œuvre, elle contribue à la reconnaissance symbolique par la formation au ou du travail.

Le développement professionnel qui nous intéresse ici, s'inscrit dans cette dynamique de professionnalisation puisqu'il concerne « un processus individuel, structuré socialement, de changement de pratiques et d'acquisition progressive de compétences reconnues par la personne elle-même et par la communauté professionnelle dans laquelle la personne prend une part active et s'engage » (Lameul, Peltier, Charlier, 2014, p. 102).

Notre approche du développement professionnel s'appuie sur les travaux de Lameul (2016) qui l'étudie comme une activité sociale située à l'interface du sujet et du social. Selon cette auteure, l'activité sociale de développement professionnel participe à construire et reconfigurer l'identité professionnelle qui, elle-même relève d'un processus similaire d'ajustement continue entre des logiques psychologiques et sociales (Giust-Desprairies, 1996).

Du fait de sa dimension identitaire, et de plus en plus du caractère transitoire, l'activité de développement professionnel est soumise à de nombreuses tensions qui dans certaines conditions conduisent au déséquilibre identitaire et à une rupture dans le processus de développement.

Le cas des enseignants-chercheurs, novices et temporaires, relève de construction de la professionnalité et des tensions particulièrement fortes. Il faut à la fois gérer le présent (faire cours, mener des recherches individuellement et collectivement, *etc.*) et anticiper un futur plus

stable en se positionnant sur des postes pérennes à pourvoir. La question est de savoir, comment les individus impliqués dans ces contextes instables, négocient les potentialités qui leur sont offertes ou qu'ils perçoivent dans leurs environnements. En d'autres termes, comment maintenir la dynamique de développement professionnel dans le temps d'incertitudes, nécessairement long dont la probabilité de l'issue favorable (obtention d'un poste) est extrêmement faible ?

En reprenant à notre compte l'argumentaire de Lameul et reconnaissant que :

- ▶ le développement professionnel contribue à la construction d'une identité ;
- ▶ Le développement professionnel se réalise souvent à la faveur des moments de rupture et de transition dans un parcours professionnel ;
- ▶ Le développement professionnel émane d'une capacité à faire dialoguer structure profonde et identité provisoire.

Nous posons l'hypothèse que dans le cas des enseignants-chercheurs novices et intérimaires, les tensions identitaires sont particulièrement fortes et nécessitent des dispositions et des stratégies personnelles particulières. Ces dispositions tendent, avant tout, à l'équilibration des tensions internes (identitaires) et externes (liés au contexte organisationnel et social). Et cela avant même de pouvoir rendre les activités d'enseignement et de recherche entamées profitables au développement professionnel.

De la disposition à... la posture professionnelle d'un enseignant-chercheur novice et temporaire

Si l'effet du développement professionnel se détecte à travers la posture professionnelle adaptée (dont elle est un probable résultat), le point de départ possible lorsqu'il existe des dispositions individuelles appropriées. Ces dispositions, nous l'avons vu, facilitent l'engagement dans des activités sociales qui elles, conduisent potentiellement au développement professionnel.

Puisque, nous savons par ailleurs que « les dispositions traduisent, en un temps t, les effets de cette sédimentation progressive des expériences et événements vécus par l'individu à travers la variété de ses apprentissages et socialisations progressives » (Carré, 2016, p 9), les dispositions « appropriées » sont considérées ici comme un résultat de l'équilibration identitaire dont tout le processus du développement professionnel dépend.

La formulation d'une problématique autour du développement ou du "maintien du désir du développement professionnel " ...autrement dit comment naît et se maintient la posture professionnelle d'enseignant chercheur. Quelles stratégies pour devenir un professionnel ?

Dans un contexte d'incertitude et d'invisibilité, voire de manque de perspective professionnelle claire : quelles stratégies identitaires les enseignants chercheurs débutants déploient et dévoilent pour maintenir ce désir de développement professionnel ?

Etude exploratoire de deux cas

Pour mener cette étude exploratoire, le choix a été de mener une biographisation des trajectoires professionnelles de deux individus, enseignants-chercheurs en situation incertaine. Ces deux cas permettent d'illustrer deux trajectoires professionnelles singulières et devront être complétés par une étude exhaustive à venir.

Pour favoriser la continuité du flux d'écriture, les deux enseignants-chercheurs ont procédé de manière distincte. L'une s'est enregistrée. Elle a souhaité se mettre dans des conditions propices à la « confiance », isolée de tout flux d'activité en cours. Elle a réalisé ses

enregistrements à son domicile. L'autre a utilisé un logiciel de traitement de texte informatisé afin d'écrire à son rythme ou d'y revenir si besoin.

En réponse à la question des stratégies

La grille d'analyse utilisée est celle de Lameul (2016). Elle permet d'aborder des éléments biographique, psycho-sociologique, sensible et éthico-culturel. Du fait de la nature des données (biographisation des trajectoires), nous écartons les dimensions sociocognitives, c'est-à-dire le degré de maîtrise des savoirs de référence, et la dimension pragmatique entendue comme une capacité à mettre en œuvre des compétences dans un environnement donné. Ainsi, seuls les moments signifiants du parcours de vie, le vécu personnel d'apprentissage, les représentations du métier, les intuitions, les peurs et la conception de son positionnement d'enseignant-chercheur ont été considérés pour l'analyse.

Les premiers éléments d'analyse nous permettent d'envisager la suite des recherches à travers les catégories suivantes : désir de chercher (et d'enseigner ou vice-versa), la vie de doctorant.e et l'entrée en scène, prendre place, l'art de saisir l'instant, en faire partie, le rapport aux autres acteurs et « y arriver ». Afin de consolider ces données, d'autres recherches seraient à mener avec un échantillon plus représentatif.

Bibliographie

Calmand, J. (2017). Les cinq premières années de vie active des docteurs diplômés en 2010. Céreq Etudes n°9.

Carré, P. (2016). L'apprenance : des dispositions aux situations. *Éducation permanente* (207) : 7-24.

Jaoul-Grammare, M. & Macaire, S. (2017). Étudier le devenir professionnel des docteurs. France, Marseille : CEREQ. URL : http://www.cereq.fr/content/download/18276/160355/file/Etudier%20le%20devenir%20professionnel%20des%20docteurs_Cereq%20Echanges%202.pdf

Frances, J. (2013). *Former des producteurs de savoirs. Les réformes du doctorat à l'ère de l'économie de la connaissance*. Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, Paris. URL : <http://www.theses.fr/2013EHES0129>

Giust-Desprairies, F. (1996). L'identité comme processus entre liaison et déliaison. *Éducation permanente* 128.

Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, Strasbourg.

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.

Lameul, G., Peltier, C. & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides et développement professionnel : Effets spécifiques des différentes configurations de dispositif sur le développement professionnel des enseignants du supérieur. *Education Formation* e301 : 99-113.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* 17 : 11-38.

419 Regards croisés sur l'influence d'un séjour interculturel France-Québec dans le développement professionnel de jeunes chercheurs

Yann Le Faou, CREAD, EA3875, Université de Rennes (France)

Alexandre Philippe Bédard, ETS Montréal (Canada)

Michaël Héту, UQAM (Canada)

Résumé

La formation à et par la recherche met en relation deux approches complémentaires : l'une centrée sur l'apprentissage par et dans l'action (*learning by doing* de Dewey) et l'autre par la recherche action (Lewin). Elle permet d'articuler réflexions dans, sur, à propos de l'action (Cros, 2006). Pour les jeunes chercheurs, l'activité de recherche constituerait un moyen de mise en œuvre d'une métacognition sur les pratiques, génératrice de transformations et d'évolutions professionnelles. L'activité de recherche devient alors une « activité d'apprentissage » (Bedin, 2015), par développement d'une posture critique et réflexive (Lameul, 2016). Cet apprentissage postural prend tout son sens dans une approche du développement professionnel (Wittorski, 2007) des enseignants-chercheurs. La rencontre interculturelle invite à (re)penser son développement professionnel au regard de cadres de références, normes ou principes d'actions étrangers.

Sachant que le métier comporte plusieurs facettes, dont la recherche et l'enseignement, comment cet entrelacement de la formation à et par la recherche et la formation à la pédagogie, influence-t-elle le développement professionnel des jeunes enseignants-chercheurs ? Comment la formation doctorale engage-t-elle les doctorants sur la voie du « praticien-réflexif » (Schön, 1983/1996), voire du « praticien-chercheur » (Mias, 2004) ? En quoi un stage de recherche en interculturel influence le développement professionnel des jeunes chercheurs ?

Nous proposons d'explorer la professionnalisation de doctorants au métier d'enseignant-chercheur des deux côtés de l'Atlantique (France et Québec). Cette exploration de la formation doctorale de jeunes chercheurs se fera au travers d'une étude comparative des expériences de trois doctorants français et québécois. Ce triple regard permettra de faire émerger des axes de réflexion quant à la formation des enseignants-chercheurs aux pratiques pédagogiques et aux pratiques de recherche. Enfin, nous essaierons de présenter l'avantage des séjours interculturels pour le développement professionnel des jeunes chercheurs.

Mots-clés : développement professionnel des doctorants, chercheurs novices, formation à et par la recherche, formation à la pédagogie, interculturalité

Des deux côtés de l'Atlantique, il existe une histoire commune de l'université (Université de Paris au 12^e siècle). Mais les réalités des deux contextes universitaires semblent bien différentes : aspects culturels, attentes et fonctionnement des systèmes universitaires. C'est dans un système parfois complexe que le jeune chercheur navigue pour se socialiser et se construire dans cette nouvelle professionnalité de chercheur. Dans les deux contextes nationaux, la formation à la recherche constitue un défi et un enjeu pour l'université. D'un côté, au Québec, le système entend former à et par la recherche et à son environnement : stages de recherche, recherche en maîtrise, recherche en doctorat, scolarité obligatoire en doctorat. De l'autre côté, en France, le système entend former principalement par la recherche : initiation à la recherche en master, recherche en doctorat, peu d'enseignements obligatoires. Toutefois en France, le système tend à évoluer depuis la réforme du doctorat de 2016.

Il est donc admis qu'en France comme au Québec, l'activité de recherche transforme le jeune chercheur. L'accompagnement par un directeur de thèse favorise la réflexion dans et sur l'action (Cros, 2006). L'activité de recherche est représentée comme une activité d'apprentissage (Bedin, 2009) qui se fait par et dans l'action (Dewey, 1936). L'inscription de la formation du jeune chercheur dans un contexte de développement professionnel (Wittorski, 2007) favoriserait ainsi le développement d'une posture critique et réflexive (Lameul, 2016), semblant utile à l'activité de recherche. Or, le développement professionnel au sens de Wittorski semble rencontrer des limites, en particulier lors des étapes de transformation de l'identité de l'individu (du novice à l'expert). En effet, au vu de l'expérience explicitée par trois jeunes chercheurs dans cette recherche, nous considérerons que la posture de départ des jeunes chercheurs est influencée par leur histoire et par le contexte d'où ils proviennent. Les formations en France et au Québec se distinguent par ce qui est valorisé dans les formations : les « hard skills » et le curriculum en France, le développement de compétences ou « soft skills » au Québec. La rencontre interculturelle permise lors d'un échange universitaire permet de repenser le développement professionnel au regard de cadres de références, de normes et de principes d'action, issus d'un autre contexte d'enseignement supérieur que celui d'origine du jeune chercheur. La question qui sera alors explorée dans cette communication est : comment l'interculturalité influence-t-elle le développement professionnel des jeunes chercheurs ?

Pour répondre à cette question, nous allons explorer les récits autobiographique (Robin, 2001) de trois jeunes chercheurs ayant participé à un échange universitaire pendant la formation doctorale. Cette interprétation de l'expérience permet de donner du sens à une « épreuve » (Baudouin, 2010) dans une fonction de transformation de la professionnalité en construction : réflexion sur l'action et dans l'action (Wittorski, 2008). Nous présenterons à la suite quelques réflexions issues de l'explicitation de cette expérience d'échange interculturel pendant la formation doctorale.

Parmi les différences ou les ressemblances, notons la temporalité de la professionnalisation du jeune chercheur. Tout d'abord, nous remarquons que celle-ci semble différente (trois ans en Amérique du nord vs quatre ans et demi en moyenne en France), mais cette temporalité tend à s'uniformiser depuis la réforme du doctorat de 2016 en France avec la mise en place de comité de suivi de thèse sensé réduire le temps de la thèse. Mais le temps long du doctorat permet aussi d'avoir une vision plus globale et systémique de l'objet étudié, ainsi que du contexte de l'enseignement supérieur. D'un autre côté, Le temps plus court d'un stage doctoral semble permettre une intégration plus rapide dans une nouvelle culture universitaire. Cette temporalité courte impose un rééquilibrage rapide du processus de professionnalisation. Cette double temporalité pendant la thèse nous semble un facteur favorisant le développement professionnel du jeune chercheur, lui demandant une forte adaptabilité dans son activité de futur enseignant - chercheur.

Ce séjour interculturel pendant le doctorat, nous a aussi permis d'observer les fonctionnements des deux environnements de recherche. En Amérique du Nord, les chercheurs ont une quasi-obligation de prouver une utilité sociale de la recherche très tôt dans leur carrière (dès l'examen doctoral). De plus, une plus grande liberté (projet, financement, rattachement) est laissée au chercheur : il n'existe pas de « laboratoire » tel qu'on en retrouve en France. De l'autre côté en France, il ne semble pas exister d'obligation d'argumenter l'utilité sociale de la recherche (même si les politiques de recherche sont de plus en plus contraintes par le financement). En France, l'enseignement semble souvent une priorité imposée aux jeunes enseignants-chercheurs, parfois sans formation adéquate en pédagogie (mais ceci semble aussi évoluer dans le cadre des dispositifs d'accompagnement des jeunes maîtres de conférences). Alors qu'en

Amérique du Nord, la priorité du jeune chercheur reste la recherche (accumulation de post-doctorat dans les débuts de carrière).

De notre point de vue, le partage des cultures universitaires pendant un projet d'échange exprime non pas la construction d'une professionnalité (qui serait seulement nord-américaine ou européenne), mais une « co-professionnalité » permettant de construire des « traducteurs culturels » entre les deux contextes d'enseignement supérieur. La logique ne serait donc pas l'échange (recevoir et donner), mais plutôt une rencontre (écoute, don et contre-don) (Mauss, 1925).

Un des points de complexité relevé lors de cette recherche en explicitation d'expérience est le risque que chacun reste sur ces représentations (voir un renforcement négatif des obstacles à la « co-professionnalisation »). Il nous semble nécessaire dans ce processus de co-professionnalisation d'offrir ses propres valeurs et d'en accepter de nouvelles, c'est-à-dire laisser la place à des contributions individuelles et collectives, mais aussi accepter la temporalité longue des transformations de sa propre professionnalité : même après deux années, notre propre professionnalité évolue toujours du faite d'échange et de projet toujours en cours.

En conclusion sur les conséquences de la professionnalisation en contexte interculturel, cette expérience semble montrer qu'il est nécessaire d'inscrire ce processus de transformation dans la durée : le jeune chercheur doit oser se réinventer, se « re-professionnaliser » pour rester dans une dynamique d'apprentissage, utile à la posture de chercheur. Enfin, malgré une langue partagée entre la France et le Québec, la traduction culturelle demeure toujours un défi pour le chercheur. Afin de consolider ces données, d'autres recherches seraient à mener avec un échantillon plus représentatif.

Bibliographie

Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.

Bedin, V. (2015). Conditions du développement de l'enseignement à, par et pour la recherche et nouveaux enjeux. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (34) : 7-11.

Cros, F. (2006). Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale. *Esprit critique* 8 (01).

Dewey, J. (1936). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : Presse Universitaires de France.

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Habilitation à Diriger des recherches. Université Rennes 2, Rennes.

Mauss, M. & Weber, F. (2012). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : Presses Universitaires de France.

Robin, J.-Y. (2001). *Biographie professionnelle et formation : quand des responsables se racontent*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* 17(2) : 9-36.

660 Professionnalisation à l'Université, professionnalisation de l'Université : l'ingénierie de l'accompagnement en formation continue comme levier de développement

Eric Bertrand, Jérôme Eneau, Anne-Gaëlle Dorval
Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique, CREAD, EA3875,
Université de Rennes (France)

Résumé

Cette communication a pour arrière-plan contextuel et pour enjeu le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur et ses visées de « transformations », en matière de professionnalisation de son offre de formation, soit la professionnalisation de ses pratiques et de ses acteurs (Eneau *et al.*, 2014). Celles-ci font système et concernent les organisations du travail, de la formation et de la recherche (Galvani, 2008, Bertrand *et al.*, 2014). Elles sont aussi celles des pratiques des apprenants, des enseignants et des chercheurs. Ce sont enfin les transformations des savoirs « ajustés », coproduits dans l'accompagnement.

Les différents niveaux de « transformation », au sens de la perspective de Mezirow (2001), réclament une certaine conception des dispositifs sociotechniques comme systèmes et comme ingénieries, dans leur accompagnement, qui dépassent les limites traditionnelles des niveaux macro, méso et micro (Ardouin, 2003) pour les articuler, les mettre en tension grâce à une approche communicationnelle, plus transversale (Mezirow *et al.*, 2009).

Pour étayer cette proposition, nous rappelons dans un premier point les caractéristiques actuelles de la formation continue à l'Université qui nous ont amené à expérimenter une ingénierie de l'accompagnement basée sur la conception et l'animation « d'espaces communicationnels transformateurs ». Dans un second point, nous précisons la « perspective critique » qui a été empruntée, d'un point de vue théorique. Le troisième point est méthodologique et montre comment le triptyque formation-action-recherche peut constituer une méthode-clé en matière d'apprentissage, de développement et de productions de savoirs critiques pour construire des ponts entre le monde de la formation, de la recherche et du travail. Le quatrième point revient sur le terrain, présente la conception et le pilotage d'un master en formation d'adultes, le master SIFA, et met en discussion les apports et limites de « l'ingénierie de l'accompagnement transformateur » mise en œuvre.

Mots-clés : formation continue, enseignement supérieur, professionnalisation, formation, travail

Introduction

Le développement de la Formation Continue à l'Université est soumis, selon Germinet (2015), à deux principales conditions : celle de poursuivre la construction d'un modèle économique favorable à ce développement, celle d'accompagner ce que l'auteur nomme une « transition pédagogique ». Le développement conjoint de la professionnalisation à et de l'Université constitue un levier de taille pour assurer l'essor de la FC et nécessite des ingénieries et des compétences spécifiques à accompagner. Oui ... mais comment ? Outre l'arsenal sociotechnique des dispositifs de formation, indispensable mais non suffisant, comment assurer des relations plus étroites encore entre les mondes de l'enseignement, du travail, de l'entreprise et de la recherche, porosité nécessaire à leur propre pertinence ? Ce sont à ces questions que cette contribution voudrait répondre en présentant une certaine conception de l'accompagnement en formation continue (FC) à l'Université qui accompagne conjointement les processus de professionnalisation à et de l'Université. La FC est, dans cette contribution,

l'objet dont il faut accompagner le développement à la fois à des niveaux politiques, stratégiques et fonctionnels, avec une spécificité : le dispositif et les pratiques présentés ici auront pour visée l'accompagnement de la professionnalisation d'apprenants dans les métiers de la formation, au sein du Master « Stratégie et Ingénierie de Formation des Adultes » (SIFA) de l'Université Rennes 2 (Eneau, Bertrand & Lameul, 2012, 2014).

Le développement de la formation continue et la professionnalisation à et de l'Université

Cette communication a pour arrière-plan contextuel et pour enjeu le développement de la formation continue dans l'enseignement supérieur et ses visées de « transformations », en matière de professionnalisation de son offre de formation, soit la professionnalisation de ses pratiques et de ses acteurs (Eneau *et al.*, 2014). Celles-ci font système et concernent les organisations du travail, de la formation et de la recherche (Galvani, 2008, Bertrand *et al.*, 2014). Elles sont aussi celles des pratiques des apprenants, des enseignants et des chercheurs. Ce sont enfin les transformations des savoirs « ajustés », coproduits dans l'accompagnement.

Pour penser conjointement le travail, la formation et la recherche, tout comme pour rendre intelligibles les dynamiques d'apprentissage individuel et collectif, les dynamiques de développement professionnel et celles, plus globales, de transformation sociale de la réalité, nous posons l'hypothèse selon laquelle la réalité sociale tout comme l'économie de marché sont des constructions socio-historiques et non pas une caractéristique intangible de la nature humaine. De ce postulat découlent les questions suivantes : A quelle construction sociale des métiers et des pratiques les acteurs de la formation de l'Université, les apprenants, les chercheurs, les acteurs socio-économiques du secteur participent-ils ; comment et pourquoi ?

Pour problématiser et rendre compte des dynamiques transformatives à l'œuvre dans les dispositifs que nous expérimentons, selon les différents niveaux d'acteurs identifiés (politiques, universitaires, praticiens de la formation, apprenants) engagés dans des dispositifs d'apprentissage et de développement professionnel, nous expérimentons depuis plus de dix ans à l'Université Rennes 2, une méthode de recherche-action couplée à un modèle pédagogique de formation à et par la recherche. La spécificité du dispositif est de penser ensemble l'ingénierie de la recherche et de la formation sur les notions et concepts communs d'expérience, d'ingénierie, de réflexivité critique et d'accompagnement.

Perspectives théoriques pour une ingénierie de l'accompagnement dans le champ de la formation des adultes à l'université

La particularité de l'accompagnement à l'œuvre ici est qu'il est nécessairement pluriel, liant des visées d'apprentissage individuel et collectif, mais aussi des visées de transformations organisationnelles et sociales (dans la contribution à la construction du champ et des métiers de la formation). Penser et mettre en œuvre une ingénierie de l'accompagnement transformateur dans le contexte spécifique de la formation pour adultes à l'université revient à l'appréhender dans toute sa complexité, notamment « communicationnelle », selon l'acception héritée d'Habermas. Dire ceci, c'est affirmer qu'elle nécessite, pour l'ensemble des acteurs, une certaine éthique de la discussion basée à la fois sur le développement d'une capacité réflexive et critique (capacité des acteurs à se questionner, à questionner une situation) et une capacité de décentration, activités elles-mêmes au cœur de tout processus intercompréhensif, selon Habermas. L'intercompréhension est en effet la condition de toute rationalité communicationnelle, une rationalité axiologique, basée sur la mise en discussion d'une rationalité plurielle, instrumentale et émancipatrice (Bertrand *et al.*, 2014). Cette complexité « parlée » se double d'une nécessaire dimension créative pour pouvoir penser et vivre en même

temps les interactions nécessaires entre niveaux micro, méso et macro de l'ingénierie (qu'elle soit pédagogique, de formation ou d'évaluation), dans des temporalités différentes.

L'ingénierie expérimentée ici s'accommode de ces trois niveaux de réalité trop souvent disjoints, aux intérêts souvent antagonistes, et intègre ces différents niveaux d'interaction et ces différents enjeux. En contexte universitaire, l'ingénierie est au service d'un projet socio-pédagogique ancré dans une institution avec ses valeurs propres, une organisation du travail spécifique et un ensemble de mondes sociaux hétérogènes. Défendre, dans ce contexte, un projet basé sur l'accompagnement d'un « apprentissage transformateur » (Mezirow, 1991, 2009), au service du développement des apprenants, des équipes et des organisations est une entreprise qui est loin d'être évidente ; un tel projet suppose en effet de permettre aussi aux acteurs (apprenants, tuteurs, enseignants chercheurs) d'agir dans des environnements complexes, de développer une posture spécifique et un « éthos professionnel » (Jorro, 2007), de développer à la fois une identité singulière et des modes de socialisation efficaces, et de construire, enfin et surtout, du sens dans et pour l'action (Eneau *et al.* 2012, 2014). Cette démarche suppose alors une conception de la relation interpersonnelle basée non pas sur la seule compétition, les rapports de place à l'œuvre en situation de travail, mais sur la réciprocité, la parité et la mutualité (Eneau, 2005, 2008).

Si cette conception est nécessaire, elle apparaît cependant insuffisante. Le système que forment les acteurs de la formation et les activités communicationnelles qui les relie, à tous niveaux, sont caractérisés par des logiques paradoxales : adapter, maîtriser, rationaliser des dispositifs, avec un risque important, repris à Habermas par les tenants du *transformative learning*, celui d'instituer des pratiques marquées principalement d'un agir manœuvrier, au dépend d'un agir communicationnel, plus réflexif et plus critique (Mezirow, 2001 ; Donaldson, 2009). Dans le contexte de la formation universitaire, nous savons que lorsque les logiques instrumentales du monde objectif sont les seules qui dirigent l'action (comptabiliser les étudiants accédant à un emploi durable, mesurer les taux de réussite aux examens, *etc.*), le risque est alors que l'accompagnement mis en œuvre, à tous les niveaux, se développe comme un monde social « colonisé » par des agencements, eux-mêmes dirigés par des « logiques bancaires », en référence à Freire, freinant tout agir distancié et conscientisé, et donc, finalement, tout « apprentissage critique » (Brookfield, 2005).

À l'inverse, l'accompagnement et son ingénierie, dans la perspective transformatrice, propose de repartir des expériences des apprenants, enseignants et autres acteurs et de les confronter, à des fins de co-construction et de co-production de sens, dans une perspective de changement à la fois individuel et collectif, soit en d'autres termes d'articuler des dimensions auto-formatrices, co-formatrices et hétéroformatrices dans des « visées transformatrices » (Mezirow, 2001 ; Mezirow & Taylor, 2009).

Cependant, la coopération des différents mondes sociaux de la formation, du travail et de la recherche ne va pas de soi. Il s'agit alors d'interroger, dans les tensions vécues entre les différents « soi », les autres et l'environnement, et à partir de l'action de chaque apprenant et des acteurs de la formation (dans les situations de travail, les enseignements suivis, la démarche de recherche élaborée, *etc.*), une réflexion sur la posture personnelle et professionnelle, la construction d'une identité ancrée dans l'expérience à la fois personnelle et collective. Il s'agit *in fine* de construire une réflexion éthique basée sur la distanciation et la mobilisation de savoirs critiques, dans la perspective héritée de la critique (Brookfield) et du *transformative learning* nord-américain (Mezirow) tout autant que de poursuivre ses effets émancipateurs attendus (dans la logique de Freire). Comme démarche de construction de connaissances épistémiques, la perspective transformatrice de l'accompagnement se base alors sur le dialogue et l'intersubjectivité pour relater, identifier et décrire les contextes dans lesquels s'insère l'action,

visant à déconstruire le sens normatif de ces contextes et mieux percevoir les inférences, les rôles, les logiques et surtout les modes d'interprétation présidant à l'action.

Dans ce but, une ingénierie de l'accompagnement véritablement transformatrice vise non seulement à rendre les apprenants et les acteurs impliqués plus autonomes dans leur capacité à agir comme professionnels, autonomes dans l'action d'un point de vue instrumental et situationnel (maîtrise des outils, codes et attentes du milieu), mais aussi et surtout plus autonomes d'un point de vue épistémologique, c'est-à-dire capables d'interroger le bien-fondé de l'action, d'émettre des jugements informés et finalement, d'influencer l'environnement dans lequel ils agissent sur le plan des valeurs, de la déontologie, voire des idéologies (Eneau, 2005). En retour, ce processus visé, pour les apprenants, implique potentiellement des transformations pour l'ensemble des acteurs du système-formation. L'accompagnement de cette démarche, comme processus dynamique, traverse alors l'action (le travail), la formation (l'apprentissage), la recherche (la production de savoirs) et résulte donc d'une démarche nécessairement interactionniste, pragmatique. Comme rencontre de l'institué et de l'instituant, elle vise enfin à prendre conscience, pour les sujets, de la façon dont les « schèmes de sens » sont construits par l'environnement, les histoires individuelles et la culture (Mezirow, 2001).

La Formation-Action-Recherche comme méthodologie de recherche, design pédagogique et espace dialogique d'accompagnement

Pour penser cette ingénierie de l'accompagnement et la mettre en œuvre, nous empruntons une démarche de type Formation-Action-Recherche (FAR), à la fois complexe, constructiviste et à visée transformatrice, tant dans ses dimensions scientifiques que pédagogiques. L'ingénierie de l'accompagnement transformateur prend la forme d'un projet d'établissement à l'Université (orientation politique) et d'un projet pédagogique (maquette). Il a pour fondement la réflexivité critique. Le modèle sur lequel il s'appuie a été développé à l'Université Rennes 2 depuis 2009 par l'équipe du master SIFA, dans un modèle initialement repris à Charlier (2005) et adapté graduellement (Eneau *et al.*, 2012, 2014). Il ne s'agit ici ni de se conformer ni de s'affranchir totalement d'un cadre institutionnel normatif (les programmes universitaires), ni de seulement prendre en compte la demande de professionnalisation ou d'employabilité que peuvent réclamer les milieux de travail ou les apprenants eux-mêmes, en particulier lorsqu'ils doivent apprendre à créer ou gérer des dispositifs complexes et répondre à des prescriptions dans des contextes de changement permanent. Le dispositif de formation construit dans ces formations, pour les différents partenaires, consiste au contraire à créer des conditions de « médiations dialoguées », comme espaces de régulation conjointe dans lesquels les consciences s'expriment, se déploient, se rencontrent, se transforment et transforment les pratiques et les usages.

L'exemple du master SIFA : professionnalisation évolutive en formation d'adultes

A l'Université Rennes 2, le master SIFA accueille 20 à 25 apprenants par année (soit une cinquantaine de personnes, master 1 et 2 confondus), dont une majorité de professionnels qui reprennent leurs études pour valider leur expérience et obtenir un diplôme. Le programme poursuit donc des visées instrumentales d'accès et de préservation de l'emploi, *via* l'acquisition de compétences sanctionnées par un diplôme, mais il vise aussi et surtout l'accompagnement des apprenants dans leur développement personnel et professionnel. Il permet ainsi d'accompagner la construction de la posture et de l'identité professionnelle, en offrant aux étudiants un espace dialogique et transformateur (Eneau *et al.*, 2012).

La formation se déroule en alternance. Différentes unités de formation sont consacrées à la construction du projet professionnel et à l'analyse de pratiques et s'appuient sur des outils de type portfolio où le codéveloppement (collectif) et les écrits réflexifs (individuels) occupent une place centrale. Ces outils servent de médiateurs entre le projet de l'étudiant, celui de l'université et celui de la structure d'accueil ou le terrain professionnel. Pour cette « mise en dialogue », différents temps d'échanges collectifs sont organisés, dans le cadre de rencontres entre l'ingénieure pédagogique (pour l'université), les tuteurs (pour les entreprises ou lieux d'accueil) et les étudiants, dans une démarche basée sur la « pédagogie du contrat » (Labelle, 1996 ; Eneau, 2005, 2008).

Les espaces et les temps de « médiation dialoguée »

Les unités de formation en général, et l'analyse de pratiques en particulier, co-animée par l'ingénieure pédagogique et un enseignant chercheur, sont les lieux d'exploration et d'explicitation de l'expérience vécue, utilisant la discussion comme espace de formation dialogique. Ces espace-temps de formation permettent d'aborder de manière réflexive non seulement l'expérience vécue sur les lieux professionnels, mais aussi l'expérience antérieure et les « cadres de références » des étudiants (Brookfield, 2005 ; Mezirow, 1991), dans toute leur singularité et leur diversité. Le dispositif de formation s'inscrit ainsi dans une logique de formation à et par la recherche, par la réflexion dans l'action et sur l'action. Le dispositif se veut un lieu de confrontation qui questionne tant les logiques de la formation, de l'action située que de la recherche, avec des visées de production de savoirs expérientiels, singuliers et généralisables à la fois.

Si les apprenants sont les principaux concernés par les effets d'un apprentissage transformateur, les équipes pédagogiques (ingénieure pédagogique, enseignants-chercheurs), tout comme les différents partenaires (lieux d'exercice des métiers, terrains de professionnalisation, sites d'accueil des stagiaires, échanges vécus lors des rencontres sur site entre les tuteurs, apprenants et l'ingénieure pédagogique chargée de l'accompagnement), vivent ces mêmes processus. La figure 1, ci-dessous, synthétise les liens entre ces différentes familles d'acteurs, ces processus multiples et ces diverses modalités de transformation.

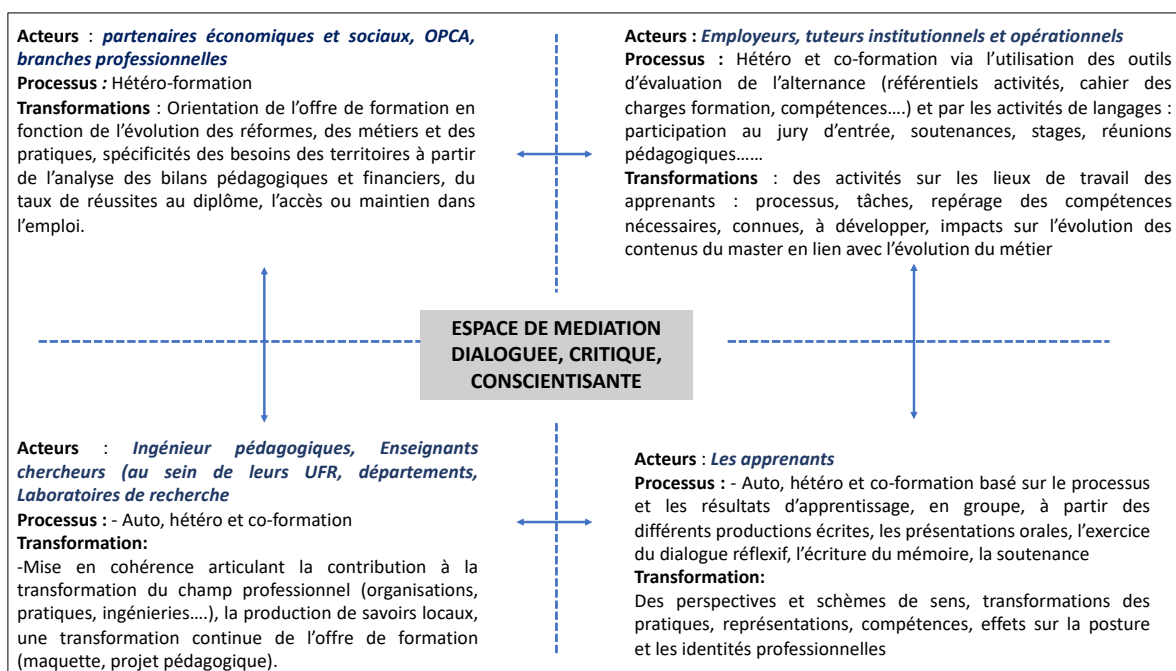


Fig. 1 - Processus et sens des transformations à l'œuvre dans l'espace de médiation dialoguée

En effet, tout apprentissage transformateur, dans la logique constructiviste de Mezirow, suppose une implication et des changements possibles dans les environnements de formation, que ce soit pour les intervenants, accompagnateurs, dans le cadre d'une formation formelle (évaluation des enseignements, par exemple), mais aussi pour les différents protagonistes, dans le cours de l'action (par les regards croisés et l'implication demandée, dans la construction de portfolios ou de travaux empiriques contribuant à des dossiers ou des mémoires professionnels, notamment). De même, les équipes pédagogiques (à travers les conseils de perfectionnement, par exemple) deviennent elles aussi perméables aux effets de cet accompagnement basé sur la réciprocité éducative, de la part des différents protagonistes de l'action de formation (apprenants, universitaires, professionnels, etc.). Dans de tels projets pédagogiques transformateurs, les lieux de travail, de stage ou d'apprentissage sont ainsi explorés, analysés, et évalués en retour par les apprenants.

Caractéristiques méthodologiques d'une formation à et par la Recherche : de l'objet co-construit à l'objet effectué

Les espaces de médiation dialoguée dans la FAR ont pour finalité de rendre heuristique, c'est-à-dire potentiellement productrice de savoirs, la relation triadique et ses tensions au cœur de trois pôles (Pineau, 1995), l'ordre des termes choisis (formation, action, recherche) indiquant la finalité première qui articule ces trois temps. Quand un dispositif, comme le master SIFA dans lequel la démarche a été mise en œuvre, aboutit à une recherche ou produit des savoirs utiles au chercheur, quand il permet aux apprenants d'élaborer un projet de recherche universitaire à visée professionnelle, sur un objet dont il identifie l'origine « existentielle », alors, comme le rappelle Barbier (1996), les trois moments de la construction de l'objet sont proches de ceux définis en sociologie par Bourdieu, Passeron et Chamboredon : l'objet est « conquis, construit et constaté ». Ils sont traduits en FAR par un objet « approché, co-construit et effectué ».

Dans le cas d'une formation à et par la recherche, reposant sur la pratique et sur l'action, ce sont évidemment les visées de formation qui constituent l'entrée principale et, pourtant, les cinq fonctions du processus classique de recherche sont à l'œuvre pour les étudiants et l'équipe

pédagogique : 1) la problématisation ; 2) l'enquête et l'exploration d'un terrain par production de données sur l'action, la pratique ; 3) le travail de conceptualisation ; 4) la formalisation par l'écriture d'un rapport de recherche ou d'un mémoire ; 5) la production heuristique qui découle d'une métabolisation de la pratique ou de l'action qui participent à la production de savoirs. Ceux-ci sont, de manière mêlée, à la fois techniques (maîtrise de processus, procédés, méthodes, techniques, outils), culturels et sociaux (développement des socialisations professionnelles comme capacité à comprendre et à agir dans différents mondes sociaux, accompagnant le sujet dans l'évolution de ses capacités à travailler en groupe interprofessionnel, en groupe-projet par exemple). Ces savoirs sont également liés au sujet lui-même (connaissance de soi, de ses empêchements de faire, d'être, de penser, de devenir et des potentialités qui viennent les questionner, les dépasser).

Intérêts et limites d'une ingénierie de l'accompagnement transformateur pour penser la professionnalisation à et de l'université

Le dispositif décrit et étudié ici accompagne, de manière globale, une transformation des pratiques sociales de formation professionnalisante. Dans une perspective systémique, les différents niveaux d'interactions permettent une mise en discussion critique et transformative des objets communs sur les champs de l'enseignement, de la recherche et des pratiques professionnelles (postures, activités, compétences spécifiques liées aux métiers concernés par les formations). Les visées de ce dispositif sont bien des transformations individuelles, sur le plan des apprentissages et de développement (distanciation et habiletés critiques, construction identitaire, développement d'un éthos professionnel, *etc.*) mais aussi des transformations collectives, sur le plan du système formation et des modalités d'action (capacités dialogiques, valorisation de l'expérience, effets attendus d'évolution des pratiques et des activités de travail, *etc.*). La figure 2, ci-dessous, modélise ces interactions.

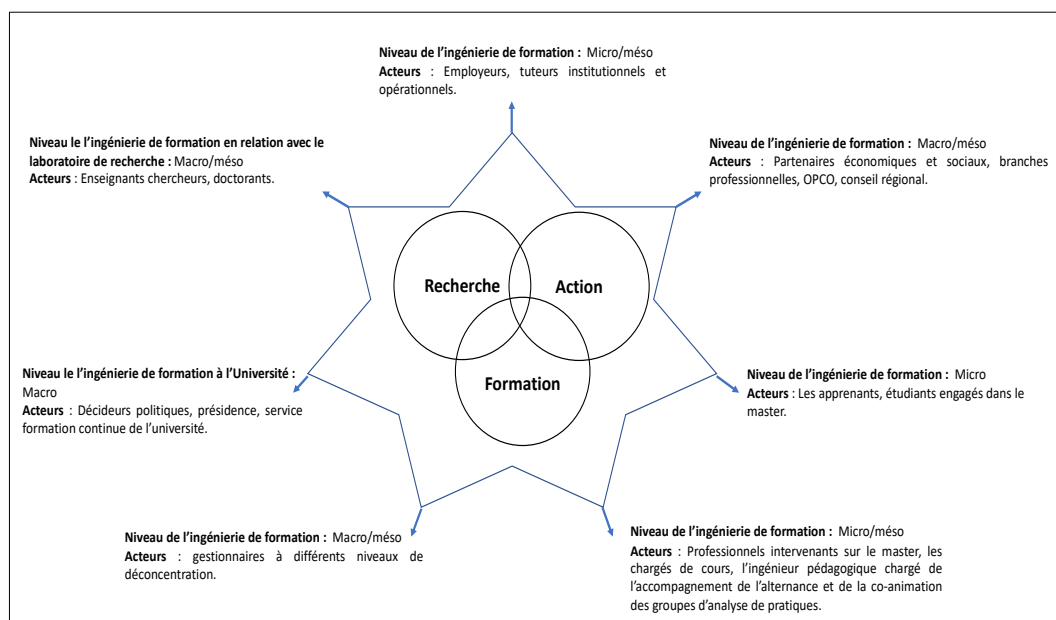


Fig. 2 - Système communicationnel d'accompagnement en formation

Les conduites des étudiants, pendant les travaux individuels et collectifs à l'université, la production des travaux réflexifs demandés dans le cadre de la formation, mais aussi la production individuelle de l'écrit de fin d'année (le mémoire qui valide le Master, en deuxième année) sont considérés comme des lieux et des moments où s'élabore un « dialogisme expérientiel » (Bertrand, 2007), c'est-à-dire la combinaison de logiques vécues, souvent de

manière paradoxale, de maîtrise technique, de développement intellectuel, de réflexivité et d'intercompréhension. Les situations d'échanges, lors des regroupements à l'université, sont une source d'information continue sur l'évolution des capacités réflexives des étudiants et sur les « distorsions de sens » vécues (Mezirow, 1991). Les productions individuelles des apprenants (dossiers écrits à l'issue des stages, mémoires de fin d'année) et les productions collectives (dossiers élaborés au cours des formations) permettent notamment d'étudier la manière dont les travaux de recherche sont issus d'une construction individuelle et collective, réflexive et transformative, à partir de la mise à distance de l'expérience vécue, énoncée et théorisée.

On l'aura compris, l'accompagnement pédagogique adopté vise à renforcer les capacités réflexives des apprenants mais aussi, autant que faire se peut, celles des enseignants, des accompagnateurs et des acteurs de terrain. L'intention est de co-construire, à partir des situations vécues, un « travail de l'expérience » (Zeitler, 2013) permettant d'entrer dans un questionnement dialogique par lequel les justifications des pratiques professionnelles (dont celles des enseignants-chercheurs) sont d'abord déconstruites. Par ailleurs, ce travail repose sur un processus de transformation de l'expérience considérant que celle-ci peut constituer à la fois un lieu de légitimation de l'action et de transformation, par l'analyse distanciée et critique, productrice de nouvelles catégories interprétatives. L'apprentissage, dans ce sens, peut donc être qualifié de co-interprétatif et intercompréhensif ; il actualise en effet le rapport des personnes à leur expérience, c'est-à-dire, dans ce cas, à leur propre « processus de co-développement » (Zeitler, 2013).

Un second aspect vise ensuite à permettre aux apprenants et aux différents acteurs (prescripteurs, employeurs, financeurs) de découvrir les vertus de la maïeutique en vue de reconstruire, à partir de ce travail sur l'expérience, une légitimité réciproque, fondée cette fois sur de nouvelles représentations du rôle et des postures des acteurs du dialogue. Cette réélaboration du sens de l'expérience individuelle et collective participe alors de « l'expérientiation », au sens de Labelle (2008), visant à passer du vécu à l'expérience formative, dans une transition qui requiert certes des habilités, mais aussi et surtout une transformation identitaire plus profonde. La mesure des transformations s'observe aussi par l'identification, en cours de formation, d'indicateurs permettant de repérer l'émergence de praticiens-chercheurs réflexifs. En cours de dispositif et dans son après-coup, ce sont les évolutions professionnelles des apprenants (évolution choisie et réussie dans les champs professionnel et personnel), les évolutions dans l'emploi (fonctionnelle, hiérarchique), le niveau de qualité et l'audience des travaux réalisés (mémoires universitaires à visées professionnelles, travaux de groupe, *etc.*) qui montrent les effets d'un accompagnement réellement transformateur. Les retours d'évaluation des étudiants, en cours et en fin de parcours, montrent aussi les transformations des pratiques de l'équipe enseignante, qu'elles soient nécessaires, potentielles ou en cours.

L'exploration des conditions de transformations dans les organisations accueillant les étudiants (organisation du travail, pratiques professionnelles, *etc.*) et au sein des espaces plus institutionnels, voire politiques, demeure par contre, en termes d'effets de plus long terme, un vaste chantier à poursuivre ...

Bibliographie

Barbier, R. (1996). *La recherche action*. Paris : Anthropos.

Bertrand, E. (2007). *L'expérience formatrice à La Poste : Vers une dialogique entre autoformation émancipatrice et coformation instrumentale*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris 8.

- Bertrand, E. (ed.). (2014). Formation expérientielle et intelligence en action. Construire l'expérience. *Éducation permanente* 198.
- Brookfield, S.-D. (2005). *The power of critical theory. Liberating adult Learning and teaching*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation* 31(2) : 259-272.
- Donaldson, J.-F. (2009). Fostering transformative learning in leadership development. In J. Mezirow, E. W. Taylor & Associates (dirs.), *Transformative learning in practice. Insights from community, workplace and higher education* (p. 67-77). San Francisco : Jossey-Bass.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisation*. Paris : L'Harmattan.
- Eneau, J. (2008). From autonomy to reciprocity, or vice-versa? French Personalism's contribution to a new perspective on self-directed learning. *Adult Education Quarterly* 58(3) : 229-248.
- Eneau, J., Bertrand, E. & Lameul G. (2012). Se former et se transformer : perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. URL : <http://ripes.revues.org/585>
- Eneau, J., Lameul, G. & Bertrand, E. (2014). Place du stage et rapport au stage en formation universitaire : ce que nous disent les documents réflexifs d'accompagnement à la professionnalisation. *Éducation & Socialisation, Les Cahiers du CERFEE* 35. URL : <http://edso.revues.org/689>
- Jorro, A. (2007), *Évaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (dir.). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education* (p. 19-31). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Pineau, G. (1995). Rendre heuristique les tensions de la triade Pratique/Formation/ Recherche : trois moyens. *Cahiers de la recherche en éducation* 2(1) : 185-201.
- Zeitler, A. (2013). Les apprentissages interprétatifs : entre stabilité et évolution de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (p. 239-268). Paris : L'Harmattan.

601 Combiner des démarches évaluatives dans un ePortfolio ?

Caroline Le Boucher, Geneviève Lameul, Hugues Pentecouteau
Centre de Recherche sur l'Éducation les Apprentissages et la Didactique (CREAD, EA3875),
Université de Rennes (France)

Résumé

La professionnalisation des étudiants est de plus en plus encadrée par la législation (loi ORE notamment). Le e-portfolio relève des méthodologies d'éducation à l'orientation pour évaluer le développement professionnel des étudiants. L'intention pédagogique de cette démarche peut être double : d'un côté, il peut constituer un outil de validation et de valorisation de compétences acquises, de l'autre, un outil de mise en évidence de la construction des compétences et du projet professionnel. Comment les enseignants-chercheurs de l'enseignement du supérieur peuvent-ils articuler des démarches d'évaluation formatives et sommatives dans la mise en place d'un ePortfolio ?

Pour répondre à cette question, des entretiens semi-structurés (n=38) ont été menés auprès de treize étudiants, sept enseignants-chercheurs, six formateurs et responsables d'enseignement, douze ingénieurs pédagogiques et chargés d'enseignements.

Les résultats mettent en évidence une diversité de pratiques évaluatives parfois combinées. L'évaluation des e-portfolio des étudiants souligne une tension entre normalisation de la construction des parcours et non reconnaissance de tous les acquis.

Mots-clés : eportfolio, évaluation, enseignement supérieur, pédagogie du supérieur, validation des acquis.

L'ePortfolio désigne un ensemble de travaux, de ressources, d'écrits qui montrent les compétences, les réalisations, les expériences et les apprentissages d'un individu (Naccache *et al.*, 2006). Il permet une mise en visibilité graphique et scripturale du parcours des apprenants qui se construit dans la durée (Bélaïr, 2002 ; Connan et Emprin, 2011). Pour les acteurs de l'Universités, l'ePortfolio permet d'innover en introduisant des outils numériques dans les enseignements et d'améliorer la professionnalisation des étudiants. Les enseignants doivent alors intégrer l'évaluation du développement professionnel à leurs enseignements.

D'un point de vue théorique, l'ePortfolio se présente la fois comme un outil de développement des compétences professionnelles et de valorisation des parcours des étudiants (Dévé, Gagnayre, et D'Ivernois, 2009). Les pratiques évaluatives révèlent plusieurs positionnements vis-à-vis de la professionnalisation. Les intentions des équipes pédagogiques oscillent entre plusieurs composantes de la reconnaissance, proches de la validation des acquis de l'expérience (Presse, 2010). Des formateurs y voient un outil de validation et de valorisation de compétences acquises. D'autres un outil de mise en évidence de la construction des compétences et du projet professionnel. Valider à partir de standards externes à l'apprenant constitue des conditions de formation défavorable à la professionnalisation comme processus, et plus largement à tout apprentissage. Pour caractériser et définir ces deux usages, Buysse et Vanhulle (2010) utilisent la terminologie de médiations contrôlantes et de médiations structurantes. Dans le premier cas, les médiations contrôlantes, la production finale est évaluée au regard d'une normativité extérieure à l'étudiant (critères préétablis par l'enseignant, en référence à des standards extérieurs aux étudiants). Dans le second, les médiations structurantes : l'étudiant exerce une part de liberté dans les savoirs à évalués. Ces deux intentions sont vécues comme antagonistes par les formateurs (Petit et Gremion, 2016 ; Connan, 2016).

Pour aborder ces dilemmes, nous abordons les questions suivantes : Quels sont les usages évaluatifs de l'ePortfolio ? Comment les enseignants articulent des démarches d'évaluation formatives et sommatives dans la mise en place d'un ePortfolio pour la professionnalisation des étudiants dans l'enseignement supérieur ?

D'un point de vue empirique, les données analysées sont issues d'un état des lieux des usages de l'ePortfolio en Bretagne dans l'enseignement supérieur. Un appel à projet a été lancé en 2015 par l'Université Bretagne Loire. Il s'agissait de mener un état des lieux à la mise en place d'ePortfolio, renouvelant celui mené en 2011-2012.

Ce premier état des lieux avait amené à la participation de ce groupe à un groupe de travail plus large, piloté par la DSGSIP Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle (DGESIP). Ce groupe de travail avait publié un livre blanc. Suite, à celle-ci des chercheurs de notre laboratoire, CREAD, ont été à nouveau sollicités en 2015 afin d'actualiser l'état des lieux des expérimentations qui avaient été initiées en 2011.

En 2016, trente-huit personnes ont été rencontrées : treize étudiants, sept enseignants-chercheurs, six formateurs et responsables d'enseignement, douze ingénieurs pédagogiques et chargés d'enseignements.

Les terrains concernent quatre établissements : l'université de Rennes 1, l'université de Rennes 2, l'Université de Bretagne Occidentale (comprenant les ESPE de Bretagne) et l'ENSTA. Obligatoires ou facultatifs, les onze enseignements de l'enquête couvrent des formations de la première année de licence à la seconde année de master. Les cursus relèvent des sciences de la nature et des techniques, de l'ingénierie tout comme des sciences humaines. Une diversité des initiatives a été privilégiée.

Les données utilisées pour cette communication sont des entretiens semi-directifs menés avec les membres des équipes pédagogiques. Ils permettent de mettre en évidence les intentions des porteurs en rapport avec leurs pratiques déclarées et les justifications des avantages et des difficultés perçues par les acteurs qui orientent leurs actions (Combessie, 2007).

Les résultats indiquent sept principaux usages évaluatifs de l'e-portfolio.

Le premier a été nommé : « valoriser socialement des compétences sur le marché de l'emploi ». Dans ce cas, les propriétés de capitalisation de l'ePortfolio s'assortissent d'une « hétérogénéité des documents qu'il rassemble » (Crinon et Guigue, 2006, paragr. 55). En effet, lors de notre enquête, l'ensemble des équipes pédagogiques et des étudiants ont mis en avant l'ePortfolio comme permettant de capitaliser des ressources et des supports au même endroit.

Ils proposent par exemple de déposer des affiches réalisées, des rapports de stages, des films ou des photos. Cet usage est uniquement celui d'ingénieurs pédagogiques et d'aucun enseignant-chercheur dans notre enquête. Les modules d'insertion professionnelle sont les plus emblématiques. L'ePortfolio représente alors un instrument de repérage et de valorisation des expériences des étudiants en vue de leur insertion professionnelle.

L'évaluation n'est pas totalement contrôlante car le métier et le champ professionnel est choisi par l'étudiant selon ses expériences et ses projets et elle se veut aussi de la promotion de soi comme individu avec ses particularités, davantage qu'un curriculum vitae selon les ingénieurs pédagogiques rencontrés. Ainsi un ingénieur pédagogique (niveau licence, Université Rennes 2) déclare que la manière de se présenter n'est pas que « factuelle avec mes formations, le bac, etc... ». Pour un autre (niveau master, Université Rennes 2), elle est « plus complète qu'un descriptif d'expériences ou de compétences qui peut être un peu « froid » ». Elle « donne une image plus complète de qui est la personne.

Ces préoccupations de valorisation de l'expérience personnelle et professionnelle semblent donc soutenir également une démarche de reconnaissance des individus et de leurs différences proche d'une « idéologie de la reconnaissance » selon Honneth (Crinon et Guingue, 2006).

Le second usage repéré a été dénommé : « certifier des acquis de formation pour l'institution ». La démarche d'ePortfolio vise alors la démonstration de compétences et de connaissances acquises aboutissant à une validation finale en fonction de l'atteinte des objectifs définis pour tous en début d'enseignement par la personne assurant l'enseignement. Cet usage correspond à l'ePortfolio d'évaluation. Cette évaluation est mobilisée uniquement par des enseignants et aucun ingénieur pédagogique enquêté.

Nous analysons cela par des différences dans les obligations institutionnelles d'évaluation différentes entre les ingénieurs pédagogiques et les enseignants enquêtés (*i.e.* les ingénieurs pédagogiques sont rarement dans l'obligation de noter pour l'unité d'enseignement concerné).

La valorisation et l'évaluation sont institutionnelles et extérieures à l'étudiant. Elles relèvent donc d'une reconnaissance plus ou moins dépendant de « l'activité affirmative de l'autre » (Ricoeur, 2004), par des responsables d'enseignement et de formation, l'établissement d'enseignement supérieur, un référentiel de compétences métier, *etc.*

Le troisième usage, peu fréquent dans l'enquête a été qualifié de : « évaluer la production des étudiants pour les motiver ». L'évaluation sert ici aux ingénieurs pédagogiques à motiver les étudiants, comme moyen pour réguler leur niveau d'implication (constant et conséquent) en raison de l'ampleur de travail demandée par la réalisation de l'ePortfolio. Il existe une crainte liée à la non évaluation, celle de la non production. En effet, l'investissement des étudiants se limiter aux travaux contribuant à l'obtention de crédits et donc du diplôme. Un manque d'ergonomie de l'outil est aussi redouté. Pour l'illustrer plus concrètement, une formatrice (niveau master, Université de Bretagne Occidentale) a déclaré en entretien « il faut vraiment être motivé pour prendre en main toutes les fonctionnalités de l'outil [...] ce n'est pas des fonctionnalités particulières ou un point particulier mais un manque de motivation pour l'outil. [Les étudiants] le font parce qu'ils sont contraints ».

Le quatrième usage est désigné sous l'intitulé : « évaluer les processus de collaboration : les relations aux pairs ». Les possibilités d'interactions qu'offre l'ePortfolio, à partir des documents produits et collectés collectivement, permettent de développer et de favoriser le travail collaboratif à distance (Bolliger et Shepherd, 2010). Cet usage voit dans l'ePortfolio un instrument de suivi du travail collectif à distance par les enseignants, en particulier lorsque les périodes de cours sont entrecoupées de périodes de stages, et d'évaluation de leurs capacités à collaborer à partir des traces d'activités et non plus uniquement d'une production qui pourrait être une collection de travaux individuels

Dans un enseignement de master MEEF enquêté, l'ePortfolio permet de travailler l'acquisition de compétences collaboratives, comme l'avait déjà relevé Bruillard (2004). « Il y a des commentaires des pages, *etc.* Donc cela permet de voir s'ils font du collaboratif » (formateur, niveau master, Université de Bretagne Occidentale). Dans notre enquête, Cet usage est essentiellement présent dans les formations et les enseignements qui visent le développement de compétences numériques.

Le cinquième usage a été qualifié de : « suivi pédagogique et administratif du stage à distance ». L'utilité évaluative de l'ePortfolio, pour les personnes enquêtées, est liée à sa propriété interactive (possibilité d'interactions entre formateurs, tuteurs ou pairs) et d'accessibilité à distance, offrant, pour beaucoup, un espace de suivi à distance organisé. En situation de stage, l'ePortfolio devient un outil de suivi à distance (Acker *et al.*, 2012 ; Verslype *et al.*, 2017),

parfois asynchrone. Cet usage vise à voir si le stage se déroule sans encombre et est peu répandu dans notre corpus (2/11 enseignements) et uniquement celui d'ingénieur pédagogique en charge du suivi des stages. L'ingénieur pédagogique peut ainsi se mettre au courant des avancées de l'étudiant entre les bilans et les visites sur le terrain de stage. Le tuteur professionnel peut être également lecteur ou commentateur des pages.

Le sixième usage a été nommé : « développer la réflexivité des étudiants ». La visibilité des traces est aussi perçue comme un support d'autoquestionnement (Campanalle, Dejemeppe, Vanhulle et Saussez, 2010). Plusieurs enseignants et formateurs voient ainsi l'ePortfolio comme un moyen de conscientiser les apprentissages, engageant la réflexivité des étudiants sur leur parcours, comme le souligne une part importante des publications sur l'ePortfolio dans l'enseignement supérieur.

Moins présente dans la littérature scientifique, cette réflexivité menée par l'étudiant s'accompagne également d'un travail de mise en cohérence de son parcours pour autrui, à l'image d'une « mise en cohérence d'une vie » (Ricoeur, 2004). Les étudiants eux-mêmes manifestent ce besoin de construire une présentation de soi cohérente avec leur parcours, leur projet et leur personnalité. Le travail de mise en page de l'ePortfolio favorise la reconnaissance de la singularité de l'étudiant. Les choix graphiques sont alors des supports à la réflexivité.

Enfin, le septième usage identifié permet de « favoriser l'autoévaluation socialisée comme un enjeu d'exposition de soi ». Cet usage consiste en une autoévaluation socialisée (Campanalle *et al.*, 2010) dans laquelle l'intervention d'autrui facilite cette prise de distance par interaction directe ou médiatisée par un instrument. « L'idée est d'avoir un aller-retour avec l'enseignant sur les compétences travaillées » (ingénieur pédagogique, niveau master, Université de Rennes 1) ou une « intermédiation ». Le système de publication (Heutte, 2012) est un enjeu important car il détermine le lectorat, les commentateurs, les évaluateurs.

Un dilemme est à ce titre mentionné entre l'accès à des employeurs potentiels et la préservation des droits de publication par l'étudiant comme condition *sine qua none* pour accepter de dévoiler et réfléchir à son expérience (déjà souligné par Acker *et al.*, 2012 ; Garnier et Marchand, 2012). Les étudiants peuvent hésiter entre révéler leur personnalité et rédiger ce qu'ils pensent conforme aux attendus du métier. La démarche est aussi perçue comme nécessitant une implication émotionnelle forte provoquant des attentes vis à vis des formateurs de créer un cadre sécurisant, d'être disponibles et à l'écoute (Pirard et Lambert, 2015). Dans la mise en place de l'ePortfolio il est parfois par conséquent proposé de choisir les pages privées, semi-privées ou publiques.

Pour résumer, les résultats mettent d'abord en évidence la diversité de pratiques évaluatives parfois combinées qui méritent un approfondissement (Le Boucher, Pentecouteau et Lameul, à paraître). L'ePortfolio est le plus souvent investi comme support au suivi régulier des étudiants. Nous avons ainsi vu qu'il est à la fois utilisé pour l'évaluation d'une production finalisée, et pour l'autoévaluation d'une production en cours. Parfois, l'eportfolio individuel est transformé en ePortfolio de groupe pour évaluer l'amélioration des compétences collaboratives jugées essentielles dans la vie professionnelle.

Nous avons également montré que dans les discours, l'évaluation est construite comme un point d'équilibre délicat à l'intersection de deux risques : 1) celui de normaliser la construction d'un parcours personnel (évaluation sommative visant à valider et certifier) ; 2) celui de ne pas reconnaître et valoriser les acquis (évaluation formative à partir des traces visibles d'une progression, avec ses tâtonnements). Il existe donc les jeux entre ces pratiques évaluatives combinées en rapport avec les questions d'intimité et de confiance des processus de reconnaissance.

Bibliographie

- Acker, I., Foucat, J., Huez, J.-F., Joly-Guillou, M.-L., Bouzille, G., Fanello, S. & Garnier, F. (2012). Evaluation de l'utilisation du portfolio par les internes en médecine générale d'Angers. *Exercer, la revue française de médecine générale* 23(102) : 102-121.
- Barrett, H. (2010). Balancing the Two Faces of ePortfolios. *Educação, Formação & Tecnologias* 3(1) : 6-14.
- Beaupère, N., Bosse, N. & Lemistre, P. (2015). Le bilan mitigé de l'expérimentation du portefeuille d'expériences et de compétences. *Bref du Céreq* (331) : 2-4.
- Bélangier, C. (2009). Rôle du portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation. *Dossier URAFF* (31) : 1-17.
- Bolliger, D.-U. & Shepherd, C.-E. (2010). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. *Distance Education* 31 (3) : 295-314.
- Breton, H. (2016). Configuration de l'expérience et ingénieries du portfolio. In B. Savarieau et M. Boissart (dir), *Le portfolio en ingénierie et reliance sociale* (p. 55-68). Paris : L'Harmattan.
- Buuyse, A.A.J. & Vanhulle, S. (2010). Le portfolio : une médiation contrôlante et structurante des savoirs professionnels. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 32(1) : 87-104.
- Bélair, L.-M. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Evaluation et formation, questions vives* 1(1) : 17-38.
- Dévé, V., Gagnayre, R. & D'Ivernois, J.-F. (2009). Le portfolio : définitions et perspectives pédagogiques à partir d'une analyse de textes canadiens et européens. *Education du patient et enjeux de santé* 27(1) : 13-23.
- Gauthier, P. (2008). Typologie, processus réflexifs et usages du portfolio numérique. Présenté à ePortfolio & Digital Identity. Montréal, Concordia University.
- Glaser, B.-G. & Strauss, A.-A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- Guillemette, F. & Luckerhoff, J. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Petit, M., Monney, N. & Gremion, C. (2018). Enjeux et tensions de l'implantation et de l'utilisation du portfolio numérique en enseignement supérieur. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 9 (3).
- Le Boucher, C., Lameul, G. & Pentecouteau, H. (2017). Rapport sur les usages pédagogiques du e-portfolio dans l'enseignement supérieur. Etude de cas dans 4 établissements d'enseignement supérieur en Bretagne. [Rapport de recherche] Université Bretagne Loire, Région Bretagne. (hal-01687619)
- Le Boucher, C., Pentecouteau, H. & Lameul, G. (à paraître). L'introduction du ePortfolio dans l'enseignement supérieur : une opportunité de diversifier les démarches évaluatives. *TransFormations*.
- Mission Numérique pour l'Enseignement Supérieur (MINES) – Département de la Stratégie de la Formation et de l'Emploi (DGESIP) (2013c). E-portfolio : état des lieux. Livre blanc « la démarche e-portfolio dans l'enseignement supérieur français », cahier n°3. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Mottier Lopez, L. & Vanhulle, S. (2008). Portfolios et entretiens de co-évaluation : des leviers pour la professionnalisation des jeunes enseignants. In G. Baillat, J.-M., De Ketele, L. Paquay & C. Thélot (dir.), *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs* (p. 144-158). Bruxelles : De Boeck.

Nccache, N., Samson, L. & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé : un outil d'apprentissage, de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale* 7(2) : 110-127.

Paulson, F.-L., Paulson, P.-R. & Meyer, C.-A. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48(5) : 60-63.

Petit, M. & Gremion, C. (2016, juin). L'ePortfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation ? 29ème Congrès de l'AIPU "les valeurs dans l'enseignement supérieur". Université de Lausanne.

405 Ce que les enseignants doivent au territoire. Les inscriptions professionnelles de professeurs des écoles dans une zone rurale de pauvreté

Muriel Marnet, LACES, Université de Bordeaux (France)

Résumé

Fondé sur une enquête ethnographique menée dans un territoire rural et pauvre du Sud-Ouest de la France, ce texte restitue la manière dont le territoire façonne, dans un mouvement conjoint, les représentations et les pratiques scolaires et sociales des professeurs des écoles. Pour analyser cette articulation entre territoire et pratique professionnelle, l'attention est portée sur l'entrée non souhaitée de deux enseignantes dans des écoles rurales à l'issue de leur titularisation. Ces inscriptions dans le territoire et dans le métier, résultat des processus d'affectation, permettent d'interroger en quoi la socialisation professionnelle est territoriale.

Mots-clés : socialisation, territoire, rural, professeur des écoles, inscriptions professionnelles

Introduction

Fondé sur une enquête ethnographique menée dans un territoire rural populaire du Sud-Ouest de la France, ce texte s'insère dans le cadre d'une thèse qui examine les empreintes mutuelles des enseignants et des territoires où ils travaillent. Il s'agit ici de se focaliser en particulier sur les relations entre les caractéristiques du territoire et de sa population et les façons de venir ici pour être enseignant et y vivre une partie de son existence. La communication va restituer la manière dont le territoire peut façonner, dans un mouvement conjoint, les représentations et les pratiques scolaires et sociales des professeurs des écoles. Pour cela je m'appuierai largement sur l'entrée d'enseignants dans des écoles du territoire enquêté à l'issue de leur titularisation. L'analyse de ces inscriptions professionnelles va permettre d'interroger en quoi leur socialisation professionnelle est territoriale. Cette séquence d'entrée dans la carrière est propice à la compréhension de l'articulation entre dynamiques territoriales et dynamiques pédagogiques, entre apprentissage du territoire d'exercice et apprentissage professionnel. Un premier point sera d'ordre méthodologique. Ensuite un deuxième point portera sur les conditions d'entrée de professeurs des écoles dans le métier et dans le territoire avant d'exposer dans un troisième point les formes de leur engagement dans un environnement social et géographique étranger. Enfin, un quatrième point mettra en lumière les enjeux d'installation dans ce territoire ou de départ vers un autre territoire.

Méthode de recherche

L'enquête prend place dans le territoire du Médoc, qui s'intègre au couloir de la pauvreté du Sud-Ouest de la France identifié par l'INSEE¹. Ici cohabitent les membres des classes supérieures liées au « monde du vin » propriétaires des châteaux et les « petites mains », les ouvriers agricoles également impliqués dans le secteur viti-vinicole mais à des postes de subalternes (Crenn, 2013). D'après l'Observatoire de la pauvreté et de la précarité, l'espace d'enquête comprend plusieurs des cantons du département de la Gironde où les salaires sont les plus faibles et où le taux de pauvreté est le plus important². L'enquête a été menée dans ce territoire de janvier 2015 à juin 2019 et a combiné entretiens avec des acteurs éducatifs (professeurs des écoles, directeurs, Inspecteur de circonscription, conseillers pédagogiques,

¹ Institut national de la statistique et des études économiques.

² Rapport Observatoire de la pauvreté et de la précarité 2017, sous la direction de Béatrice Blanchet-Lacheney.

acteurs associatifs, référents du Réseau d'éducation prioritaire, élue n=31) et observations dans les écoles (deux particulièrement) et dans les autres espaces publics locaux (Marché, bibliothèque, conseil municipal, conseil de quartier, spectacles, événements culturels). Pour comprendre les inscriptions territoriales des enseignants, cette approche ethnographique était nécessaire. Des entretiens et des séquences ponctuelles d'« observation directe » (Péretz, 2004) ont été réalisés dans différentes localités proches les unes des autres sur la partie est du territoire du Médoc ainsi que dans le nord du territoire, encore plus enclavé. En parallèle, une analyse secondaire de données statistiques relatives aux caractéristiques socio-démographiques du territoire et des affectations géographiques des enseignants a été réalisée.

J'examine, ce qui est cœur de ma thèse, la force du territoire dans leur condition enseignante, dans ses dimensions scolaires et extra-scolaires. Le territoire, avec ses collègues, ses élèves, ses parents et ses habitants, mais aussi avec ses proximités et ses distances des autres territoires (Backouche, Ripoll, Tissot, Veschambre, 2011) – ceux où peuvent se trouver les amis, les familles et les conjoints –, peut favoriser ou défavoriser une continuation de l'engagement enseignant dans ces conditions territoriales. Le territoire façonne les enseignants dans leurs manières de voir le métier, de s'y sentir (in)utile, à l'aise ou mal à l'aise. La prime socialisation professionnelle est donc irréductible à l'inscription dans un établissement aux côtés de collègues et d'élèves et à la mise à l'épreuve des éléments assimilés en formation et la première année enseignante en tant que stagiaire. En effet, ces éléments institutionnels et pédagogiques s'inscrivent dans des enjeux biographiques et territoriaux plus larges activés par les procédures officielles d'affectation. L'étude de la manière dont l'administration de l'Éducation nationale conduit ses personnels à se déplacer d'un territoire de résidence à un territoire d'exercice professionnel est révélatrice de la dimension territoriale du devenir et de l'être enseignant. Dans le premier degré, le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE) est réalisé à l'échelon académique. Après la titularisation, les néo-titulaires effectuent des vœux d'affectation dans des communes ou à des postes précis. Les choix sont soumis à un barème déterminé par l'ancienneté de service, la situation familiale et l'âge³.

Les enseignants qui viennent d'être titularisés détiennent le barème minimal de « un point de service (acquis) en tant que stagiaire »⁴. Ils obtiennent un point par année d'exercice. L'obtention d'un poste dans une école du centre-ville de Bordeaux ou d'une école sur la côte atlantique du département de la Gironde peut valoir 38 points et plus. Les postes disponibles sur le territoire d'enquête sont loin de cette exigence. Par exemple, la majorité des postes sur lesquels les néo-titulaires sont affectés requièrent en 2018 0,33 points⁵. Cela est lié au fait que les écoles du Médoc font partie de celles qui sont les moins demandées par les enseignants. Cependant, certains d'entre eux, dans le cadre de leurs stratégies d'affectation, font la demande « du Médoc ». Dans le même temps, de nombreux enseignants se retrouvent à enseigner dans une école et dans un territoire qu'ils n'avaient pas demandé. C'est à partir de deux portraits croisés (Hamel, 1997), qui font partie de ces « forcés » à venir que je réfléchis ici à la force des territoires sur les manières d'être enseignant.

³ Sur le site du SNIUPP, Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et PEGC qui est le syndicat majoritaire des enseignants du premier degré français, les enseignants peuvent calculer leur barème, <https://e-mouvement.snuipp.fr/33/guide/calcul-du-bareme-230>

⁴ <https://e-mouvement.snuipp.fr/86/documents/bareme-du-mouvement-625>

⁵ <https://e-mouvement.snuipp.fr/33/statistiques>

Venir dans le territoire : les déterminants territoriaux de l'entrée dans le métier

Il me faut donc présenter les deux enquêtées. La première Iris, est originaire d'une grande ville de la Charente Maritime et fille de fonctionnaires, elle a suivi des études de psychologie avant d'entrer à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE)⁶. De son côté, Marion a grandi dans une ville de 20 000 habitants dans le département de la Charente. Fille de secrétaire médicale et de chef cuisinier, elle a suivi des classes préparatoires littéraires à Bordeaux avant de rejoindre l'Université en troisième année d'Histoire. Lorsque Iris et Marion obtiennent le CRPE, le concours pour être professeur des écoles, elles ont 24 et 23 ans. Célibataire et sans enfants, avec le minimum de points possibles au barème, Iris et Marion n'accèdent pas à leurs choix d'enseigner à Bordeaux ou dans la métropole et sont ainsi dirigées vers une zone rurale. Pour leur première année d'affectation, elles sont ainsi orientées vers le Médoc. Iris obtient un poste dans une école située dans une commune de près de 6000 habitants. Marion est affectée dans une école au sein d'une commune de quelques centaines d'habitants. Leurs établissements sont situés à plus de 70 kilomètres de Bordeaux et font partie d'un réseau d'éducation prioritaire (anciennement ZEP). Les deux jeunes femmes doivent consentir à un départ vers ce territoire pauvre mais aussi « mal réputé » (Pagès, 2004) et qu'elles méconnaissent. Leurs passages dans le Médoc se réduisent à quelques excursions dans les stations balnéaires du littoral. Même si ces affectations étaient prévisibles, elles sont déçues. Marion déclare « Moi quand j'ai vu (mon affectation), j'ai tapé sur Google et je me suis dit, c'est où ça ? (...). J'ai pleuré » se souvient-elle. Iris ne ressent pas de tristesse mais se dit immédiatement, avant même d'y avoir été, qu'elle doit réfléchir aux moyens de partir. Iris et Marion sont affectées sur des postes temporaires dans des classes à double niveau. C'est l'une des spécificités de l'école en milieu rural d'organiser ses classes ainsi, au regard de ses effectifs souvent plus réduits (Jean, 2007). Ces affectations conduisent ainsi Iris et Marion vers des débuts de trajectoires enseignantes portant la marque de la ruralité. Le cadre géographique, social et scolaire du travail enseignant est posé. On peut examiner, à présent, comment la nature et la localisation de ces postes déterminent les modalités de « l'expérience scolaire territorialisée ».

Travailler dans le territoire. Des choix résidentiels aux investissements scolaires

La prime socialisation professionnelle en tant que titulaire est structurée autour d'une double entrée dans un territoire et dans un établissement. Leur affectation professionnelle amène Iris et Marion à la découverte obligatoire du Médoc. Cette découverte implique de faire des choix résidentiels – s'éloigner ou non de son lieu de résidence initial – révélateurs des premiers effets concrets du territoire sur les existences. Cette double entrée (territoriale et professionnelle) génère une série d'épreuves (Périer, 2014) : les épreuves de la distance sociale et géographique interagissent avec les épreuves du travail scolaire. Commençons par la question de la distance géographique. Pour la prise de leur premier poste, Iris et Marion se déplacent vers un milieu rural. Le déplacement n'engendre pas mécaniquement de déménagement mais implique une modification de l'environnement social. Malgré la distance d'environ soixante-dix kilomètres entre son école d'affectation et son domicile, Iris ne déménage de son logement vers une ville plus proche de son école qu'après quelques mois d'exercice du métier, après s'être confrontée à la fatigue occasionnée par la traversée de Bordeaux le matin et le soir. Bien que son déménagement limite le temps de transport quotidien, elle demeure encore à une heure trente de route de l'école. Contrairement à Iris, Marion prend la décision de chercher un logement

⁶ Dans le cadre la loi « pour l'école de la confiance » votée en janvier 2019, les ESPE ont changé d'appellation pour devenir des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

dans le Médoc situé à proximité de son école : « C'était l'aventure, je me disais que j'étais jeune et que s'il fallait le faire c'était maintenant ! ». Pour la première fois, elle va vivre « à la campagne ». Trouver un logement est la première difficulté liée à cette nouvelle vie. Les appartements en location pour une personne sont rares. Finalement, Marion trouve une location à cinq kilomètres du village. Les nouveaux lieux de résidence d'Iris et Marion déterminent le rapport pratique et symbolique qu'elles nouent avec le métier réalisé dans ce contexte territorial et social. La découverte du territoire, avec les difficultés qu'elle comporte liées au transport et au logement, se double d'une découverte du public scolaire et, plus largement, des habitants, elle-même génératrice de difficultés.

Une distance sociale et géographique avec le public

Pour ces jeunes femmes blanches originaires des « classes moyennes » (Chapoulie, 1987), l'affectation dans le Médoc est la génératrice de rencontres avec d'autres de milieu social, de couleur de peau, de nationalités et de langues maternelles. Ici le public est majoritairement des classes populaires, souvent pauvre et allophone. Pour ces anciennes résidentes de Bordeaux ayant effectué leur stage pratique dans des écoles majoritairement peuplées d'enfants des classes moyennes blanches, l'école détermine un changement d'environnement social quotidien pouvant poser problème, notamment en matière communicationnelle. Ces rencontres avec l'altérité opèrent quasi-exclusivement dans le cadre des écoles (Hélou, Lantheaume, 2008). Pour le cas de Marion, cette situation s'explique par la concentration de sa vie sociale médocaine autour de l'école. En dehors du temps scolaire, Marion reste souvent chez elle le soir et « part sur Bordeaux » le week-end. Pour Iris, cela s'explique par sa résidence éloignée de 70 kilomètres. Du point de vue de la jeune enseignante, sa vie en dehors de l'école est peu propice à la construction de liens avec les familles. Les difficultés liées à la distance géographique, sociale et linguistique n'apparaissent pas aux yeux de ces enseignantes irrémédiables mais semblent pouvoir trouver des formes d'atténuation au fil du temps, notamment celui de la construction d'une connaissance et d'une compréhension mutuelles : « Ce qui est génial c'est que quand tu restes longtemps, tu suis les fratries. Les parents, tu crées du lien et de la confiance et au niveau des apprentissages, c'est super ! » (Marion).

La construction de cette connaissance est en partie conditionnée aux formes de la pratique générale du territoire. L'investissement pédagogique des deux jeunes femmes dans le territoire du Médoc, dans l'enceinte et en dehors de l'école, n'a pas de prolongement extra-scolaire. Cela étant, une forme de disjonction entre socialisation professionnelle et socialisation au territoire d'exercice professionnel est à l'œuvre. Reste que le sentiment d'impuissance de Marion s'estompe à mesure qu'elle estime trouver des armes et des alliés pour comprendre le public scolaire et de se faire comprendre par lui. Non résidente du Médoc, l'engagement pédagogique d'Iris apparaît aussi intensif que celui de Marion mais l'impossibilité, pour elle, de côtoyer ses collègues en dehors du temps scolaire officiel, rend cet engagement plus individuel et moins lié à une inscription générale de la vie quotidienne sur le territoire.

L'empreinte du territoire sur les professionnels et l'empreinte des professionnels sur le territoire s'alimentent mutuellement et forment un rapport au métier qui détermine des aspirations à rester ou à partir, à trouver un sentiment d'utilité sociale ou à se sentir inutile.

S'installer et quitter dans le territoire

Après l'affectation dans des écoles médocaines et la fixation de leur situation résidentielle, les expériences de Marion et Iris, par-delà leurs points communs objectifs, prennent une tournure différente. Pendant que la première ne donne pas de limite temporelle à son passage dans le Médoc tout en ne voulant pas s'y installer définitivement, la deuxième souhaite quitter le

territoire le plus rapidement possible. Pendant que Marion apparaît travailler sans tergiverser pour le territoire, le Médoc apparaît travailler contre Iris, être défavorable à sa passion pour l'enseignement. « Je ne m'intègre pas, je partage pas grand-chose avec les collègues » regrette Iris. Aux difficultés pédagogiques face à un public scolaire qu'elle estime « trop peu réceptif » s'ajoute la difficulté d'exercer loin de chez soi, avec la fatigue et le déficit de temps possible passé dans l'école que cela occasionne. Iris ne trouve pas ici de satisfaction enseignante, de plaisir à côtoyer ses collègues et le public scolaire.

Pour Marion, les temps professionnel et extra-professionnel s'entremêlent au bénéfice du public scolaire et du collectif enseignant. En somme les années passées à vivre et à travailler dans ce territoire permettent à Marion d'ajuster sa pratique au public et de construire des compétences pédagogiques dans ce type de milieu rural populaire. Cet ajustement et cet apprentissage ne trouvant pas de prolongement dans la vie extraprofessionnelle, Marion reste, malgré ces satisfactions professionnelles, encline au départ. Cet ancrage – au moins temporaire – et ce départ sont révélateurs de la force du territoire sur ce métier d'enseignant dont l'emprise sur les vies va au-delà du temps scolaire officiel. Cette empreinte est décisive non seulement dans la construction des vies professionnelles mais aussi dans la fabrique des atmosphères scolaires et des scolarités.

Conclusion

Ces deux cas sont éclairants sur la manière dont le territoire participe à façonner, dans un mouvement parallèle, les représentations et les pratiques professionnelles des professeurs des écoles entrant dans le métier. Cette construction est liée à la stigmatisation et à la pauvreté de sa population et à l'enclavement de cet espace. Ces éléments annoncent aux enseignants la confrontation à diverses difficultés scolaires et extrascolaires générant, également, des incertitudes sur la pertinence de travailler ici et de vivre ici.

Dans mon travail, l'attention prêtée aussi bien à la vie scolaire qu'à la vie extra-scolaire permet de comprendre que les manières d'être professeur dans ces conditions et les manières d'y faire face sont liées aux trajectoires biographiques et aux propriétés sociales et aux situations résidentielles. Les professeurs apparaissant dans ce contexte les plus en difficulté sont en même temps les moins enclins à un ancrage résidentiel et par conséquent les plus distants géographiquement et éloignés socialement de leur public scolaire.

Bibliographie

- Backouche, I., Ripoll, F., Tissot, S. & Veschambre V. (dir.). (2011). *La dimension spatiale des inégalités*. Rennes : PUR.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*. Paris : Maison Sciences de l'homme.
- Crenn, C. (2013). « Des invisibles trop visibles : Les ouvriers agricoles "marocains" dans les vignobles du Bordelais. ». *Hommes & migrations* 1301 : 99-106.
- Hamel, J. (1997). *Etudes de cas et sciences sociales*. Paris : l'Harmattan.
- Jean Y. (dir.). (2007). *Géographies de l'école rurale : acteurs, réseaux, territoires*. Paris : Orphys.
- Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Pagès, A. (2004). *La pauvreté en milieu rural*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Péretz H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. Paris : La Découverte.
- Périer P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

415 L'universitarisation de la méthodologie de l'alternance : panoramique des pratiques pédagogiques en Belgique francophone

Cédric Godfrin, Michel Sylin, Université libre de Bruxelles (Belgique)

Résumé

En Communauté française de Belgique, trois universités ont récemment adopté la méthodologie de l'alternance dans le cadre d'une expérience pilote financée par le Fonds social européen. Pour comprendre la manière dont ces dispositifs de formation se sont structurés au sein des institutions universitaires, cette contribution se focalise sur l'influence des logiques institutionnelles dans la construction des logiques pédagogiques propres à chaque université. Pour ce faire, un cadre d'analyse avec une double grille de lecture a été mobilisé en vue de dresser des monographies mettant en exergue les réalités plurielles des postures pédagogiques observées.

Mots-clés : Université, alternance, dispositif, pratiques pédagogiques, Belgique francophone

Introduction générale du contexte

L'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique¹ se décline sous différentes formes² parmi lesquelles figurent des hautes écoles et des universités. Si les premières se caractérisent par la poursuite d'une « finalité professionnelle », avec une « mission de recherche appliquée [...] en relation étroite avec les milieux professionnels », les secondes proposent un enseignement « fondé sur un lien étroit entre la recherche scientifique et les matières enseignées »³.

En 2011, à l'initiative du monde politique sollicité par des fédérations sectorielles, une expérience pilote de masters en alternance voit le jour dans l'offre de formations de certaines hautes écoles, et ce en vue « d'assurer une adéquation encore meilleure entre les besoins de compétences des entreprises, en constante évolution, particulièrement dans certains secteurs, et celles des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur »⁴.

Suite à cette première mise en œuvre de la méthodologie de l'alternance dans l'enseignement supérieur, s'envisage la possibilité de proposer des masters en alternance universitaires. En conséquence, une recherche interuniversitaire est menée en 2014 sur la faisabilité et l'opportunité de proposer de tels curricula au sein des universités. Parmi les conclusions de cette étude ressort la volonté de sauvegarder la spécificité de l'enseignement universitaire, à savoir « le développement d'un esprit critique » propre à toute démarche scientifique, et la nécessité de dépasser « la visée d'un simple apprentissage professionnel » (Bosseloirs *et al.*, s.d. : 8-9).

¹ En Belgique, trois collectivités politiques fédérées autonomes appelées communautés sont compétentes en matière d'enseignement : la Communauté flamande, la Communauté germanophone et la Communauté française.

² Plusieurs institutions proposent de l'enseignement supérieur en Communauté française : les universités, les hautes écoles, les écoles supérieures des arts et les établissements de promotion sociale

³ Ces définitions sont reprises à l'article 4 §3 du Décret du 07/11/2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études en Fédération Wallonie-Bruxelles

⁴ Intervention du Ministre Marcourt en charge de l'enseignement supérieur lors des débats parlementaires du 11 janvier 2011 en Commission de l'Enseignement supérieur du Parlement de la Communauté française (citation extraite du Compte rendu intégral n°47, session 2010-2011, p.14)

En ce contexte, trois masters universitaires déployant la méthodologie de l'alternance sont inaugurés en 2016 : dans le domaine des Sciences du travail pour l'Université de Liège (ULg) et l'Université libre de Bruxelles (ULB), dans celui des Sciences informatiques pour l'Université de Mons (UMons). Financés par le Fonds sociale européen (FSE), ces nouveaux programmes n'ont pas été créés *ex-nihilo* mais à partir de masters préexistants dans l'offre de formations des trois universités. Pour donner sens à l'alternance, plusieurs cours spécifiques comme des séminaires d'accompagnement ou de réflexivité ont été mis en place afin d'outiller les étudiants dans leur parcours, et notamment l'exploitation de leur expérience professionnelle à travers les différents travaux pédagogiques demandés.

Actuellement dans une phase expérimentale relative à la programmation du FSE (2014-2020), ces masters universitaires en alternance vivent dans l'incertitude du lendemain, leur devenir étant intimement lié à la volonté et la capacité financière des universités à prendre en charge structurellement ce type de cursus ou à créer des montages pédagogiques assurant leur subsistance.

Marquant une nette hybridation entre l'enseignement à visée professionnelle des hautes écoles et la conception humboltienne de l'enseignement universitaire, ces masters alternatifs traduisent bien le « mouvement de généralisation de la professionnalisation [...] dans lequel la norme devient précisément la visée professionnalisante de l'offre de formation » (Wittorski, 2012 : 1). En outre, cela fait écho à ce que Perrenoud (2005 : 1) décrit comme « l'universitarisation de formations auparavant assumées par d'autres institutions », avec en point de mire le débat « sur les rapports entre la culture universitaire et le monde du travail ».

Par ailleurs, la mise en œuvre de la méthodologie de l'alternance redistribue les cartes en matière de pédagogie en inscrivant ces études dans un autre courant que celui prôné dans le cadre du décret su 07/11/2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. En effet, le décret du 30/06/2016 organisant l'enseignement supérieur en alternance marque la reconnaissance explicite de la logique des compétences au détriment de celle des acquis d'apprentissage à l'œuvre dans le système d'enseignement supérieur en Belgique francophone. Dans une certaine mesure, ce type d'approche traduit la nette volonté de se rapprocher du monde du travail et sacre la primauté de la compétence sur la connaissance (Croché & Souto Lopez, 2015 : 220-223).

L'objet de la recherche

La présente contribution s'intéresse à la compréhension des mécanismes pédagogiques propres à la méthodologie de l'alternance qui ont été aménagés au sein de chaque université. Pour ce faire, elle présente une partie des résultats réalisés dans le cadre d'une recherche sur les dispositifs de formation en alternance déployés par les universités en Belgique francophone. À partir d'une enquête documentaire et d'entretiens qualitatifs menés auprès des coordonnateurs pédagogiques et des responsables académiques encadrant ces masters en alternance, trois monographies ont été dressées afin de mettre en lumière la structuration des modalités pédagogiques et organisationnelles de ces curricula.

Lors de la réalisation de ces monographies, deux grilles de lecture ont été mobilisées. L'une inspirée de l'approche « sociotechnique » d'Albero (2010) dont Boudjaoui et Leclercq (2014) proposent une version avec trois niveaux d'analyse :

- L'idéal, l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet.
- Le fonctionnel, la mise en actes pratique de l'idéal, soit le pivot central de l'ingénierie qui organise, contrôle et régule le fonctionnement global.

- L'actoriel, l'expérience personnelle des différents acteurs (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants...) et l'aménagement continu qu'ils réalisent.

Cette première grille permet de comprendre les liens entre fonction et usage, et souligne l'importance des logiques fondatrices de chaque dispositif dans son déploiement organisationnel.

En parallèle, le cadre d'analyse mobilise le triangle de formation de Fabre (2015) mettant en tension les logiques sociale, didactique et psychologique relatives aux dispositifs de formation professionnelle, et ce afin de comprendre le fonctionnement et la dynamique des actions de formation.

Des logiques institutionnelles propres à chaque université

Pour comprendre comment se sont structurées les modalités pédagogiques et organisationnelles des masters en alternance, il semble utile de s'intéresser dans un premier temps aux logiques propres à chaque institution universitaire et mises à l'œuvre pour créer ces curricula.

Dans le cadre de l'ULg, le projet de création d'un master en alternance a été pensé comme un moyen de dynamiser les études en Sciences du travail qui sortaient d'une mauvaise évaluation de l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQUES)⁵, et dont le nombre d'inscriptions stagnait voire reculait ces dernières années. En ce sens, l'opportunité offerte par l'appel à projets lancé par l'Agence FSE a été appréhendée comme la possibilité d'apporter de l'innovation pédagogique au sein des Sciences du travail à travers la mise en œuvre de la méthodologie de l'alternance.

Dans la pratique, ce nouveau cursus a d'abord été pensé pour les étudiants en continuité de parcours (sortant directement d'un premier cycle d'enseignement supérieur), avant d'élargir le cercle à un public d'adultes en reprise d'études (ARE)⁶, dont notamment des chercheurs d'emploi. Cette évolution du public a engendré un aménagement du programme des cours afin de supprimer ceux organisés en journée au profit de nouveaux cours donnés en soirée,

La construction du nouveau master en alternance de l'ULg a été accompagnée et validée par le Département des Sciences du travail de la Faculté des Sciences sociales, générant ainsi une bonne adhésion au projet des membres académiques et scientifiques. De plus, les autorités de l'ULg ont également soutenu ce projet augurant de nouveaux partenariats entre l'institution universitaire et les milieux professionnels du bassin liégeois qui, historiquement, ont toujours entretenus des liens étroits avec cette université.

En synthèse, le développement d'un master en alternance à l'ULg s'inscrit dans une logique d'innovation pédagogique où la professionnalisation du cursus par le biais de la méthodologie de l'alternance permet de proposer une meilleure insertion professionnelle aux étudiants grâce aux compétences professionnelles développées au cours de leur immersion, tout en rendant les diplômes émis plus attractifs aux yeux des employeurs grâce à la participation du monde du travail dans la formation des étudiants.

⁵ Cette agence a pour principales missions de planifier en toute indépendance des procédures d'évaluation de la qualité de l'Enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles au sein des différentes institutions concernées.

⁶ Bien qu'il n'existe pas de définition officielle de l'adulte en reprise d'études en Fédération Wallonie-Bruxelles, cette notion renvoie généralement à un public présentant un parcours discontinu et répondant à au moins un des critères suivants : avoir interrompu son parcours éducatif durant une période d'un an minimum avant de recommencer une formation ; être disponible sur le marché du travail (en emploi ou en recherche d'emploi).

Le projet de l'ULB s'inscrit quant à lui dans une logique de démocratisation de l'accès à l'université, visant prioritairement un public précarisé d'ARE en recherche d'emploi pour qui la méthodologie de l'alternance représente un mode d'apprentissage spécifique offrant, *a priori*, de bonnes chances de réinsertion socioprofessionnelle, notamment en regard de l'expérience professionnelle accumulée au cours du cursus via le mécanisme d'immersion. Présentant des conditions d'accès relativement souples tant en matière de valorisation des acquis de l'expérience qu'au niveau des diplômes autorisant une inscription, les Sciences du travail ont spécifiquement été choisies pour proposer une formation en alternance accessible au plus grand nombre.

Si la focale a immédiatement été mise sur les ARE, avec en priorité les chômeurs et en deuxième intention les allocataires sociaux des Centres Publics d'Action Sociale (CPAS), les écueils rencontrés pour recruter les chercheurs d'emploi ou encore pour l'octroi des dispenses de recherche d'emploi sans dégressivité des allocations de chômage ont encouragé une ouverture vers d'autres publics, à l'instar des personnes salariées.

Dans les faits, ce projet de master en alternance n'a pas été porté par le Département des Sciences du travail de la Faculté de Philosophie et Sciences sociales de l'ULB, mais par un centre de recherche dépendant de la Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation. Cette situation explique en partie le faible investissement dans le cursus des membres académiques du Département des Sciences du travail qui perçoivent ce projet comme exogène. Les autorités académiques de l'université quant à elles soutiennent officiellement le projet et participent ponctuellement à sa promotion (colloque, inauguration...).

En somme, le master en alternance de l'ULB repose principalement sur une logique de levier social où le cursus s'apparente à un dispositif d'insertion ou de réinsertion socioprofessionnelle. Sur le fond, les enjeux en présence sont multiples : remettre à l'emploi via l'immersion des publics parfois au chômage depuis plusieurs mois voire années, développer chez eux un sentiment de compétence, restaurer leur confiance en leurs capacités... autant d'éléments qui vont construire tant leur identité professionnelle que de leur identité sociale.

Le projet de master en Sciences informatiques porté par l'UMons se fonde sur la décision des autorités de l'université montoise de répondre à la sollicitation du Cabinet du Ministre Marcourt les encourageant à lancer un programme en alternance. Ne souhaitant pas rester en retrait des autres universités, l'UMons a développé un projet de master en alternance en Sciences informatiques sur son implantation de la ville de Charleroi. Ce choix a notamment été motivé par le fait que ce domaine d'études pouvait facilement intégrer la méthodologie de l'alternance. Par ailleurs, l'absence de master 120 crédits en informatique sur la zone de Charleroi représentait une brèche à combler dans l'offre de formations universitaires, tout en présentant le luxe de ne pas entrer en concurrence avec des programmes déjà existants.

Par rapport aux personnes visées par ce nouveau master en alternance, il n'y a pas eu la volonté de rechercher un nouveau type de public, les conditions assez restrictives d'accès au cursus réduisant dans les faits les candidats potentiels. Plus particulièrement, l'idée principale fut de proposer au public du master 60 crédits en Sciences informatiques du site de Charleroi, majoritairement composé de salariés, de suivre un master 120 crédits en alternance qui leur permet de valoriser leur expérience professionnelle dans le cursus.

Considérant le rôle prépondérant des autorités de l'UMons dans la création du master en alternance, le projet est soutenu activement tant d'un point de vue institutionnel que facultaire. En conséquence, les membres académiques de la Faculté des Sciences de l'UMons sont impliqués activement dans le suivi des étudiants et participent à l'encadrement des travaux pédagogiques.

Sur le principe, la décision de l'UMons d'intégrer l'alternance dans son offre de formations afin de ne pas être distancée par rapport aux autres universités renforce cette idée de normalisation de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans l'absolu, ce nouveau cursus est dépeint comme une formation à cheval entre un bachelier professionnalisant (type haute école) et le master 120 crédits classique en Sciences informatiques.

Des postures pédagogiques s'adaptant aux réalités plurielles

Le survol des logiques institutionnelles en présence parmi les trois masters universitaires met en évidence à la fois des convergences et des divergences en matière de politique éducative. Aussi, il semble dès lors pertinent d'interroger l'interaction des caractéristiques spécifiques à chaque projet en vue d'analyser leur impact sur les pratiques pédagogiques déployées dans l'organisation de chaque master en alternance.

Pour mieux cerner la structuration des logiques pédagogiques des dispositifs étudiés, il apparaît essentiel de souligner l'importance :

- Des réalités institutionnelles, allant du soutien institutionnel et facultaire au domaine d'études privilégié pour la création des curricula en alternance. Ces réalités influencent fondamentalement les choix pédagogiques posés.
- Des caractéristiques du public, considérant qu'une pédagogie efficace est ancrée dans les réalités de son public et un territoire donné. En regard des différents publics, il faut adapter les types de travaux, les attentes pédagogiques, les objectifs en terme d'acquisition de compétences...
- De la finalité du projet qui va orienter l'action pédagogique, privilégiant parfois une logique par rapport à une autre en fonction des résultats recherchés.
- De l'approche par compétence imposée par le décret organisant l'enseignement supérieur en alternance, impliquant de fait des adaptations dans la définition et la formulation d'objectifs de formation. A titre d'exemple, un référentiel de compétences commun entre l'ULB et l'ULg a récemment été créé pour le master en Sciences du travail en alternance. En soi, cet exercice fut relativement compliqué compte tenu du caractère généraliste de ces études et de la pluralité des réalités d'immersion professionnelle. Soit des objectifs de formation n'ayant pas toujours de référent commun à tous les étudiants, rendant dans la pratique plus difficile le déploiement d'une logique compétence construite, *a priori*, à partir d'un référentiel censé représenter les diverses réalités d'un cursus.

Jonglant avec ces différents éléments, les universités ont construit des logiques pédagogiques adaptées à leurs réalités concernant :

- La mise en place de l'accompagnement et de l'encadrement des étudiants tout au long de leur parcours.
- Les outils méthodologiques proposés aux étudiants, notamment en terme de méthode de recherche et d'exploitation académique du matériau expérimentiel.
- Les relations avec les entreprises, en ce compris leur participation dans les processus d'évaluation mais également leur rôle dans le cursus et les contenus d'enseignement.
- Les différents travaux académiques demandés aux étudiants.
- Les modalités et les critères d'évaluation, avec la répartition des rôles et des outils élaborés pour chaque acteur du partenariat.

Ne pouvant exposer en profondeur dans cette contribution les dynamiques relatives à chaque université, il est proposé d'analyser trois cas d'interaction entre logiques institutionnelles et logiques pédagogiques dans les masters en alternance.

Cas d'illustration par rapport aux finalités

Ce premier exemple s'intéresse aux modalités d'évaluation du rapport de stage demandé aux étudiants inscrits dans les masters en alternance en Sciences du travail. La mise à l'écrit de l'expérience est unanimement reconnue par les équipes pédagogiques de l'ULg et de l'ULB comme un exercice produisant de la connaissance et encourageant une posture réflexive dans le chef des étudiants, rejoignant ainsi Champy-Remoussenard (2005 : 333) qui soutient « que les effets produits par l'écriture sur l'activité de travail semblent toujours dépasser ceux qui étaient escomptés au départ ». Néanmoins, il apparaît que les finalités des projets menés par les deux universités conditionnent les attentes pédagogiques relatives à ces rapports de stage.

À l'ULg, une attention accrue semble accordée à ce que Fabre (2015 : 38-39) qualifie de « formation professionnelle », soit une prédominance des logiques sociale et didactique dans les dynamiques formatives. Pour illustration, le tuteur est impliqué, en plus de l'évaluation du stage de l'étudiant, dans l'évaluation du rapport de stage qu'il lira et qui sera défendu en sa présence. Ce choix renforce l'implication de l'entreprise dans le cursus, et traduit finalement cette caractéristique fondamentale de la méthodologie de l'alternance, à savoir le partage du « pouvoir de former » (Clenet & Gérard, 1994 : 5). *A contrario*, cette posture risque de brider le regard critique de l'étudiant, bien conscient du fait que sa pensée sera dévoilée à son tuteur de stage et sa ligne hiérarchique.

À l'ULB, la logique prônée tend vers la formation psycho-sociale, mettant en exergue les logiques psychologique et sociale du triangle de Fabre (2015 : 39). Dans cette optique, le travail de rapport de stage est strictement confidentiel et non soumis à la lecture du tuteur qui évaluera uniquement la partie stage d'immersion à travers une grille évaluative soumise à son attention. Ce choix a été posé afin de laisser une liberté d'expression aux étudiants, leur permettant ainsi d'aborder des éléments ou des réflexions qui auraient pu être omis en cas de lecture par un tiers. En conséquence, cette dynamique prive le tuteur d'un rôle plus actif dans l'évaluation de l'étudiant.

Cas d'illustration par rapport aux publics

Ce deuxième exemple souligne le rôle joué par les caractéristiques du public sur la définition des modalités organisationnelles du stage, et *in fine* le type d'évaluation menée en regard de son objet.

Pour les étudiants inscrits à l'UMons en Sciences informatiques et présentant un statut de salarié, il a été décidé de valoriser une partie de leur temps de travail pendant laquelle ils sont détachés sur un projet défini par l'entreprise (leur employeur), et ce en partenariat avec les responsables académiques du cursus. Ces étudiants-salariés s'inscrivent dans une logique de projet, et l'évaluation de leur unité d'enseignement « Stage » portera sur la qualité du projet réalisé et son adéquation aux attentes de l'entreprise.

Dans le cadre de l'ULB, le public de chercheur d'emploi utilise majoritairement une convention d'immersion professionnelle dans laquelle seront précisées les tâches sur lesquelles l'étudiant sera affecté pendant son immersion, ainsi que les compétences qu'il devra acquérir au cours de son séjour. Ici, l'objet principal de l'évaluation s'aligne sur la performance de l'étudiant dans l'accomplissement des tâches fixées ainsi que son intégration au sein de la structure qui l'a accueilli.

Cas d'illustration par rapport aux supports facultaires

Ce dernier exemple souligne l'importance du soutien facultaire dans la construction des modalités d'accompagnement des étudiants.

Du côté de l'UMons, où l'implication du corps académique est encouragée par les autorités, l'étudiant se voit attribuer un référent académique qui va l'accompagner dans la réalisation de ses travaux académiques et de son projet porté en entreprise. Ce soutien s'inscrit en complémentarité des services du coach pédagogique qui coordonne le cursus. Dans la pratique, cette attribution s'effectue via un matching entre le domaine de compétence de l'académique et le champ d'activité de l'étudiant. Ce soutien joue ici un rôle considérable dans la mise en place d'un accompagnement individualisé de l'étudiant tout au long de son cursus, avec la proposition d'outils méthodologiques adaptés à ses réalités tant professionnelles qu'académiques.

À l'ULB, avec la faible implication du Département des Sciences du travail dans le projet, l'accompagnement des étudiants incombe principalement à l'équipe pédagogique du master en alternance dont les connaissances limitées en certaines matières ne lui permettent pas toujours de soutenir adéquatement tous les projets de recherche des étudiants. Dans le même ordre d'idée, une approche en dynamique de groupe a été privilégiée pour encadrer les étudiants dans leur construction méthodologique et la réalisation de leurs travaux, le tout en complémentarité avec des entretiens individuels pour traiter de questions plus personnelles. Parallèlement, une méthode de recherche a été imposée à tous les étudiants dans le cadre de leur mémoire, Ce choix permet notamment d'avoir des balises communes entre les étudiants, et donc de favoriser le travail en groupe permettant de compenser le manque d'accompagnants.

Pour ne pas conclure

Si différentes postures se dégagent, on retrouve néanmoins plusieurs congruences pédagogiques que ce soit en matière de méthodes d'apprentissage basées sur l'exploitation de l'expérience, « donnée essentielle du travail pédagogique » (Champy-Remoussenard, 2005 : 320) et « moyen privilégié de construction de la compétence » (Zeitler *et al.*, 2012 : 10), ou encore sur l'utilisation de supports écrits comme principale modalité d'évaluation.

Spécifiquement, c'est essentiellement au niveau de l'accompagnement et de l'évaluation des formations professionnelles « sur le terrain », tant au niveau du suivi méthodologique que des rapports avec les tuteurs, que les pratiques divergent le plus entre les universités, traduisant une appréhension plurielle de la « reconnaissance des savoirs extérieurs » (Lerbet-Sereni, 2005 : 301) inhérente à chaque institution, et dépendante des traits caractéristiques de chaque projet de master en alternance.

En guise de conclusion, il paraît opportun de rappeler que l'opérationnalisation d'un dispositif de formation repose sur un ensemble d'éléments, que ce soit des politiques institutionnelles, des logiques formatives privilégiées, des forces en présence, des caractéristiques du ou des publics... Soit autant de facteurs qui vont forger des postures pédagogiques au sein de chaque institution en fonction de ses réalités.

En outre, une des difficultés récurrentes des masters en alternance provient de leur hybridation entre l'enseignement de type haute école et de type universitaire, entre les compétences à visée professionnelle et la marque de fabrique des universités, les « savoirs critiques » (Leclercq, 2014 : 33). Soit la nécessité d'articuler des logiques de formation parfois difficilement compatibles, avec en ligne de mire la préservation de l'essence des caractéristiques de l'enseignement universitaire.

Enfin, les masters en alternance demeurent des curricula où se télescopent différentes conceptions de l'enseignement universitaire (Maes, 2014 : 198-203), tenaillé entre son héritage humboldtien et son devenir enclavé dans des logiques néo-libérales augurant un modèle, de plus en plus prégnant, d'université marchande.

Bibliographie

Albero, B. (2010). « Une approche sociotechnique des environnements de formation : Rationalités, modèles et principes d'action ». *Education et didactique* 4 : 7-24

Boudjaoui, M. & Leclercq, G. (2014). « Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation ». *Education et francophonie* XLII (1) : 22-41.

Bosseloirs, T., Boudriss, M.-H., De Viron F., Diovisalvi D., Faulx D. & Sylin M. (2014). Master en alternance à l'Université. Rapport final, Document non publié.

Champy-Remoussenard, P. (2005). « Écritures sur l'activité professionnelle et pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur ». In C. Hahn, M. Besson, B. Collin & A. Geay (Coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives* (p. 319-336). Paris : L'Harmattan.

Clenet, J. & Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation : Des pratiques à construire...*, Clamecy. L'harmattan, Collection Alternances et Développements.

Croché, S. & Souto Lopez, M. (2015). « Mise en ordre du travail académique par les learning outcomes ». In A. Gorga & J.-P. Leresche (Dir.), *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (p.215-228). Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Fabre, M. (2015). *Penser la formation*. Éditions Fabert. Paris : Collection Pédagogues du monde entier.

Leclercq, B. (2014). « Qu'est-ce qu'un savoir critique ? », Fallon C. & Leclercq B. (Éds.), *Leurres de la qualité dans l'enseignement supérieur ? Variations internationales sur un thème ambigu* (p. 31-49). Louvain-la-Neuve : Academia.

Lerbet-Sereni, F. (2005). « L'alternance à l'université : d'une ingénierie de formation à ses questionnements sous-jacents ». In C. Hahn, M. Besson, B. Collin & A. Geay A. (Coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : Enjeux et perspectives* (p.301-317). Paris : L'Harmattan.

Maes, R. (2014) *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat en sciences sociales et politiques, Université libre de Bruxelles.

Perrenoud, P. (2005) *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Texte d'une conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Université de Genève.

Wittorski, R. (2012) « La professionnalisation de l'offre de formation universitaire : quelques spécificités ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28(1) : 1-13.

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

425 Symposium : Education à la sexualité en milieu scolaire

Anne-Cécile Bégot, LIRTES, Université Paris-Est, Créteil (France)
Responsable et discutant

Introduction du symposium

L'idée de ce symposium m'est venue en lisant un article de l'historienne Florence Rochefort, le 10 octobre 2018. Réagissant au « mouvement de libération de la parole » qu'est #MeToo, cette chercheuse s'interrogeait sur la possibilité que ce mouvement puisse impulser « une réelle action politique volontaire », notamment en promouvant une « éducation à la sexualité d'une réelle ampleur » (Rochefort, 2018).

Considérer que l'éducation à la sexualité puisse changer les rapports sociaux, et notamment les rapports de domination entre les sexes, nécessite de questionner cette politique éducative. Pour cela, on envisagera, brièvement, trois aspects.

En premier lieu, il y a « la dimension institutionnelle ». Alors que la régulation des normes et valeurs, dans le domaine de la sexualité, a principalement été le fait de l'Eglise catholique, à la fin du XIX^e siècle, d'autres entrepreneurs de morale (Becker, 1985), tels les féministes et les médecins, vont apparaître et promouvoir une morale dans le domaine de la sexualité. Cette politisation¹ de l'éducation sexuelle est légitimée par la volonté d'informer les femmes sur les grossesses non désirées mais aussi de lutter contre ce fléau qu'est la syphilis, notamment au lendemain de la première Guerre mondiale².

L'école va progressivement être pensée comme une institution légitime pour diffuser une morale dans le domaine de la sexualité. Reste à savoir « qui » fera cette éducation à la sexualité et quel en sera le « contenu » (Knibiehler, 2002). Alors que des initiatives ponctuelles ont vu le jour ça et là, déjà des tensions apparaissent entre ces entrepreneurs de morale ; les uns craignant que ne soit diffusée une idéologie néomalthusienne tandis que d'autres pensent que l'acte sexuel va être banalisé.

L'entrée officielle de l'éducation à la sexualité à l'école aura lieu en 1973, avec la circulaire Fontanet. Il n'est pas inutile de rappeler, ici, que cette circulaire paraît entre la loi Neuwirth de 1967 sur la légalisation de la contraception³, et la loi Veil de 1975 qui autorise l'interruption volontaire de grossesse, c'est-à-dire à une époque où les femmes peuvent disposer de leurs corps et accéder à une sexualité où plaisir et fécondité sont dissociés.

La circulaire de 1973 n'impose pas l'éducation à la sexualité ; au contraire, elle différencie l'information sexuelle, qui est donnée par des enseignants de Sciences naturelles, de l'éducation sexuelle qui, elle, est facultative et délivrée en dehors des heures de cours. Cette relégation de l'éducation sexuelle va donner lieu à des luttes entre associations qui se considèrent légitimes pour diffuser leur morale sexuelle. Gauthier Fradois nous expliquera comment l'Etat s'est saisi de ce dispositif pour tenter d'imposer un pluralisme dans le domaine

¹ Selon Lagroye (2003), la politisation désigne une « requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités » (p. 361).

² A l'issue de ce conflit, 2% des hommes sont contaminés sans compter les cas de blennorragie et de chancre mou (De Luca Barrusse, 2010).

³ En 1974 une nouvelle loi autorise la délivrance de la pilule contraceptive aux mineures sans l'autorisation de leurs parents. Elle garantit anonymat et gratuité dans les centres de planning familial.

de la morale sexuelle et de l'éthique familiale, notamment en délégitimant certaines associations et en en valorisant d'autres.

Au cours des années 1980-1990, les pouvoirs publics vont se saisir de l'épidémie de vih/sida pour donner une nouvelle impulsion à l'éducation sexuelle en milieu scolaire, donnant lieu à plusieurs réflexions :

- elle doit être moins formelle c'est-à-dire qu'elle ne doit pas prendre la forme d'un enseignement ;
- la dissociation entre information et éducation sexuelles est questionnée, et enfin
- le caractère obligatoire de cette « éducation à » est envisagé.

C'est par la loi du 4 juillet 2001, relative à l'interruption volontaire de grossesse et la contraception (n° 2001-588), que l'éducation à la sexualité sera imposée à tous les élèves, à raison de trois séances par an et par groupe d'âge homogène. Depuis, plusieurs circulaires (MEN, 2003, 2018) sont venues préciser le contenu des séances, de même que les personnels concernés par cette « éducation à ».

Le second aspect que l'on souhaite évoquer concerne justement les « acteurs » impliqués dans ce dispositif. Le personnel médical (médecins et infirmières scolaires) a longtemps été assigné à cette tâche, notamment en raison du volet Prévention aux Infections sexuellement transmissibles (IST) que comporte cette « éducation à ». Devenue obligatoire pour tous les élèves en 2001, cette politique éducative s'est déployée auprès de l'ensemble du personnel éducatif. Ainsi, les textes réglementaires insistent très fortement sur la nécessaire implication de toute la communauté éducative : enseignant, conseillère principale d'orientation, assistante sociale... Tous sont invités à s'impliquer et à constituer un projet d'établissement sur cette thématique. En dépit de ces injonctions, le Haut conseil à l'égalité constatait, en 2016, que, dans le secondaire, ce sont principalement les personnels sociaux et de santé de l'établissement qui s'emparent de ce dispositif (2016, p. 124).

La formation de ce personnel constitue un élément clef de cette politique éducative car, comme nous l'expliqueront Yaëlle Amsellem-Mainguy et Anne Fernandes, les représentations que les adultes (animateur ET éducateurs) ont de la sexualité, des jeunes, des rapports sociaux de sexe... peuvent infléchir le contenu des séances. Et, il n'est pas rare de voir poindre des stéréotypes de genre ou des formes de stigmatisation des jeunes. Le constat posé par le HCE est que les formations proposées par l'Éducation nationale (Plan académique de formation) au personnel éducatif sont insuffisantes.

Le dernier point que je voudrais évoquer concerne les « méthodes » utilisées par les éducateurs de prévention. Depuis le début des années 1970, les technologies politiques (de communication) cherchent à rompre avec une éducation hygiéniste, une éducation descendante ; elles privilégient l'intériorisation des normes de santé publique par les individus. L'objectif étant d'accroître le niveau d'autocontrainte de la population cible et non d'exercer sur elle une contrainte extérieure (Foucault, 1976, Berlivet, 2000).

Concrètement, sur le terrain, dans les écoles, ce dispositif nécessite que les élèves se sentent impliqués par l'éducation à la sexualité. Les animateurs de prévention vont alors mobiliser des outils, présentés sous forme ludique, pour les interpeler ou les faire réagir. Il est question de Modérateur de forum, de jeux de rôle, de vidéos (« Faut-il que les hommes tombent enceintes pour que la contraception nous concerne tous ? », Inpes, 2009), d'un clitoris en trois dimensions... Ces outils, Anne Fernandes nous l'expliquera notamment à propos de l'Abaque de Régnier, ne sont pas sans poser des questions en ce qu'ils sont susceptibles de véhiculer des stéréotypes (de genre).

Au début d'une animation, un cadre est posé. Les élèves sont sollicités par les animateurs pour énoncer les règles qui vont permettre le bon fonctionnement de la séance. Outre le fait que ces règles reproduisent généralement l'ordre scolaire (Vincent, 1994), tels que lever le doigt pour prendre la parole, s'écouter parler..., on constate que les adultes sont amenés à souffler ou suggérer deux règles aux élèves, car considérées comme incontournables en éducation à la sexualité : ne pas parler de ses relations sexuelles et ne pas raconter à l'extérieur ce qui se dit dans la salle pour éviter de propager des rumeurs. On est là face à une forme d'injonction paradoxale : on demande aux « jeunes » de parler de sexualité mais pas de leur cas personnel. Autrement dit, on attend d'eux qu'ils se décentrent du sujet qu'ils doivent investir !

Et, alors que les outils mobilisés cherchent à faire participer les élèves, on constate que ces séances sont très largement pilotées par les adultes. Ainsi, lors des débats, l'animateur effectue des choix : c'est bien lui qui décide de retenir certaines questions plutôt que d'autres, qui relance certaines thématiques et pas d'autres, qui valorise certains propos ou en ignore d'autres... On constate alors que ce « sont autant de moyens (conscients ou inconscients) d'orienter la discussion vers un contenu et vers des valeurs » (Le Mat, 2018, p. 453). Et, nous dira Yaëlle Amsellem-Mainguy, ce « pilotage » est très largement influencé par les représentations que les animateurs ont des élèves.

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est une technologie politique difficile à mettre en œuvre compte tenu du pluralisme des normes et valeurs qui prévaut tant chez les élèves que chez les animateurs de prévention.

Bibliographie

Becker, H. (1985). *Outsiders. Étude sociologique de la déviance*. Paris : Métailié.

Berlivet, L. (2000). *Une santé à risques. L'action publique de lutte contre l'alcoolisme et le tabagisme en France (1954-1999)*. Rennes : Thèse de doctorat.

Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité. Tome 1 : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.

Knibiehler, Y. (2002). *La sexualité et l'histoire*. Paris : Odile Jacob.

Lagroye, J. (2003) (dir.). *La politisation*. Paris : Belin.

Le Mat, A. (2018). *Parler de sexualité à l'école. Controverses et luttes de pouvoir autour des frontières de la vie privée*. Lille : Thèse de Science politique, sous la direction de G. Courty.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2003). « L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, circulaire n° 2003-027, 17/02/2003.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) (2018). « L'éducation à la sexualité ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, circulaire n° 2018-111, 12/09/2018.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

791 Les éducateurs de santé entre bonne volonté politique et naturalisation des rapports de sexe

Anne Fernandes, Laboratoire Lorrain de Sciences Sociales, EA3478, Université de Lorraine (France)

Résumé

Cet article étudie le travail d'éducation à la sexualité en milieu scolaire réalisé par les infirmières scolaires. L'éducation à la sexualité est traversée par une tension entre d'une part, une bonne volonté politique de transmettre les bons comportements, les valeurs d'égalité et de respect, déconstruire les stéréotypes de sexe et, d'autre part, la reproduction de discours et de représentation naturaliste des sexes. Les éducateurs de santé reproduisent ainsi la distinction entre le garçon impulsif et la fille romantique. Cette persévérance des discours naturalistes chez les infirmières scolaires est notamment visible lorsqu'on observe les outils qu'elles mobilisent et leur discours du scénario romantique d'entrée dans la sexualité.

Mots-clés : éducation, sexualité, infirmières scolaires, école, sociologie de la santé

Introduction

Depuis plusieurs années, l'éducation à la sexualité est progressivement devenue un enjeu politique en tant que vecteur de construction des subjectivités, de citoyenneté et de lutte contre les propos sexistes. Cela a conduit les pouvoirs publics à la développer en milieu scolaire comme « étant une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen » (Circulaire n°2003-027 du 17-02-2003). La convention interministérielle¹ pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ambitionne de faire évoluer les rapports entre les sexes vers plus d'égalité, de liberté et d'émancipation.

Cette contribution interroge les représentations des éducateurs de santé relatives à la sexualité des jeunes et aux rôles sociaux de sexe. Elle s'appuie sur un travail de thèse soutenue en 2017 s'intéressant, pour une partie, aux normes véhiculées dans l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Concernant ce volet scolaire, l'enquête s'appuie sur une vingtaine d'observations de séances d'éducation à la sexualité et sur une vingtaine d'entretiens avec des éducateurs de santé qui y sont intervenus.

Ces éducateurs de santé sont principalement des infirmières scolaires qui sont les référentes de santé dans les établissements scolaires. Ce sont elles qui sont chargées de développer et piloter les programmes d'éducation à la sexualité dans les établissements scolaires, organiser et animer les séances d'éducation à la sexualité. Peuvent y participer également des assistances sociales, des professeurs de biologie, des éducateurs...

Ce travail a été réalisé principalement dans des collèges de l'agglomération de Thionville et de la vallée de la Fensch en Moselle, à la frontière luxembourgeoise. C'est une ancienne zone industrielle qui, aujourd'hui, est marquée par une fracture sociale et économique importante entre ceux qui travaillent au Luxembourg, ceux qui travaillent en France et ceux qui sont au chômage.

¹ Voir convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif signée le 7 février 2013 et en place pour la période 2013-2018.

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire : quelques repères

Depuis 1973, avec la loi Fontanet, l'éducation à la sexualité est organisée dans les établissements scolaires. L'objectif est de transmettre des repères (Bessy, Chateauraynaud, 1995) de responsabilité, de citoyenneté. Dans cette perspective, la sexualité est envisagée comme une composante de la construction des subjectivités :

D'une vision plutôt négative de la sexualité juvénile, soumise à un double standard moral selon le sexe et à une obligation de retenue et de chasteté (pour les femmes), on est passé à une représentation de l'engagement des jeunes dans la sexualité comme normal et attendu, même s'il s'accompagne d'invitations fortes à la responsabilité et au souci de soi (Bozon, 2012 : 121).

Dans ce cadre, il est abordé des questions relatives à la santé publique (grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles) mais aussi des problématiques qui concernent plus particulièrement les relations filles/garçons, les violences, les luttes comme celle contre les préjugés sexistes. Plus précisément, avec la circulaire n°2003-027 du 17-2-2003, il convient de « développer l'exercice de l'esprit critique notamment par l'analyse des modèles et des rôles sociaux véhiculés par les médias, en matière de sexualité ».

Par ailleurs, une convention, signée par les différents membres des ministères, est articulée autour de 3 « chantiers » prioritaires : acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes, renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons et, enfin, engager une plus grande mixité des filières de formation à tous les niveaux. C'est dans le second volet de cette convention qu'intervient l'éducation à la sexualité du fait qu'elle touche à des enjeux de société. Il est précisé que :

L'éducation à la sexualité contribue de manière spécifique à cette formation [du citoyen] dans sa dimension individuelle comme dans son inscription sociale. Cette démarche est d'autant plus importante qu'elle est à la fois constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques [...] et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes².

Pour cela, la parole et l'écoute sont favorisées. L'important est d'ouvrir un débat entre les filles et les garçons afin qu'ils expriment leurs attentes, qu'ils comprennent la nécessité de la responsabilité et d'une prévention partagée, qu'ils exercent leur esprit critique vis-à-vis de la pornographie. L'éducation à la sexualité doit être le lieu d'un questionnement et de déconstruction des stéréotypes véhiculés par la société. Mais cela peut se heurter à des difficultés. En effet, on verra que les éducateurs de santé sont effectivement mus par une bonne volonté politique : lutter et déconstruire les stéréotypes de sexe pour promouvoir l'égalité et le respect entre les sexes. Cependant ils continuent à mobiliser des représentations naturalistes des sexes les conduisant ainsi à proposer un scénario romantique d'entrée dans la sexualité.

Ces deux aspects, bonne volonté politique et engagement de représentations naturalistes, ne sont pas incompatibles mais informent que nous ne nous départissons pas facilement de représentations fortement ancrées.

Les représentations : le garçon et la fille entre nature et culture

Les éducateurs de santé sont bien conscients du rôle des représentations sociales dans la construction et le maintien des inégalités sociales de sexe et, plus généralement, dans les problèmes des rapports sociaux de sexe. Dans notre corpus, on trouve des approches critiques relevant de la dénonciation de la reproduction des stéréotypes. Les éducateurs de santé émettent

² Voir convention citée.

des critiques envers les parents qui offrent à leurs enfants des jouets conduisant à une reproduction des conduites genrées : « Et franchement euh... C'est rare les parents qui achètent une dinette pour leur petit garçon. Alors que bon, il va voir sa maman cuisiner ou son papa cuisiner, il va vouloir euh... tenir la cuillère et tourner. » (Entretien infirmière scolaire). Une assistante sociale en évoquant l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes dit :

Il y a quand même des stéréotypes [...] qui se traduisent dans l'orientation des filles vers les secteurs où on a besoin d'empathie, de qualité naturelle de la femme, on va dire entre guillemets parce que je pense qu'il y a des hommes, qui ont beaucoup d'empathie aussi. Tout simplement on stimule un côté d'un cerveau chez une femme et le côté d'un cerveau chez l'homme. Alors que bon, les deux ont la capacité génétiquement égale au départ. (Assistante sociale)

Il y a bien une critique à l'encontre des stéréotypes de genre mais les éducateurs de santé n'échappent pas à la naturalisation, comme le montre cette évocation de la génétique et du cerveau. En effet, cette assistante sociale considère que l'empathie provient d'un matériel génétique et de l'activation des zones du cerveau. De fait, elle n'attaque pas la racine naturaliste des différences de genre mais s'appuie toujours sur la nature pour construire une symétrie.

On trouve à d'autres endroits, que ce soit dans les entretiens ou dans les séances collectives, des évocations de différences entre les filles et les garçons établies sur les comportements supposés ou réels : les filles « sont plus studieuses, les garçons pensent juste à s'amuser ». La naturalisation a encore une place prépondérante dans les explications données à ces différences de comportements : « les hommes, ils ne sont physiologiquement pas faits de la même façon que la femme ».

De manière générale, des stéréotypes persistent. Ainsi, les éducateurs de santé notent une différence dans les attentes et les attitudes des filles et des garçons. Ils tendent à percevoir les filles comme attachées aux sentiments (« fleur bleue ») et plus enclines à un investissement relationnel contrairement aux garçons qui seraient plutôt attachés au physique. L'opposition garçon - fille tend à reproduire l'opposition nature – culture et l'opposition passion – raison. Le garçon est envisagé comme un être de pulsion, mû par sa nature et ses « hormones ». Il est « l'agent actif, l'initiateur du rapport sexuel » (Simon, 2002 : 18), il est « sans frein » (Bozon, 2012). La fille est un être de culture, elle subit, voire est victime de la relation avec le garçon. Les éducateurs cherchent à « éviter tout ce qui peut mettre en danger la fille. On va dire plus la femme. Parce que finalement c'est plus elle qui peut souffrir de problèmes de sexisme ou de violences sexuelles ». Elle est fragile et donc potentiellement victime.

Mais cette représentation de la fille en fait également l'élément civilisateur de la sexualité au sens de Norbert Elias. Alors que depuis l'Antiquité la femme était l'être de nature, elle est devenue l'élément civilisateur en raison de l'émergence de la contraception. En effet, la contraception implique que la culture a contrôlé la nature. Mais cette victoire de la culture sur la nature va engendrer une injonction au contrôle qui va peser essentiellement sur les filles. Par ailleurs, avec l'apparition des règles, la fille est considérée dès ce moment, comme plus mature et responsable (Bozon, 2012), étant donné qu'elle doit gérer son corps. Ce sont tous ces éléments qui ont fait de la fille l'élément civilisateur de la sexualité sur laquelle reposent des injonctions à la responsabilité plus forte que sur le garçon.

Cela ne signifie pas qu'il n'y a aucun message de responsabilité à l'adresse des garçons : ils existent. Cela signifie simplement que l'injonction de responsabilité pèse plus sur les filles. L'extrait suivant est intéressant car il nous montre les deux faces de l'injonction de responsabilité : « J'insiste sur les garçons. Parce que je leur dis : “Vous, vous êtes complètement responsables dans le fait que si vous mettez une fille enceinte, c'est de votre responsabilité” » (Entretien infirmière scolaire)

Mais la fille est également engagée à responsabiliser le garçon : « Moi je leur dis : « “Demande à ton copain de venir avec toi. C’est normal” » (Entretien infirmière scolaire). La fille ne doit pas seulement être responsable, elle doit responsabiliser son compagnon. Les éducateurs de santé incitent les filles « à dire non ». Ce message n’est pas passé aux garçons, qui en tant qu’éléments actifs, doivent entendre et accepter le refus de la fille.

Avec ces représentations, le garçon est alors appréhendé comme une menace pour la femme, la mettant en danger par des violences sexuelles et sexistes alors même que, dans leurs établissements, certaines infirmières scolaires ne constatent aucun cas qui valide ce jugement. Le discours établit une relation dans laquelle l’homme est une source de danger et la femme une victime.

La construction d’une opposition nature-culture conduit à des représentations genrées dans lesquelles le garçon est considéré comme non responsable, pulsionnel, immature alors que la fille est perçue fragile et mature (en raison des rapports à son corps). En conséquence, les messages de prévention tentent de « civiliser » le garçon en véhiculant l’importance du consentement (Amsellem-Mainguy, 2015) et des sentiments. La fille participe à cette civilisation de la sexualité en engageant son compagnon dans un registre de responsabilité. Ces représentations sont engagées et diffusées dans les séances d’éducation à la sexualité, notamment à travers les supports et outils utilisés par les éducateurs.

Déconstruire les outils de l’éducation à la sexualité

Les séances d’éducation à la sexualité sont organisées dans les établissements (trois séances par an d’après la loi, ce qui n’est pas toujours le cas). Elles sont planifiées et organisées par l’infirmière scolaire qui peut solliciter d’autres acteurs : assistantes sociales, professeurs, associations... Il existe des outils qu’elles peuvent appréhender en formation et mobiliser dans les séances. On va ici chercher à déconstruire ces outils et rendre compte de leur utilisation. À cet égard, on va voir que, même, s’ils sont mobilisés pour amener un débat entre les élèves et ainsi déconstruire des stéréotypes, ils portent, en eux, certains implicites qui participent de la reproduction de certaines représentations.

Signalons par ailleurs que, dans ces séances, les débats n’émergent pas facilement. Bien souvent, les prises de parole des élèves sont succinctes, voire inexistantes. Les éducateurs de santé multiplient les questions, les relances, sans forcément obtenir d’écho. Au final, leur volonté de réaliser une éducation horizontale, symétrique, qui s’effectue dans l’échange entre pairs et dans laquelle ils n’ont pas de posture d’autorité mais conçoivent leur posture sur le modèle de la maïeutique, est bien souvent difficile à réaliser (Fernandes, Pierre, 2018). Nous allons à présent observer l’utilisation de deux outils : l’Abaque de Régnier et le post-it.

L’Abaque de Régnier est un outil qui permet, à partir d’affirmations volontairement stéréotypées, d’ouvrir un débat. Voici quelques exemples d’affirmations :

1. La contraception est une affaire de fille.
2. Une fille qui s’habille sexy est une allumeuse.
3. La mécanique est un métier pour les garçons.
4. Quand une fille n’est pas d’accord pour avoir une relation sexuelle et qu’elle refuse et que son partenaire lui impose, c’est un viol.
5. Par amour, on peut tout accepter de son copain.

À la première lecture de ces affirmations, on peut déjà entrevoir que c'est autour de la fille que le débat va être noué. Elle est au centre des questionnements, elle est l'objet du débat sur la contraception, sur le consentement, la gestion des apparences.

Il s'agit ici de déconstruire des stéréotypes et les éducateurs de santé attendent évidemment que les élèves répondent que la contraception concerne également les garçons, que l'absence de consentement est un viol, *etc.* C'est effectivement les réponses apportées par les élèves. Toutefois, implicitement, la représentation de la fille victime et du garçon insistant est toujours présente dans cette affirmation quatre.

On nous opposera que le travail sur l'affirmation quatre a pour but d'imprégner le garçon d'une culture du consentement, du respect ; que la première affirmation souhaite diffuser chez lui une culture de la responsabilité. Il n'en reste pas moins, qu'implicitement elles affirment que le garçon est en dehors de ces cultures. Il s'agit bien d'un être à civiliser car, par nature, le garçon est représenté comme un être dominé par ses pulsions.

Lors d'une séance, une assistante sociale intervenant autour de ces affirmations, produit un discours naturalisant : « les garçons ne pensent qu'à la sexualité ». Pour elle, ils « sont dominés par leurs hormones » qu'ils ne pourront « contrôler » qu'une fois adultes. À l'adolescence, ils sont dans un rapport à l'instantanéité des pulsions.

De même, c'est par l'intermédiaire des comportements de la fille qu'est interrogé le comportement du garçon. L'affirmation quatre pourrait être neutre en ce qui concerne le sexe. Mais nos représentations pensent le viol à travers l'image de la fille victime. Or la question du consentement opère pour les deux sexes. On voit donc bien que ces affirmations sont construites sur des impensés, des implicites, qui, eux, ne seront pas questionnés.

Il est aussi question d'instaurer un échange pour discuter et déconstruire l'affirmation deux : « Une fille qui s'habille sexy est une allumeuse » qui est la justification à des insultes, des agressions. Après la séance, les éducateurs de santé m'expliquent que le but est de débattre du « respect » et de « prévenir le sexisme », voire les comportements « agressifs »³. Toutefois ce débat s'engage en mettant au centre le corps et l'apparence de la fille. Par ailleurs, cela signifie toujours un rapport social de sexe de prédateur potentiel à victime potentielle qu'il s'agit d'éviter. À travers les débats, c'est bien le contrôle qui est demandé au garçon.

Par ailleurs, « le caractère normatif et historiquement variable » de ce que l'on considère aujourd'hui comme « la féminité » (Bard, 2010) n'est pas interrogé, ce qui aurait été un réel travail sur les représentations, sur leur construction socio-historique.

Dans une autre séance, utilisant l'outil Virage, la question du port de la jupe est le sujet d'un scénario où l'homme du couple ne veut pas que sa compagne sorte en jupe. Le débat s'oriente vers la jalousie. Les éducateurs insistent sur le fait que le garçon doit « se contrôler », « se maîtriser » face à la jalousie qui le ronge.

Les éducateurs de santé utilisent également l'outil post-it. Avec celui-ci, chaque élève reçoit un ou trois post-it selon le choix de l'intervenant. Les post-it distribués ont des couleurs différentes, rose pour les filles et jaune les garçons, ce qui les distingue comme deux mondes différents. À partir d'une proposition, d'un mot comme le « respect », la « sexualité » ou d'une phrase, il est demandé aux élèves d'inscrire sur le post-it ce qu'ils en pensent. L'intervenant se charge ensuite de recueillir ces post-it et de les afficher au tableau en les classant en catégories

³ Sur cette problématique spécifique des violences sexistes à l'adolescence, voir Roussiau, 2008.

permettant de distinguer les réponses des filles et des garçons. Il lit ensuite les réponses des filles et demande aux garçons de réagir et inversement.

Cette méthode, indépendamment du contenu, valide une différence d'opinion fondamentale entre ces deux mondes de la féminité et de la masculinité. Les propositions des individus sont agrégées comme appartenant à un groupe homogène comme si toutes les filles avaient les mêmes opinions. Les filles ne discutent pas les assertions des filles, par exemple. On produit par cette méthode une différence entre deux groupes et non pas un débat entre des opinions indépendantes du sexe. Cela contribue au maintien d'une différence fondamentale entre filles et garçons.

Notons que les éducateurs n'affirment pas que ces groupes sont des construits naturels mais ils n'expliquent pas non plus que les différences de comportements, de pensées, d'attitudes et d'émotions, entre les filles et les garçons, sont fondées sur leur éducation, sur leur socialisation. De fait, la méthode fait apparaître deux groupes en laissant dans l'ombre les principes de leur constitution. En conséquence, on ne sait pas à quoi la différence entre filles et garçons va être attribuée par les élèves : nature, éducation... C'est la différence entre sexe et genre qui n'est pas explicitée.

Ainsi, on peut constater une volonté affichée de déconstruire les représentations et les rapports sociaux de sexe. Toutefois, on constate que les interventions des éducateurs de santé s'orientent plutôt vers une injonction de comportement, une visée corrective des actes : le débat doit faire émerger des prescriptions ou des proscriptions (il faut faire, il ne faut pas faire). Cependant, ces débats n'atteignent pas les représentations sociales des sexes et la volonté de mettre en garde, de diffuser des repères de respect et de responsabilité, laisse transparaître les représentations des sexes autour de l'opposition nature-culture. Ainsi lorsqu'on enjoint le garçon au contrôle, on valide une représentation sociale du garçon adolescent comme immature, dirigé par l'instantanéité de ses pulsions et incapable de responsabilité.

Après avoir présenté les représentations naturalistes des rapports sociaux de sexes et après avoir observé les outils de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire, il est désormais question d'aborder le discours adressé au moment de l'entrée dans la sexualité.

L'entrée dans la sexualité à l'adolescence : un scénario romantique

L'entrée dans la sexualité est souvent désignée par le vocable de la « première fois », qui désigne – dans le sens commun mais parfois aussi chez les chercheurs – la première relation sexuelle avec coït. Cette première fois est sacralisée et renvoie à l'importance de la virginité (Le Gall, Le Van, 2007) dans la mesure où ce premier rapport constitue un événement qui « s'imprime profondément dans la mémoire des individus, car il marque un passage » (Bozon, 1993 : 1317) investi d'une charge émotionnelle et qui contribue à la construction du sujet. C'est la construction du sujet qui se jouerait à travers l'entrée dans la sexualité : son équilibre psychologique et émotionnel. Les inquiétudes des acteurs se concentrent souvent sur la première expérience sexuelle en tant qu'elle est subjectivement engageante, qu'elle détermine une différence de genre et comporte une dimension de risque et donc de « responsabilisation » et d'engagement.

Le discours des éducateurs de santé à destination des adolescents (garçons et filles) décrit un scénario⁴ romantique de l'entrée dans la sexualité (Bozon, 2009 ; Le Gall, Le Van, 2007) dans

⁴ Un scénario ou script constitue une représentation idéale-typique d'une situation ou d'une action dans laquelle « les actes, les relations et les significations de la sexualité se trouvent mis en relation, organisés en séquence » (Bozon, 2009 : 103). Un scénario est donc une construction sociale qui est susceptible de diriger les conduites, de donner sens aux situations. Sur le scénario de la « première fois », voir Le Van, 2007 : 61 et sq.

lequel les représentations des qualités féminines et masculines contribuent à déterminer les rôles sexués attendus du garçon et de la fille au cours de cette entrée. Ce scénario, comme beaucoup d'autres conseils donnés en séance collective ou en entretien individuel, se construit dans un contexte d'inquiétude (voire de « panique morale », Bozon, 2012) concernant la sexualité des jeunes : le but est toujours d'éviter les maladies sexuellement transmissibles, les grossesses non désirées, les agressions sexuelles et les violences sexistes, les conduites déviantes.

Je les préviens sur les problèmes du viol [...] Une fille qui est forcée, elle a l'impression d'être salie. Pas respectée. Il y a toutes ces choses-là. Par rapport à l'image qu'elle a d'elle. Il y a tout, il y a tout qui se répercute. Il y a des vies de femmes après, qui sont foutues... Il y a des jeunes elles sont... Elles finissent à l'asile. (Entretien infirmière scolaire).

Par ailleurs, ce scénario s'oppose également à ce qu'on pourrait appeler un scénario hédoniste de la sexualité véhiculé par les films pornographiques. Le scénario romantique propose une entrée progressive dans la sexualité pour laquelle il convient de ne « pas brûler les étapes ». Il s'agit, avant tout, d'une période d'initiation et d'apprentissage : « ces choses-là s'apprennent ». Apprentissage de l'autre, lors d'une période désignée par le flirt. Apprentissage sur soi : l'entrée dans la sexualité demande une introspection, une réflexivité sur ses états émotionnels afin d'être certain « d'être prêt ». Il faut être « amoureux » également : « Moi je leur parle beaucoup d'amour. Je dis : "C'est des sentiments, c'est d'être bien ensemble. Ce n'est pas toujours d'avoir des relations sexuelles. C'est d'aller voir un film ensemble. Faire une sortie" » (Entretien infirmière scolaire).

Il faut également qu'il y ait une « confiance », un « respect » et une « communication » dans le couple afin d'évoquer ses « envies » et de ne pas être « contraint ». Le flirt et l'apprentissage permettent d'avoir « une relation bien établie avec une personne définie pendant un moment et de le sentir tous les deux en même temps » : ce qui montre que le couple reste le modèle idéal que les professionnels véhiculent auprès des jeunes.

Il s'agit aussi d'être informé des risques pour adopter les conduites responsables. Ce scénario dispose des repères de responsabilité, de confiance, valorise le sentiment amoureux plus que le désir, l'attente afin d'être certain de ses sentiments et d'être prêt au passage à l'acte.

L'entrée dans la sexualité est également un apprentissage des corps qui débute par des « caresses » : « Oui à un moment donné aussi je crois qu'il n'y a pas obligatoirement acte sexuel et qu'il peut y avoir simplement des caresses, le flirt, les préliminaires. » (Entretien infirmière scolaire)

La sexualité doit être mise à l'épreuve par le temps et « un désir partagé » où la découverte du corps doit précéder l'acte sexuel. La « curiosité » ciblée sur le corps, et non sur l'acte, est valorisée, voire « naturalisée » :

Deux enfants se découvrent ou se touchent dans le but de découvrir. Pas dans le but d'avoir du plaisir, ni d'avoir une relation sexuelle mais dans le but de découvrir l'autre. Par curiosité, savoir comment est fait un autre hein. Donc ça, c'est plus dans la nature dans... C'est plus sain... Je ne vais pas dire qu'il faut le faire hein, mais je veux dire c'est plus sain comme attitude que d'avoir un rapport sexuel directement (Entretien infirmière scolaire)

En d'autres termes, l'entrée dans la sexualité correspond à un processus qui doit permettre aux élèves d'acquérir un ensemble de repères leur permettant d'être non seulement autonome mais aussi responsable envers soi et l'autre, afin d'éviter les maladies, les grossesses non désirées, les relations prématurées. Le scénario romantique d'entrée dans la sexualité valorise donc la découverte de soi, de l'autre, l'attente avant le passage à l'acte. Dans ce scénario, les rôles sexués réfléchissent les représentations sociales de la fille et du garçon. La fille, en tant

qu'élément passif et fragile, doit apprendre à dire non, à résister, mais elle est l'élément civilisateur qui doit engager son partenaire à la patience. Le garçon, lui, doit dompter sa nature impétueuse, prendre le temps, se contrôler : « On a un couple dans le collège. Moi je leur ai dit de prendre leur temps, j'ai insisté beaucoup avec chacun [...] parce que la jeune elle n'était pas prête pour moi et je lui ai dit : "tu as le droit de dire non et il doit l'entendre" » (Entretien infirmière scolaire)

Conclusion

Malgré les volontés affichées, l'éducation à la sexualité n'échappe pas à des représentations naturalisantes et stéréotypées des filles et des garçons. Que ce soit dans les entretiens, dans les outils utilisés ou dans les discours à destination des jeunes (comme sur leur entrée dans la sexualité), l'éducation à la sexualité réintroduit l'opposition entre la fille fragile et responsable et le garçon immature et pulsionnel, opposition qui renvoie à celle entre la culture et la nature, la raison et les passions.

L'éducation à la sexualité développe ainsi une action corrective des comportements, des prescriptions, des proscriptions, voire des injonctions de comportement et de rôle mais n'attaque pas les racines naturalistes des différences de genre. Il n'y a pas de déconstruction explicite des stéréotypes avec les élèves. L'insistance porte sur les bonnes pratiques.

Ainsi, sans nier la bonne volonté des éducateurs, les stéréotypes ne sont travaillés qu'en surface dans une visée corrective des comportements. Toutefois, on ne travaille pas la distinction entre sexe (nature, biologie) et genre (société, socialisation) et les discours restent empreints de naturalisme.

Bibliographie

- Amsellem-Mainguy, Y. (Coord.) (2015). *Entrer dans la sexualité des adolescent-e-s : la question du consentement. Enquête en milieu scolaire auprès des jeunes et des intervenant-e-s en éducation à la sexualité*. Rapport d'étude, INJEP.
- Bard, C. (2010). *Ce que soulève la jupe. Identités, transgressions, résistances*. Paris : Autrement.
- Bessy C. & Chateauraynaud F. (1995). *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bozon, M. (2012). « Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable ». *Agora. Débats/jeunesses* 60 : 121-134.
- Bozon, M. (2009). *La sociologie de la sexualité*. Paris : Armand Colin.
- Bozon, M. (1993). « L'entrée dans la sexualité adulte : le premier rapport et ses suites. Du calendrier aux attitudes ». *Population* 5 : 1317-1352.
- Elias, N. (1991). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann Levy.
- Fernandes, A. & Pierre, T. (2018). « L'éducation à la sexualité adolescente entre cristallisation et politisation. Vers un nouveau régime normatif ». *Strathèse* 7.
- Le Gall, D. & Le Van, C. (2007). *La première fois. Le passage à la sexualité adulte*. Paris : Payot et Rivages.
- Roussiau, A. (2008). « Violences sexistes à l'adolescence : vers l'élaboration d'un outil de prévention et de traitement ». *Dialogue* 180 : 101-110.
- Simon, P. (2002). « Révolution sexuelle ou individualisation de la sexualité. Entretien avec Michel Bozon ». *Mouvement* 2 : 15-22

471 Transposition didactique et apprentissage du concept de résonance en physique des ondes

Ali Mouhouche, E.N.S.A., El-Harrach, Laboratoire de didactique des sciences, E.N.S. Kouba, Alger (Algérie)

Résumé

Les conceptions des enseignants, leurs pratiques ainsi que la transposition didactique du savoir à enseigner, ont-ils un rôle dans l'existence de difficultés d'apprentissage chez l'étudiant ? Pour répondre à cette question, dans le cas de l'enseignement du concept de « résonance » en physique des ondes à l'université, nous construisons une grille d'observation à trois variables que nous justifions sur le plan théorique en didactique des sciences. Nous procédons ensuite par entretiens semi-directifs. Grâce à un codage adéquat, une grille de réponses est renseignée. L'enseignement de ce concept semble être limitatif et trop formaliste pour un phénomène physique aussi répandu. Le résultat pourrait guider la noosphère pour ses décisions.

Mots-clés : transposition didactique, physique, résonance, niveau de formulation, registre sémiotique

Introduction

La problématique qui nous intéresse est celle du rôle de l'enseignement et des contenus de manuels dans les apprentissages. Nous nous proposons de chercher si les enseignants, soit par leurs propres conceptions ou par les pratiques de classe, soit par la transposition didactique qui est faite du savoir à enseigner, ont un rôle dans l'existence de difficultés d'apprentissage chez l'étudiant.

Dans le triangle pédagogique de Houssaye (1988) cette préoccupation se situe sur l'axe enseignant-savoir et concerne donc la transposition didactique aussi bien interne qu'externe. Nous cherchons la réponse à cette question dans le cas de l'enseignement-apprentissage de la résonance en physique des ondes à l'université.

Nous émettons l'hypothèse générale de l'existence d'un rôle important de la manière de présenter les contenus dans les manuels et des approches d'enseignement et des hypothèses spécifiques : l'enseignement est réducteur, le concept est introduit et illustré par des exemples...

Ce qui incite à chercher dans cette direction ce sont les divers obstacles mis à jour dans des recherches précédentes concernant la résonance. En plus des obstacles épistémologiques, mis en évidence par Mouhouche et El-Hajjami (2010), il a été montré l'existence de divers obstacles didactiques, entre autre un obstacle verbal qui rend difficile la compréhension du phénomène de résonance par les étudiants dans toutes ses dimensions.

Il existe peu de travaux sur l'analyse des origines des obstacles sur le concept de « résonance » en physique des ondes. Nous pensons que cette étude apporterait des éléments d'explication et des pistes de réflexion, sur la transposition didactique, et sur l'enseignement, de la notion de résonance en physique des ondes et aboutirait à des propositions de remédiation possible. La noosphère y trouverait également des éléments de décision.

Cadre conceptuel

La résonance

L'histoire des sciences montre que la résonance est un phénomène naturel, à l'origine détectable par les sens, ayant donc une utilisation dans le langage courant et qui a évolué vers un phénomène physique beaucoup plus important. Il est devenu omniprésent dans le domaine de la physique des vibrations, des rayonnements et des échanges ondes-matière. Il fait partie des phénomènes ondulatoires et il est enseigné dès la classe de terminale des lycées pour certaines filières puis à l'université dans le cadre des programmes de physique générale. Notons quelques-unes de ses particularités les plus frappantes :

- la résonance concerne quasiment tous les types d'ondes ;
- elle concerne des objets de toutes dimensions, des particules élémentaires aux planètes ;
- elle pourrait aussi bien être recherchée, pour en tirer des informations inaccessibles par d'autres moyens, ou évitée en raison de son aspect destructeur dû à l'accumulation de grande quantité d'énergie vibratoire.

La résonance est un phénomène qui intervient aussi en acoustique architecturale, dans la distorsion du son, son absorption ou le niveau de confusion des sonorités d'une salle.

Obstacles et difficultés d'apprentissage

Brousseau (1989) explique que les obstacles didactiques résultent d'une transposition didactique récente ou ancienne et sont toujours le produit d'un apprentissage.

Ainsi le fait que les étudiants fassent souvent référence au son ou au bruit dans leurs définitions de la résonance, montre l'existence d'un obstacle verbal. De plus la résonance n'est pas comprise par l'étudiant comme un phénomène basé sur l'influence d'un objet sur un autre mais comme une propriété de l'objet résonant.

Richoux (1998) a travaillé sur les oscillations forcées et la résonance d'un circuit RLC, elle trouve que l'aspect calculatoire ou algorithmique prévaut et que le passage chez l'élève au registre plus abstrait des modèles et concepts ne peut avoir lieu.

Brulard et Zanier (2007) trouvent des confusions entre les notions de résonance, d'ondes stationnaires et de modes propres et entre la résonance et l'amplification.

Concepts didactiques pour notre étude

Parmi les variables agissant sur l'appropriation du concept de résonance, et donc en rapport avec les difficultés d'apprentissage, nous avons choisi : le niveau de formulation, la phénoménologie de la résonance et les registres sémiotiques utilisés.

Le choix de ces catégories se fonde sur des hypothèses. Ici nous faisons trois hypothèses correspondant chacune à une des catégories choisies :

- Le niveau de formulation ne correspond pas au niveau universitaire, il est trop simplifié, n'utilise pas la terminologie appropriée et propre au phénomène étudié.
- La phénoménologie est secondaire, chez l'enseignant, par rapport aux modèles mathématiques ou à d'autres approches descriptifs, et n'est pas suffisamment maîtrisée.
- L'enseignant ne voit pas l'intérêt de diversifier les registres sémiotiques pour une meilleure compréhension des étudiants et pour toucher les diverses modes cognitifs chez eux.

Niveau de formulation

La résonance concerne diverses questions de recherche scientifique, de technologie avec ses applications nombreuses, et intervient dans la vie pratique et quotidienne. Avec une formulation non adaptée à son niveau l'étudiant ne peut appréhender l'importance et la place en physique du phénomène de résonance. Ce qui se répercute négativement sur ses apprentissages et même ses possibilités d'embrasser une carrière scientifique.

Le niveau de formulation doit être en mesure d'englober la diversité des situations de résonance et de correspondre aux pratiques de référence dans le domaine.

Astolfi et Develay (1989) affirment que le niveau de formulation « doit mettre l'accent sur l'ouverture du champ que les énoncés doivent instaurer, et sur les problèmes nouveaux également qui peuvent être examinés. » A défaut d'une formulation en adéquation avec le niveau visé, on risque de rester dans une faible efficacité didactique de l'enseignement scientifique et d'observer une réminiscence de représentations antérieures que l'on avait cru avoir dépassées chez l'étudiant.

Nous estimons que le niveau de formulation ne tient pas compte de la complexité et de la généralité du phénomène.

Phénoménologie

Dans la présentation du phénomène, une équation exprimant une condition de fréquence ou une égalité des impédances est avancée comme seule cause de son établissement. Une courbe en cloche est tracée. A partir de cela, des activités s'en inspirent avec des variations. L'aspect mathématique et formaliste est ainsi privilégié pour les explications et pour les activités, mettant l'apprenant en situation d'acquérir des habilités plus mathématiques - calculatoires et graphiques - au dépend de la compréhension phénoménologique. Par exemple l'accumulation, dans le résonateur, de l'énergie provenant de l'excitateur n'apparaît pas dans les présentations des cours. L'amplitude maximale atteinte est rarement reliée à l'apport d'énergie. De plus, souvent son atteinte (amplitude maximale) est présentée comme instantanée sans apparaître comme un compromis entre l'apport et la déperdition de l'énergie. L'évolution de ce résonateur vers une situation de stabilité, l'exploitation scientifique même de cette situation, ou de destruction par accumulation de cette énergie ne peut être perçue par l'apprenant. Or ce "fonctionnement" de la résonance est capital et est à la base de l'importance et des applications de ce phénomène. Il est également difficile de comprendre ce déroulement physique à l'aide du registre mathématique seul.

Registre sémiotique

La sémiotique, ou sémiologie, étudie les outils nécessaires à la production et à la réception des signes : langage, dessins, symboles, *etc.* Le mode de fonctionnement de la pensée d'un apprenant en didactique est caractérisé par ce que Duval (1995) appelle le "registre sémiotique". C'est un système sémiotique permettant d'exercer trois activités cognitives fondamentales :

- constituer une trace ou un assemblage de traces perceptibles qui soient identifiables comme une représentation de quelque chose dans un système déterminé ;
- transformer les représentations par les seules règles propres au système de façon à obtenir d'autres représentations pouvant constituer un apport de connaissance par rapport aux représentations initiales ;

- convertir les représentations produites dans un système en représentations d'un autre système, de telle façon que ces dernières permettent d'expliquer d'autres significations relatives à ce qui est représenté.

Pour Duval (1988, 1995), deux conditions doivent être remplies pour qu'un modèle donne à l'apprenant accès à l'objet qu'il représente :

- qu'il dispose d'au moins de deux systèmes sémiotiques pour produire la représentation d'un objet, d'une situation, d'un processus...
- qu'il puisse convertir "spontanément" d'un système sémiotique à l'autre, sans même le remarquer, les représentations produites.

Pour apprendre, un étudiant doit donc faire des liens entre le modèle et le phénomène, mais aussi entre des systèmes sémiotiques différents. La notion de registre sémiotique a été reprise en didactique des sciences. Pour Malafosse et coll. (2001), un registre se reconnaît par le biais de trois activités cognitives correspondant à celles proposées par Duval (1995) : la formation de représentations dans un registre, le traitement ou transformation de représentations dans un même registre utilisant ses règles propres, la conversion ou transformation d'une représentation d'un registre à autre.

L'étude d'un phénomène scientifique nécessite l'établissement de relations entre plusieurs grandeurs physiques. Celles-ci font appel à différents systèmes sémiotiques. Ce sont : le langage naturel, la représentation symbolique, la représentation graphique, l'image, la représentation dynamique,

Il est difficile de comprendre un déroulement physique à l'aide du registre mathématique seul. L'utilisation d'un registre dynamique, par le biais d'une démonstration, ou mieux, par l'étude d'une simulation serait plus parlant.

Démarche d'investigation

Pour observer les trois variables ou catégories que nous venons de citer nous procédons par entretiens semi-directifs avec des enseignants ayant déjà dispensé le cours sur la résonance. Quinze enseignants furent ainsi interviewés. La méthode consiste à observer, dans les réponses données, essentiellement les phrases, ou "unités de sens", qui renseignent sur les sous-catégories ou indicateurs d'une catégorie. Ces indicateurs sont des notions qui font partie du réseau conceptuel du concept mère qu'est la catégorie. Pour l'une des catégories choisies, le "niveau de formulation" du concept de résonance, par exemple, les sous-catégories ou indicateurs que nous avons choisi pour la décrire sont : "la définition de la résonance", l'utilisation des "sous-concepts de la résonance" et les "types d'ondes concernés". Le même procédé est utilisé pour les deux autres catégories.

Nous avons établi une grille contenant les trois catégories avec leurs indicateurs (ou sous-catégories) avec des prévisions de réponses des enseignants:

Tableau 1 - Catégories observées, indicateurs et prévisions

Catégories	Sous-catégories	Prévisions
Niveau de formulation	Définition	Prévalence de l'utilisation d'expressions mathématiques, appui sur un exemple particulier notamment le circuit RLC. Les sous-concepts et notions qui définissent la résonance seront peu utilisés dans la définition au profit d'explications par le vocabulaire relatif aux ondes et aux vibrations. Il n'y aura pas recours à une définition générale valable pour tous les types d'ondes.
	Sous-concepts	
	Types d'ondes concernés	
Phénoménologie de la résonance électrique	Fréquence propre	La fréquence propre sera expliquée plus par une expression mathématique liant les composants du circuit électrique, la notion d'énergie en général sera peu utilisée. L'explication par le transfert d'énergie est très improbable. Les explications utilisent plus la fréquence, l'amplitude et le lien entre eux. Une confusion avec l'amplification est très probable.
	Transfert d'énergie	
	Bilan des énergies du résonateur	
	Confusions (avec amplification ou autres)	
Registres sémiotiques	Registre dynamique	Les explications verbales, l'utilisation de formules, de courbes, ou de schéma statique, basées sur l'utilisation de l'écrit (tableau noir) prévalent. Le registre dynamique (simulation, vidéo...) n'est pas utilisé. La verbalisation n'est pas encouragée chez l'étudiant.
	Autres registres	

Le protocole d'entretien porte sur le discours de l'enseignant pendant son cours, sur ses enseignements, son approche et ses choix d'activités d'apprentissage y compris les expériences et travaux pratiques proposés aux étudiants. C'est donc à travers la manière dont la résonance est présentée, enseignée et parfois « mise en scène » dans les diverses activités d'apprentissage que l'on espère atteindre la vision qu'en ont les enseignants et la présentation qu'ils en font. Les sous-catégories sont représentées par des valeurs que nous mettons dans la dernière colonne du tableau suivant :

Tableau 2 - Valeurs de sous-catégories

Catégories	Sous-catégories	Valeurs	
Niveau de formulation	Définition	Générale	
		Par un exemple	
	Sous-concepts de la résonance	Utilisés	
		Non utilisés	
	Types d'ondes concernés	Tous	
		Un seul	
Phénoménologie de la résonance électrique	Fréquence propre	Expliquée	
		Non expliquée	
	Transfert d'énergie	Evoqué et expliqué	
		Non évoqué, non expliqué	
	Bilan des énergies du résonateur	Evoqué et expliqué	
		Non évoqué, non expliqué	
	Confusions (avec amplification ou autres)	N'existent pas	
		Existent	
	Registres sémiotiques	Registre dynamique	Utilisé
			Non utilisé
Autres registres		Lesquels	

Résultats

Nous présentons ci-dessous les résultats de l'analyse des contenus catégorisés des entretiens et leurs interprétations. Nous mettons un signe + devant une valeur lorsque plus de 75% des réponses des enseignants sont en sa faveur.

Tableau 3 - Valeurs observées

Catégories	Sous-catégories	Valeurs	
1- Niveau de formulation	Définition	Générale	
		Par un exemple	+
	Sous-concepts de la résonance	Utilisés	
		Non utilisés	+
	Types d'ondes concernés	Tous	
		Un ou deux	+
2- Phénoménologie de la résonance électrique	Fréquence propre	Expliquée	+
		Non expliquée	
	Transfert d'énergie	Expliqué	
		Non expliqué	+
	Bilan des énergies du résonateur	Expliqué	
		Non expliqué	+
	Confusions (avec amplification ou autres)	N'existe pas	
		Existe	+
4- Registres sémiotiques	Registre dynamique	Utilisé	
		Non utilisé	+
	Autres registres	Lesquels*	

Le niveau de formulation

Ce thème questionne sur la définition de la résonance donnée en cours, les sous-concepts utilisés dans la formulation de cette définition et dans les explications, et les types d'ondes présentés en cours comme concernés par la résonance.

Expliquons en détail, pour cette catégorie (le niveau de formulation), comment nous avons renseigné la grille d'analyse des entretiens. Le remplissage des autres catégories se fera de manière analogue. Les conclusions, déduits des interviews d'enseignants, concernant les trois sous-catégories de la catégorie "Niveau de formulation" de la grille d'analyse des entretiens sont donc :

- aucun des enseignants n'affirme définir la résonance dans sa généralité mais plutôt par un exemple. Nous mettons par conséquent un signe "+" à la valeur "par un exemple" pour la sous-catégorie "Définition".

- les sous-concepts de la résonance (excitateur, résonateur, couplage, énergie, ...) sont très peu utilisés. Nous mettons un "+" à la valeur "non utilisés" pour la sous-catégorie "Sous-concepts de la résonance".

- les exemples les plus utilisés pour l'étude de la résonance sont relatifs au courant alternatif et aux vibrations mécaniques. Nous mettons un "+" à la valeur "Un ou deux" de la sous-catégorie "Types d'ondes concernés".

La formulation utilisée pour définir la résonance limite ainsi sa portée et son importance en physique. Le niveau de formulation utilisé ne correspond pas au palier universitaire où l'étudiant doit commencer à avoir un raisonnement et une vue générale sur les phénomènes et sur la généralité des principes de physique tels que celui de la conservation de l'énergie ou son bilan. La conséquence est que les problèmes que pose la résonance n'apparaissent pas dans les définitions, comme aussi les problèmes qu'elle pourrait résoudre ou prévoir.

La phénoménologie de la résonance électrique

Le registre phénoménologique est peu utilisé pour expliquer la résonance électrique. Ce qui est mis en avant est l'expression de la fréquence de résonance, en tant que valeur particulière, ensuite le lien entre cette fréquence et l'amplitude. Le reste se passe dans l'étude du comportement du circuit RLC résonant. L'accumulation d'énergie par le circuit résonant à chaque oscillation, sa libération par les pertes et l'équilibre, ou le consensus, qui s'établit, capital dans le phénomène, sont éludés au profit de l'étude des courbes d'amplitudes. Dans ces traitements, les aspects mathématiques prédominent au dépend du déroulement physique.

Registres sémiotiques

Les questions de cette catégorie portent sur les registres les plus fréquemment utilisés par les enseignants et la place du registre dynamique dans leurs cours. Mais les questions sont exprimées plus simplement, sans utiliser le concept didactique de registre, ce qui pourrait rebuter l'enseignant.

Les enseignants ont tous recours aux explications verbales devant le tableau traditionnel, avec des équations et éventuellement des schémas ou des graphes. Le registre dynamique n'est pas utilisé. Il n'y a pas de démonstration d'expérience de résonance réelle ou simulée. Et ce, malgré l'existence de bonnes vidéos parmi les ressources du web disponibles. Voici trois exemples de réponses significatives à la question de relance sur l'utilisation de vidéo démonstratives : « Cela prends du temps », « Cela n'ajoute rien au cours lorsque la condition de résonance est donnée », « il n'existe pas d'installation pour cela ».

Donc, en cours, le registre verbal et le registre graphique sont prépondérants. Cependant la verbalisation, importante, n'est pas encouragée chez l'étudiant et elle est peu pratiquée. Or son intérêt, comme expliqué par Glasersfeld (2003), est sans conteste. Il écrit que :

S'il s'avère que la formation des concepts exige la réflexion, les enseignants doivent avoir à leur disposition quelques moyens de la provoquer. La manière de loin la plus simple est d'obliger les élèves à parler de ce qu'ils pensent. L'acte de verbalisation exige une analyse de ce qui doit être verbalisé. Cette analyse est une forme de réflexion et met souvent en évidence les contradictions ou les lacunes dans les enchaînements d'idées. Par conséquent, il est crucial de lancer la discussion chaque fois qu'un problème doit être résolu. Il peut s'agir d'élèves expliquant leur pensée au professeur ou l'expliquant à leurs camarades de classe. Les deux mènent à la réflexion et sont le début de ce que Ceccato a appelé la "conscience opérationnelle". Après un moment, cela devient familier aux élèves, et dès lors toute résolution de problèmes peut se transformer en conversation avec soi-même (Glasersfeld, 2003).

On conclue qu'un phénomène aussi dynamique que la résonance est enseigné de façon statique privilégiant ce qui est appelé la courbe de résonance. Alors qu'une animation montrant l'aspect énergétique cumulatif, ayant un rôle capital pour l'évolution du phénomène de résonance vers des issues, serait plus parlante pour la compréhension de ce phénomène.

Conclusion et prescriptions

L'analyse des entretiens avec les enseignants a fait apparaître un certain nombre de points qui renforcent, voire créent des obstacles et des difficultés à l'apprentissage de la résonance en physique des ondes. Le niveau de formulation utilisé ne favorise pas l'ouverture vers les grands problèmes des sciences physiques. Nous observons qu'il n'est pas donné une place au concept de résonance à la mesure de ses larges applications dans divers domaines (mécanique, acoustique, optique, hydraulique, électricité, chimie, ...), ou de ses dimensions astronomiques ou microscopiques. L'étudiant n'en a pas une vision globale dans le domaine général des ondes, il l'apprend par ses caractéristiques et souvent par le biais de formules mathématiques dans lesquelles la phénoménologie, importante pour le réinvestissement du savoir, n'apparaît pas.

Il semble exister un déficit pour un choix judicieux de systèmes sémiotiques correspondant aux particularités du phénomène. La résonance est un phénomène dynamique. A défaut de sa provocation en salle de TP, sa simulation pourrait rendre service à sa compréhension chez l'étudiant. Avant l'avènement des TICE et le développement de logiciels dynamiques, ce registre était difficile et coûteux à envisager, ce qui n'est plus le cas actuellement. De plus il y a nécessité d'utilisation de systèmes symboliques ou de langages intermédiaires pour passer du référent empirique au registre du modèle physique.

Ces résultats, riches en enseignements pour le didacticien, pourraient être un appui pour réexaminer les contenus de manuels et des démarches de cours dispensés.

Une enquête sur les obstacles existant réellement chez les étudiants permettrait de compléter cette étude et surtout d'en affiner les résultats.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Brousseau, G. (1989). « Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques ». In N. Bednarz, & C. Garnier (dir.). *Construction des savoirs, obstacles et conflits* (p. 41-63). Montréal : Cirade.
- Brulard, P. & Zanier, S. (2007). Agrégation de physique, UJF Grenoble. Consulté le 03 février 2017). URL: <http://physique-eea.ujf-grenoble.fr/intra/Formations/Prepas/AGREG/TPAgreg/EEE/Resonance.pdf>
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Berne : Peter Lang.
- Duval, R. (1988). « Ecart sémantiques et cohérence mathématique : introduction aux problèmes de congruences ». *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* 1 : 7-25.
- Duval, R. (2006). Transformations de représentations sémiotiques et démarches de pensée en mathématiques. In *Actes du XXXIIe colloque COPIRELEM* (p. 67-89). Strasbourg : IREM.
- Glaserfeld, E. v. (2003). « Constructivisme radical et enseignement », traduit de l'anglais par G. Fritsch, Institut de Recherche sur le Raisonnement Scientifique de l'Université du Massachusetts.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang.
- Malafosse, D., Lerouge, A. & Dusseau, J.-M. (2001). « Etude, en inter-didactique des mathématiques et de la physique, de l'acquisition de la loi d'Ohm au collège : changement de cadre de rationalité ». *Didaskalia* 18 : 61-98.
- Mouhouche, A. & El-Hajjami, A. (2010). « Etude de la résonance : quels obstacles épistémologiques ». *Bulletin de l'Union des Physiciens* 104 (924) : 599-613.
- Richoux, H. (1998). « Quels sont les rôles des expériences quantitatives dans l'enseignement de la physique au lycée ? ». In *Actes du 6e séminaire national de recherche en didactique de la physique, de la chimie et de la technologie* (p. 243-249). Lyon : LIRDHST.

475 Cohérence cardiaque et bien-être en milieu scolaire

Michaël Vauthier*, David O'Hare, Alessio Guarino*, Marie-Laure Bardy*

*INSPE de La Réunion, Université de La Réunion (France)

Résumé

La cohérence cardiaque est recommandée et utilisée depuis une vingtaine d'années, par des professionnels de santé comme outil d'accompagnement en gestion du stress. Il n'y a pas de publication ou d'expérience récente documentée en France dans le domaine de l'enseignement-apprentissage. Il nous apparaissait intéressant de pouvoir évaluer l'impact de la cohérence cardiaque au cœur d'une pratique pédagogique en école primaire.

Ainsi nous avons développé notre recherche auprès d'enseignants bénévoles, formés à la cohérence cardiaque, sur des écoles primaires de l'académie de La Réunion, afin de mesurer les effets d'une telle pratique par les enseignants et avec les élèves, en situation de classe.

Mots-clés : Cohérence cardiaque, apprentissage, stress, bien-être, sentiment d'efficacité personnelle.

Introduction

Recommandée et utilisée depuis une vingtaine d'années, sous diverses appellations¹, par des professionnels de santé comme outil d'accompagnement en gestion du stress, la cohérence cardiaque a fait l'objet de nombreuses publications (Servan-Schreiber, 2003). Des expériences ont été mises en place en milieu scolaire ou éducatif, en particulier aux États-Unis et dans quelques pays européens. Quelques-unes de ces expérimentations ont fait l'objet de publications ou d'articles. (Bothe & al. 2014, Bradley & al. 2007, Arguelles & al. 2003).

À notre connaissance, il n'y a pas de publication ou d'expérience récente documentée en France dans le domaine. Il nous apparaissait intéressant de pouvoir évaluer l'impact de la cohérence cardiaque au cœur d'une pratique pédagogique en école primaire.

Présentation de la cohérence cardiaque

La cohérence cardiaque est un état physiologique caractérisé par un recentrage du système nerveux autonome avec un équilibre de ses deux branches : le système nerveux sympathique préparant à l'adaptation par la fuite ou le combat d'une part et le système nerveux parasympathique préparant au repos, la relaxation et à la récupération, d'autre part. Ce système nerveux autonome est un système involontaire et automatique présent chez tous les vertébrés et nécessaire à l'adaptation à son environnement. Ce système régule le fonctionnement de tous nos organes et échappe à notre conscience et donc à notre volonté.

La branche dite sympathique libère des neurotransmetteurs tels que l'adrénaline et la noradrénaline. La branche parasympathique libère un neurotransmetteur spécifique qu'est l'acétylcholine, permettant notamment un ralentissement du cœur. Ce système nerveux est intimement lié au cœur. On peut ainsi parler d'un « système cœur-cerveau » indissociable (Armour & Ardell, 1994). Si le cœur est sous l'influence du système nerveux autonome, il envoie aussi des informations par le biais de fibres nerveuses à la base du crâne qui contrôlent l'activité du cerveau (Gahery & Vigier, 1974).

¹ *Heart Rate Variability, HRV training Heartsmarts®* en langue anglaise, respiration synchrone, résonance cardiaque ou cohérence neurophysiologique en langue française.

D'un point de vue émotionnel, cette alliance cœur-cerveau garantit une parfaite gestion émotionnelle qui peut être améliorée par la respiration. Ainsi des recherches récentes (Similowski, 2018 : 33) précisent que

la respiration synchronise l'activité cérébrale et joue un rôle dans la conscience de soi. Elle est aussi étroitement liée aux centres émotionnels du cerveau. En conséquence quand elle est perturbée, les émotions s'emballent et les performances cognitives baissent. A l'inverse, la pratique d'exercices de respiration permet d'agir sur le stress et l'anxiété.

Nous avons ainsi qualifié la cohérence cardiaque comme un état de « neuro-sintonisation cardio émotionnelle » caractérisé par une entrée en résonance du cœur et du cerveau induisant un état d'équilibre émotionnel, se traduisant par une oscillation régulière de la variabilité cardiaque mesurée à 0,1 Hz.

La cohérence cardiaque peut être obtenue par la respiration consciente guidée, par des techniques proches de la méditation de pleine conscience ou respiratoires enseignées par les traditions séculaires, par des techniques émotionnelles et cognitives.

La cohérence cardiaque à induction respiratoire est réflexe et elle ne demande pas d'apprentissage préalable. Par souci de simplification et d'uniformisation, nous ne retiendrons donc que la cohérence cardiaque à induction respiratoire pour ce protocole et les pratiques proposées aux enseignants et aux élèves de cette étude.

La pratique de la cohérence cardiaque chez l'adulte

La pratique respiratoire de la cohérence cardiaque est assez bien codifiée pour les adultes, son expression la plus simple est celle du « 365 » (O'hare, 2012), même s'il existe d'autres méthodes.

- Trois fois par jour,
- Six respirations par minute,
- Pendant cinq minutes.

C'est cette technique qui est recommandée par la Fédération Française de Cardiologie (2019) et fréquemment employée, en France, par les professionnels de la santé.

À la base, la respiration volontaire à une fréquence de six cycles respiratoires par minute, avec cinq secondes d'inspiration et cinq secondes d'expiration est celle qui donne les meilleurs résultats sur la gestion du stress, c'est donc cette fréquence qui est préconisée chez l'adulte.

Trois fois par jour est une recommandation car les effets de la séance sont fugaces et durent quelques heures.

Pendant cinq minutes, c'est une recommandation issue d'un compromis entre l'efficacité et la motivation à pratiquer et à poursuivre.

La cohérence cardiaque chez l'enfant

La pratique de la cohérence cardiaque à induction respiratoire chez l'enfant est encore plus simple que chez l'adulte, alors que les pratiques cognitives, émotionnelles ou méditatives sont plus complexes et nettement moins stables. Nous n'utilisons que l'induction respiratoire chez l'enfant car elle est d'origine réflexe et ne nécessite aucun apprentissage ou mise en condition.

La fréquence dite de résonance, c'est à dire la fréquence à laquelle il y a une synchronisation entre la fréquence respiratoire, cardiaque et le système nerveux autonome, utilisée chez l'adulte

est beaucoup moins importante à respecter chez l'enfant qui présente d'ailleurs une fréquence de résonance plus élevée que chez l'adulte.

Nous ne tenons pas compte de la fréquence de résonance chez l'enfant pour des raisons physiologiques complexes. Chez l'enfant, en particulier chez les enfants en bonne santé, en collectivité et avant l'adolescence, il est préconisé une simple respiration guidée par un adulte lui-même en cohérence cardiaque respiratoire (O'hare, 2012). Il s'agit d'une respiration consciente, volontaire, lente, ample et synchrone avec les autres participants. Nous l'appellerons "respiration synchrone". C'est l'expression la plus simple possible qui donne des résultats constants et mesurables, c'est donc cette pratique qui est retenue pour cette étude.

Pratique de la cohérence cardiaque et effets sur la santé

Cet état, dit de cohérence cardiaque, s'accompagne de nombreux effets physiologiques, psychologiques et émotionnels favorables à la santé.

Watkins (2002) a montré que l'état de cohérence cardiaque permet au cerveau d'être plus rapide et plus précis par une mobilisation de l'attention et des capacités de mémorisation.

Les effets les plus notables sont une meilleure adaptation au stress et un équilibre émotionnel amélioré (Katz & Gottman, 1997 ; Barrios-Choplin, McCraty *et al.*, 1997). Cela se traduit notamment par une baisse de cortisol² sanguin (McCraty, Barrios-Choplin, *et al.*, 1998). Par ailleurs une étude auprès de lycées américains a montré à quel point une gestion efficace de ses émotions par la cohérence cardiaque, peut impacter les performances dans des conditions de stress (McCraty, 2001).

Méthodologie

Nous avons réalisé une étude observationnelle afin d'évaluer l'impact d'une pratique de cohérence cardiaque respiratoire simple, pratiquée par des enseignants à titre personnel, associée à une pratique collective en classe avec leurs élèves.

Les pratiques personnelles et collectives seront normalisées et simplifiées pour être reproductibles et applicables à tous les cas de figures d'âge, de types d'écoles et de disponibilité des enseignants.

L'évaluation sera faite au moyen de questionnaires subjectifs simples, validés lorsque disponibles.

Concernant la qualité de vie à l'école mesurée auprès des élèves, elle a été évaluée par un questionnaire élaboré par un groupe de chercheurs du laboratoire Icare (ESPE de La Réunion) à partir de trois dimensions proposées par Tangen (2009).

Les participants

Les sujets de cette étude sont les enseignants volontaires et bénévoles d'écoles sélectionnées pour y participer. Ils n'ont aucune pratique respiratoire et/ou méditative en classe. Les écoles, une dans le nord de l'académie de La Réunion, deux autres dans l'ouest ont été choisies à la demande des inspecteurs de circonscription. Elles appartiennent à des réseaux d'éducation prioritaire, nécessitant un important travail d'équipe dans l'accompagnement des élèves et des parents d'élèves. Au total sur l'année 2017/2018, 35 enseignants de grande section au CM2 ont

² Considérée comme « l'hormone du stress ».

participé à l'expérimentation avec leurs élèves. Enfin 73 élèves répartis sur trois classes du niveau CE1 au CM2 ont passé le questionnaire relatif à la qualité de vie à l'école.

Sur l'année 2018/2019, ce sont 30 enseignants du premier degré, répartis sur deux autres écoles primaires de l'ouest qui ont été évalués sur 6 mois.

Outils et procédure

Au cours de l'année scolaire 2017/2018, l'étude s'est déroulée sur huit semaines de novembre à décembre 2017. Les semaines seront notées de 0 à 8.

Semaine 0 : information.

- Annonce est faite aux enseignants qu'une formation en gestion du stress sera donnée sur une journée et demie à la semaine 4. Il n'est pas précisé qu'il s'agit de cohérence cardiaque afin de ne pas susciter un intérêt éventuel prématuré.

- Les enseignants volontaires signent un formulaire de consentement et il leur est remis des questionnaires à remplir avant la formation.

Semaine 1 à 4 : phase d'étalonnage.

Au cours de cette phase d'étalonnage, il a été demandé aux enseignants de compléter un questionnaire de stress perçu deux fois par semaine (PSS 14, Cohen al., 1983)³, vendredi et lundi après la classe ainsi qu'une échelle de stress perçu et une évaluation du « climat de la classe » une fois par semaine en fin de semaine. Le Perceveid Stress Scale (PSS 14) est une échelle de mesure largement utilisée dans le monde médical et dans la prévention des risques psychosociaux dans le monde du travail. Elle a la particularité d'être peu spécifique et faiblement dépendante de la culture des sujets. Dans l'étude, la version française à 14 items a été utilisée.

L'échelle de stress perçu est une mesure subjective du stress, où l'enseignant positionne une encoche sur une échelle bipolaire (entre 0 et 10 de stress) relativement au stress perçu du jour (en l'occurrence le vendredi) et de la semaine écoulée. L'évaluation du climat de classe propose six échelles bipolaires à remplir selon les mêmes modalités, concernant la perception du climat de la semaine écoulée, pour les rubriques : engagement des élèves (du désintérêt à la participation active), cohésion de la classe (de l'individualisme à l'entraide), niveau sonore (du silence complet au bruit insupportable), autonomisation des élèves (de la dépendance à la totale autonomie), niveau d'attention (de la dispersion à l'attention soutenue), agitation des élèves (de la tranquillité à l'agitation insupportable).

Semaine 4 : atelier d'initiation à la cohérence cardiaque et de pratique de la respiration synchronisée.

Les enseignants ont suivi un atelier de gestion du stress par la cohérence cardiaque d'une durée de 5h à raison de deux séances de 2h30. Une initiation à la respiration synchronisée en classe a été réalisée ainsi qu'une formation sur la pratique personnelle de la cohérence cardiaque.

Semaine 4 à 8 : pratique de la cohérence cardiaque et respiration synchronisée en classe.

Les enseignants pratiqueront la cohérence cardiaque à titre personnel chez eux et ils guideront les enfants en respiration synchronisée à deux moments dans la journée : le retour en classe après

la première récréation du matin et après la pause méridienne ; deux moments charnières qui demandent un retour au calme dans la pratique de classe. Ils continuent à remplir les questionnaires selon les mêmes modalités qu'en semaine 1 à 4.

Mesure de la qualité de vie à l'école perçue par l'élève

Il s'agit de vérifier si l'adaptation de la cohérence cardiaque en « respiration synchrone » en classe pour un retour au calme, peut faire advenir une plus-value dans la perception de la qualité de vie de l'élève à travers les dimensions proposées par Tangen (2009). Le corpus est tiré d'un questionnaire élaboré à partir du modèle de Tangen, réajusté pour s'adapter à des élèves s'échelonnant du CE1 au CM2. Le questionnaire comprend quinze affirmations, réparties en trois catégories. Cinq sont relatives au sens donné par l'apprenant à ses apprentissages, cinq concernent ses capacités d'affiliation, cinq sont en lien avec l'autonomie ressentie par l'apprenant.

Des pré-tests auprès d'élèves ont permis de l'aménager afin qu'il soit plus accessible aux élèves s'échelonnant du CE1 au CM2.

Les parents d'élèves ont été informés de la passation d'un questionnaire anonyme et une classe de chaque école a pu participer.

Le protocole consistait à faire la passation du questionnaire dans la période en amont de la formation des enseignants, puis l'avant-dernier vendredi clôturant la période de la recherche-action, soit après trois semaines de pratique de respiration synchrone en classe.

Résultats

La perception du stress par les enseignants

Le Questionnaire Perceveid Stress Scale à 14 items (PSS 14) est un outil diagnostique, souvent utilisé en santé au travail (Langevin & al., 2005, p. 101). Il vise à évaluer la fréquence avec laquelle les situations de la vie (ou du travail) sont généralement perçues comme « menaçantes, c'est à dire non prévisibles, incontrôlables et pénibles ». Les réponses au questionnaire montrent un net progrès pour les 35 enseignants dans la perception du stress et sa gestion pour les 14 items.

Pour le questionnaire du lundi, l'ensemble des items montrent une variation positive. L'amélioration moyenne est de 25 %. L'amélioration constatée est confirmée dans les résultats obtenus à la passation du Perceveid Stress Scale (PSS 14) le vendredi.

En effet, le questionnaire du vendredi montre également une variation positive de l'ensemble des items. En moyenne, la progression est de 39 %, ce qui est bien plus élevée que pour le questionnaire du lundi (25%).

Les résultats suivants s'intéressent aux différences des réponses au test entre les deux moments de passation, le lundi et le vendredi.

Avant la formation à la cohérence cardiaque, une différence significative s'exprime entre le lundi et le vendredi, dans le sens d'une perception accrue du stress et une maîtrise moindre le vendredi vs le lundi, après une semaine de classe.

Après formation et pratique personnelle de la cohérence cardiaque, associée à deux séances par jour de respiration synchrone avec les élèves, cette différence s'amenuise significativement. Il y aurait ainsi une perception similaire et moindre du stress le lundi et le vendredi, avec un

sentiment de maîtrise accru du stress, malgré une semaine d'école qui sépare les deux passations.

Évolution du stress journalier et hebdomadaire des enseignants

La mesure de cette évolution a été réalisée par une évaluation du stress sur une échelle subjective (de 0 à 100 % de stress), le vendredi après la classe et estimée pour la semaine écoulée. Il s'agissait de mesurer le niveau de stress perçu pendant les 8 semaines de l'expérimentation avant et après formation et pratique de la cohérence cardiaque.

Nous constatons que le niveau de stress moyen évalué pour les quatre semaines avant la formation se situe autour de 50%. Il baisse significativement après la mise en place de la formation et la pratique de la cohérence cardiaque pour atteindre un score inférieur à 20% en fin de protocole.

Cette baisse se confirme pour les 30 enseignants évalués sur 6 mois au cours de l'année scolaire 2018/2019.

La perception du climat de classe par les enseignants

Les cotations proposées par les enseignants sur chacune des échelles relatives au climat de classe perçu sont évaluées sur une échelle de 0 (mauvais climat de classe) à 10 (climat de classe parfait).

L'ensemble des 6 critères choisis pour déterminer le climat de classe (engagement des élèves dans l'activité de classe, cohésion-entraide-collaboration des élèves, niveau sonore perçu de la classe, autonomisation des élèves dans les tâches, capacités d'attention des élèves, niveau d'agitation) connaissent une amélioration significative après formation.

Les mesures montrent qu'il y a une nette amélioration dans la perception du climat de classe. En particulier, l'attention, l'autonomisation et l'agitation enregistrent la plus forte augmentation (25 %, 20%, 19% respectivement).

La qualité de vie perçue par les élèves en classe

Ce concept de qualité de vie en classe a été étudié selon les dimensions : sens donné aux enseignements -alliances au sein de la classe - autonomie de l'élève et sentiment d'efficacité personnelle en référence aux travaux de Tangen (2009).

Sur l'ensemble des 3 classes, les résultats sur la moyenne globale ne met pas en avant de différence significative sur les trois dimensions évaluées dans ce questionnaire. Cependant concernant la variation avant / après pratique de la respiration synchrone en classe des items spécifiques dans la dimension des alliances (entre pairs et avec les enseignants) ont relevé notre attention en termes de résultats.

L'étude du verbatim (basé sur un corpus de 2592 mots) à l'aide d'un logiciel de traitement des mots (nuagesdemots.fr) relatif à l'item « Je me fais facilement des amis dans ma classe » concernant les alliances entre pairs, a donné des résultats qualitativement intéressants.

Cet item bascule clairement vers une prévalence de « être » sur « avoir », une attention à l'autre et l'importance de la communication. L'importance des mots utilisés suggère que les réponses basculent d'une vision enfantine ludique (fréquence et classement des mots en lien avec « jouer ») et égocentrique (fréquence et classement du mot « moi »), vers une vision plus mature, empathique. En effet, le verbe « être » apparaît dans le début du classement, dans la

communication (fréquence et classement du mot « parler ») avec une attention à autrui (fréquence et classement du mot « lui »).

Le sentiment d'efficacité personnelle dans la gestion de classe

Cette donnée a été mesurée au cours de l'année 2018/2019 par la passation d'une échelle de sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe (Gaudreau, N., Frenette, É. & Thibodeau, S., 2015). Les mesures avant et après formation et pratique de la cohérence cardiaque en classe ont montré une amélioration pour l'ensemble des 28 items. Les items les plus concernés (augmentation significative de plus de 15% jusqu'à 35%) sont relatifs à la gestion d'élèves dits « difficiles » en terme d'hyperactivité, de difficultés d'engagement dans la tâche et/ou de conduites agressives.

Discussion

Dans le contexte de cette étude, la cohérence cardiaque et son application dérivée pour le retour au calme apporte des plus-values notables, perceptibles significativement sur la perception du stress des enseignants. Ces plus-values se confirment par ailleurs dans l'étude du verbatim des élèves, notamment dans une des questions de la perception des alliances entre pairs, en lien avec la perception de la qualité de vie à l'école.

Les premiers échanges informels avec des enseignants sont encourageants en termes d'aide au retour au calme après les récréations. Les enseignants rencontrés ont adapté le temps de pratique en les réduisant à 3 minutes et en expérimentant des conditions physiques de pratique de la cohérence cardiaque (en cercle, assis ou debout). Certains ont décidé de poursuivre la pratique au-delà de l'expérimentation.

Une pratique de la cohérence cardiaque personnelle en classe telle que nous l'avons étudiée, a un impact certain sur la baisse du vécu du stress enseignant, sur le niveau de « charge mentale » des enseignants et sur l'attitude des élèves en classe. Ils sont perçus par les enseignants comme plus engagés dans leur activité au sein de la classe, en faisant preuve d'une meilleure cohésion tout en étant plus attentifs et autonomes.

Globalement, l'ambiance de classe est perçue comme étant plus calme. Les résultats tels que nous les avons présentés pour le Perceived Stress Scale (PSS 14), l'échelle subjective de stress et le climat de classe montrent tous d'un point de vue statistique une différence significative avant et après formation à la cohérence cardiaque pour les enseignants. Les limites de notre étude portent ici sur le nombre de sujets et sur le manque d'un groupe contrôle. Les résultats concernant la baisse significative de la perception du stress en situation professionnelle et de son vécu subjectif par l'enseignant sont-ils dus à un effet unique de la pratique de la cohérence cardiaque ? Est-ce un effet simple ou combiné avec l'idée des longues vacances qui allaient débiter ? En effet, dans l'Académie, la coupure scolaire à cheval sur les deux années civiles s'étend sur cinq semaines.

Enfin concernant le sentiment d'efficacité personnelle en gestion de classe, les résultats sont très encourageants et restent encore à confirmer.

Concernant le questionnaire élève issu des travaux de Tangen (2009), il n'y a pas assez de données suffisamment exploitables pour en tirer des conclusions significatives. Cependant, malgré la limite de ce questionnement exploratoire, certains résultats ouvrent des perspectives : les élèves semblent prendre conscience de l'importance du comportement tourné vers autrui pour le sens donné aux affiliations entre pairs et l'aide apportée par l'adulte. La dimension de l'être en présence d'autrui s'affirme dans une perspective relationnelle plus importante et moins égocentrique.

L'ensemble du protocole de recherche décrit ci-dessus trouve son écho dans l'académie de Poitiers dans une expérimentation similaire depuis maintenant plus d'un an. Les résultats montrent notamment pour les élèves, une amélioration de la confiance en soi, des relations interpersonnelles et de l'engagement dans la planification des tâches (Académie de Poitiers, 2019).

Conclusion

Les résultats de cette étude montrent par cette pratique simple de la cohérence cardiaque et de la respiration synchrone en classe, une nette amélioration de la qualité de vie à l'école, en particulier pour les enseignants. Dans une démarche de recherche-intervention et selon un processus de Recherche Action Participative (RAP) nous proposons ainsi un outil simple à mettre en place dans une mutualisation de bonnes pratiques en lien avec la qualité de vie à l'école.

L'état de ce que nous avons qualifié de « neuro syntonisation cardio-émotionnelle », facilement atteignable par une pratique régulière de respiration synchrone en classe, a un impact certes psychique, mais aussi social.

Dans une perspective de transdisciplinarité, au sens de Resweber (2000), la cohérence cardiaque s'inscrit et se pratique entre élèves et enseignants, à travers une pratique enseignante et a des effets bien au-delà de la transmission de savoirs disciplinaires. En proposant aux élèves comme aux enseignants un retour sur soi dans l'instant présent, il y aurait création d'unité bio-psycho-sociale (être soi, dans son corps en relation avec l'environnement).

La respiration synchrone fait partie pour nous des actes éducatifs dont le support bio-psychologique constitue un premier pas vers une « École pour tous ». Par cette respiration, c'est une mise à égalité qui s'opère devant un exercice simple, vital et facilement partageable par tous quel que soit son âge ou ses conditions de santé.

Elle contribue à un renforcement de liens sociaux entre enseignants et élèves mais aussi avec les parents d'élèves par le partage d'une pratique qui peut être facilement transférée à la maison.

Facteur d'innovation dans l'adaptation scolaire, des perspectives intéressantes de recherches actions participatives s'ouvrent à nous en classe passerelle où la scolarisation précoce est aidée par une pratique collective de la respiration synchrone avec les parents et les enseignants.

Enfin nous considérons que ce qui peut nous unir dans la diversité est (entre autres) la respiration ! En ritualisant cette pratique commune, nous développons une hygiène (définie comme pratique tendant à préserver et à améliorer la santé) neuro-psycho-sociale.

Bibliographie

- Arguelles, L., McCraty, R. & Rees, R. (2003). The heart in holistic education. *Education for Meaning and Social Justice* 16(3): 13-21.
- Armour, J.A. & Ardell J. (1994). *Neurocardiology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Barrios-Choplin, B., McCraty, R. *et al.* (1997). « An inner quality approach to reducing stress and improving physical and emotional wellbeing at work ». *Stress Medicine* 13 (3): 193-201.
- Bothe, D.-A., Grignon, J.-B. & Olness K.-N. (2014). « The Effects of a Stress Management Intervention in Elementary School Children ». *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics* JDBP 35(1): 62-67.
- Bradley, R.-T., McCraty, R., Atkinson, M., Arguelles, L., Rees, R.-A. & Tomasino, D.

(2007). *Reducing Test Anxiety and Improving Test Performance in America's Schools: Results from the TestEdge National Demonstration Study*. Boulder Creek, CA: HeartMath Research Center, Institute of HeartMath, Report No. 07-04-01.

Cohen, S., Kamarck, K. & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior* 24: 385-396.

Gahery Y. & Vigier D. (1974). "Inhibitory effects in the cuneate nucleus produced by vago-aortic afferent fibers". *Brain Research* 75: 241-246.

Gaudreau, N., Frenette, É. & Thibodeau, S. (2015). Élaboration de l'Échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants en gestion de classe (ÉSEPGC). *Mesure et évaluation en éducation* 38(2) : 31-60.

Katz, L.-F., Gottman J.-M. (1997). "Buffering children from marital conflict and dissolution", *J Clin Child Psychol* 26 : 157-171.

Langevin, V. *et al.* (2015) « Risques psychosociaux : outils d'évaluation ». *Références en santé au travail* 143 : 110-104

McCraty, R., Barrios-Choplin, B. *et al.* (1998). "The impact of a new emotional self-management program on stress, emotion, heart rate variability, DHEA and cortisol". *Integrative Physiological and Behavioral Science* 33(2): 151-170.

McCraty, R. (2001). *Science of the heart: Exploring the role of the heart in human performance*. Boulder Creek, CA, Institut of Heartmath.

O'Hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque* 365. Vergèze, France : Thierry Souccar.

Resweber, J.-P. (2000). *Le pari de la transdisciplinarité. Vers l'intégration des savoirs*. Paris : L'harmattan.

Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir*. Paris : R. Laffont.

Similowski, T. (2018). *Cerveau et Psycho* 103 : 33-35.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education* 13(8): 829-844.

Watkins, A-D. (2002). *Corporate Training in Heart Rate Variability: 6 weeks and 6 months follow up studies*. London: Alan Watkins Consulting.

Sitographie

Académie de Poitiers. Site du Cardie (Centre Académique, Recherche Développement Innovation et Expérimentation). URL : http://ww2.acpoitiers.fr/meip/spip.php?article396&debut_page=2 (15/01/19)

Fédération française de cardiologie. URL : <https://www.fedecardio.org/Je-m-informe/J-apprends-a-gerer-mon-stress/des-conseils-simples-pour-reduire-son-stress> (15/01/19).

524 L'impact des réseaux sociaux sur les relations adolescentes

Jeanne Guiet Silvain, Université Paris 5, CAREF, Université Picardie Jules Verne (France)

Résumé

Les réseaux sociaux engagent une dynamique réelle dans les échanges communicationnels chez les adolescents, contribuant ainsi à l'épicentre de leurs centres d'intérêt. L'analyse de discours de 45 filles et 47 garçons âgés de 13 à 17 ans nous a permis de catégoriser la prédominance de leurs contenus. Cette recherche vise à identifier les relations engagées dans leurs pratiques communicationnelles et ludiques (Facebook et Snapchat). Quel contrôle de la distance relationnelle peut s'engager dans une audience imagée où l'intime suppose se dévoiler sous l'acquiescement des autres ? Quel sont les bénéfices de ce nouveau lien social ?

Mots-clés : réseaux sociaux, adolescence, narcissisme, domination, exposition de soi

Introduction

Le phénomène fondamental du fonctionnement de la pensée est la construction de significations sur le plan psychologique. Au cœur des réseaux sociaux, l'expression individuelle des activités mentales, partagées et négociées dans un groupe d'adolescents, traduit l'élaboration de leur portée en assignant un sens aux choses dans un contexte situé à l'intersection entre le réel et la constitution du sujet dans un récit qui dépend de l'acceptation de l'autre. Nous nous intéressons aux formes d'action de communication de pensée des jeunes dans le cadre de leurs usages sur les réseaux sociaux à la jonction entre ce qu'ils veulent faire, dire et entendre ; leur complexité étant liée aux relations qu'ils veulent voir exister. La présence d'un langage moins visible véhicule des significations dont les métaphores échappent à toute description verbale ou sous une forme édulcorée tels des pseudo-mots. La perte de socialisation, voire la perte de contrôle et de la confiance de soi, caractérise les addictions quand celles-ci alimentent le narcissisme et le conformisme du groupe dont nous apprécions ici leur mise en garde. Il nous paraît essentiel de caractériser la teneur des échanges des adolescents dans les réseaux sociaux face aux repères et aux similitudes des comportements qu'ils choisissent pour façonner leur identité. Cette réflexion s'inscrit dans la dualité du possible et de la réalisation du virtuel, ancrée alors dans l'origine et la fonction de cette culture adolescente. « Grâce à la culture juvénile les individus disposent de modèles de rôles et de conduites entre l'enfance et l'âge adulte » Dubet (2014 : 21). C'est un nouvel espace d'autonomie auquel les adolescents peuvent accéder.¹ Nous portons notre réflexion sur les apports des réseaux sociaux adolescents sur l'analyse d'objets « relationnels » Nous interrogeons également le rôle déterminant de l'élaboration d'un esprit critique inscrit dans les dualités des intentions des acteurs.

Méthodologie

Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 47 filles et des 45 garçons interrogés (entre 13 et 17 ans) dans plusieurs établissements scolaires (collèges et lycées situés en Ile-de-France). Bien qu'il y ait des différences évidentes entre les réponses des adolescents, nous retenons les propos les plus fréquents (soit plus de trois quarts des réponses convergentes ou similaires) dans l'usage et la signification des messages échangés sur Facebook et Snapchat

¹ Le terme de culture juvénile est apparu dans les années 1950 aux Etats-Unis et est composée de différentes étapes qui permettent de « s'arracher de l'emprise des parents et des professeurs en se conformant aux normes du monde des jeunes » (Dubet , *op.cit.*).

(nous ne présentons pas dans ce texte les différences entre les réponses des filles et celles des garçons). Une analyse thématique des entretiens a ensuite été effectuée. Les variables explicatives retenues concernent les pratiques d'Internet, leurs modalités, et leurs représentations. Lors de nos entretiens, nous nous sommes immergés dans le monde subjectif des adolescents. Nous avons étudié l'expression du dire dans leurs échanges identifiant par là-même leurs constructions et leurs continuités multiples, selon des va et vient interactifs. Nos échanges ont posé la question du regard de l'autre et celle de son identification croisée ; également sur l'appropriation de leurs usages et sur les différences qualitatives de leur expérience virtuelle.

L'affirmation de soi

Les liens sociaux des adolescents engagés dans des réseaux sociaux sont définis en fonction du statut psychologique des images mentales qui sont des représentations où les corps sont absents. Ces activités électives chez les adolescents ont pour but de leur faire exprimer leur propre singularité. S. Tisseron (2011 : 118) définit le désir d'intimité, le désir d'extimité, le désir de ne pas être oublié, le désir de maîtriser la distance relationnelle, la valorisation de l'expérience réflexive. Ces désirs peuvent être transformés ou modifiés selon l'utilisation des réseaux sociaux qui permettent l'universalité des messages, l'interchangeabilité des interlocuteurs (par exemple dans l'envoi de messages caricaturaux, extrêmes et provocateurs), l'éloge de l'immédiateté des contacts à tout instant et la valorisation de l'oralité selon des codes exprimant par exemple les émotions.

Les identités des adolescents se développent sur un vaste ensemble de supports : elles sont perçues ici comme une co-construction négociée entre les acteurs qu'ils soient passifs ou actifs devant l'écran. Les réactions attendues, dans des audiences imagées, sont consciemment orchestrées et s'avèrent être tributaires de la reconnaissance du groupe d'adolescents à laquelle elles sont soumises sous une coupe souvent mal maîtrisée. La logique du flux constant d'éléments identitaires dynamiques s'adapte au contexte, donnant toutefois des repères fluctuants et éphémères et suivant une mascarade narcissique. Leurs effets sur les comportements sont soulignés et encouragés par de nombreuses visions centrées sur l'individu. Il s'agit bien de plaire absolument aux autres via l'écran. En effet, les informations, placées au même niveau dans ce courant d'information rapide « [...] provoquent une sorte de fuite en avant de la construction identitaire. Les activités narcissiques qui sont poursuivies ne cessent de disparaître dans le flux là où elles devraient donner des îlots, même temporaires de stabilité » (Coutant & Stenger, 2011 : 55). La logique communicationnelle contemporaine prend ici le pas sur l'aspect formel de leurs échanges. Ce mouvement d'aller-retour, inscrit dans leurs communications, éminemment paradoxal, suppose une place importante entre pairs, notamment celle accordée à la gestion et la création de nouvelles relations. Il s'agit bien de s'afficher publiquement et de se rendre visible : « Je mets plein de photos de moi tout le temps ». Cette idée suppose que l'outil de communication du réseau social donne à chacun une voix égale, et cette illusion repose sur une vraie dynamique souterraine.

L'affirmation de soi de l'adolescent s'exprime par la revendication du droit à disposer librement de son corps. Il devient sujet et acteur de la photo, sur Snapchat par exemple, selon une mise en scène imagée. La volonté des adolescents à divulguer des parties de leur intime réside dans le fait que ce sont des éléments de la vie psychique dont la valeur est incertaine : « La société est envahie par le Moi des individus et les liens sociaux perdent leur force » (Ehrenberg, 2013 :133). L'objectif est de les faire valider par un public plus large. L'autre apparaît plutôt comme un objet partiel dans une démarche narcissique. « L'expressionnisme ou l'exhibitionnisme adolescent qui passe par l'image est encouragé par une inclination du sujet à chercher du « vrai » à l'intérieur de lui-même » (Tordo, 2015 : 87).

Ce qui compte, c'est se plaire à soi-même par l'intermédiaire des pairs. L'affichage prend ainsi une dimension prépondérante.

L'image ne laisse pas de place à la réflexion, mais de donner une illusion, dérivée d'une croyance qui lui donne une grande crédibilité. L'adhésion ou la non-adhésion est immédiate à travers cet écran laissant transparaître une réalité. Cette approche réductionniste s'accompagne d'un bombardement d'images et d'informations qui saturent la perception. « Mes amis m'ont dit de m'inscrire et c'est bien pour parler à ses amis » ; « Je choisis Facebook pour communiquer et discuter » ; « Snapchat parce que je suis comme ça bien informé de que les autres pensent de mes activités ». Liées par l'amitié, l'amour, la vie privée, ces images caractérisent la définition de leur intimité. Les transformations et les régularités des images mises en ligne rendent compte de la cohésion sociale qu'elles représentent. Le leadership de certains adolescents vis-à-vis de leurs camarades repose sur sa légitimité largement subordonnée à ce que ce groupe d'« amis » accorde à cette dimension arbitraire. A partir de discours légitimant des critères fortement négociés, la distribution du pouvoir repose sur la reconnaissance d'un prestige social. Cela peut passer par le dénigrement de l'autre ou son inverse (Déage, 2018 : 150). Se distinguent alors, tout en suivant des stratégies choisies, ceux qui communiquent et ceux qui ne le font pas, clés de voûte des rapports de prestige et de force engagés.

Les repères, la singularité

Différentes cultures relationnelles s'ouvrent aux adolescents ; elles permettent d'entretenir « les connexions avec des « liens latents », « amis d'amis » par exemple, ou avec des contacts déjà connus personnellement » (Haythornthwaite, 2005 : 130). Le cheminement des adolescents veut aboutir à l'expression d'une singularité (Chaulet, 2009 :13 ; Granjon & Denouël, 2010 : 28). Dès lors, les activités juvéniles changent d'amplitude mais pas de fonction : celle de faire des cadres d'adhésion pour les jeunes et proposer des modèles de conduites autonomes et sexuées : « Ça fait longtemps que j'ai un compte Facebook, mais mes parents ne le savent pas » ; « Ma mère me laisse la connexion le soir si j'ai fait mes devoirs ». Les caractéristiques du passage entre une soumission enfantine et une autonomie adulte cadrent le franchissement du passage de l'adolescence : « Il ne s'agit plus alors de se démarquer « des autres » en général, mais d'alléger la pression du devenir soi, ou en tout cas de s'y plier de façon plus autonome ». (Barrère, 2011 : 155)

En rendant visible le quotidien, leur engouement semble parfois échapper au contrôle de l'extériorisation de leur image dans le passage entre l'intime et le public dans des espaces sociaux où l'individu existe selon des liens flottants (Perriault, 2003 :121). L'épreuve de la démesure souligne cet effet : « Les gens exposent ce qu'ils veulent et on peut se comparer (je le fais aussi) [...] et je me dis que ma vie est vraiment nulle ». Les activités illimitées de connexion augmentées par le règne de l'immédiateté soulignent le fantasme de la toute puissance et du narcissisme associé. La volonté d'immédiateté faisant vivre l'angoisse de la déconnexion, le réel dit social est ainsi peu à peu déserté. L'épreuve de l'intensité prend ainsi le pas (Balleys, 2016 : 8). Le déferlement d'images enrichi d'échanges avec les autres comprend dans bien des cas des effets de saturation ne conduisant pas à l'expansion de l'imagination exprimée. La fébrilité et l'attente incessante suppose que, pour exister, il faut toujours être branché à l'écoute d'un mode relationnel socialement inscrit dans cette inévitable tension, donnant une autonomie pérenne dans cet acte de distanciation par rapport à eux-mêmes. « Le « sérieux, l'authenticité et l'exclusivité des liens tissés entre pairs adolescents constituent les principales ressources de leur capital social » (Balleys, 2015 : 3).

Les réseaux sociaux dans la construction de plusieurs identités : la force d'appartenance à un groupe

Sur Facebook, il existe des groupes qui permettent de réunir tous les membres existant dans la vie réelle (exemple : une classe au collège). La frontière entre le réel et le virtuel devient très fine. Ils partagent toutes leurs activités extérieures aux réseaux sociaux cherchant à être connus : « J'utilise Facebook pour regarder la vie des autres et Snapchat pour partager ma vie ». Entretenir les liens suppose que la reconnaissance de leur authenticité mesure un capital symbolique et social partagé : « On peut communiquer instantanément avec les personnes, réagir à ce qu'elles sont en train de vivre » ; « Faire et parler par vidéo est plus chouette que par message ». Les adolescents interrogés définissent la qualité des relations avec les autres, l'intention et la spontanéité sont premières ; « Le sujet est vu et se doit d'être vu » (Gozlan, 2013 : 190) : « Les photos de mes amis » ; « Oui j'aime bien Facebook » ; « Y'a des copains » ; « J'utilise les deux : Snapchat et Facebook. Je regarde l'actualité de mes amis et je leur parletous les jours via les réseaux sociaux ». Le travail relationnel se limite pas à partager des images donnant envie à leur public de visiter ses pratiques de sociabilité, physiquement ou en ligne. Dans de nombreux cas, il s'agit de susciter un espace social stratifié, c'est-à-dire d'utiliser un lien avec leurs utilisateurs ou de potentiels visiteurs. « Facebook, Snapchat, je les utilise tous les deux, car ils me permettent de contacter des amis ou des personnes que je rencontre, c'est aussi voir ce qu'ils font et je suis les actualités de ce qu'ils vivent tous les jours ». Inscrivant un rôle fondamental dans leur construction personnelle, l'adolescent se bricole une identité pour être le plus vrai possible, voire le plus authentique, quitte parfois à être inapte de fait à l'acceptation d'autrui. « J'ai été jeté maintenant je fais gaffe ».

Se montrer sous son meilleur jour

Le développement des techniques de communication a amplifié la production d'images, transformant ainsi chacun en producteur et consommateur de contenus visuels. De plus, la logique des réseaux sociaux incite à quêter chez l'autre une valorisation personnelle, suivant un objectif plus ou moins conscient d'acceptation et d'insertion dans des groupes. L'utilisation massive des jeunes de ces réseaux sociaux est caractérisée par une publication de nombreuses photos, l'individu est en contact visuel avec une variété de corps dont la perception de l'apparence déclenche chez lui une émotion : « Faut être beau c'est important. Ça demande du temps pour s'en occuper alors cela m'occupe le soir, sinon je m'ennuie ». Elle repose fondamentalement sur le même principe : ces sources existent et sont à disposition, il faut les partager pour elles-mêmes sans suivre obligatoirement un fil rouge thématique. L'engagement est de mise : « il faut suivre les followers ». Les réseaux sociaux numériques ont évolué d'un lieu d'expression personnelle à une caisse de résonance pour toute une communauté (Granjon, 2011 : 198) : « On fait une course avec les potes, je pense que je vais atteindre 230 amis bientôt ».

En laissant supposer une « audience imagée » (Balleys & Coll, op.cit.), les adolescents pensent qu'un certain nombre de leurs contacts vont regarder ces publications. Certains y répondront sous la forme de commentaires ou de « likes », les soumettant ainsi à une forme de contrôle social ; d'autres ne le feront pas, mais les adolescents les imagineront les regarder. « Je parle de moi, je tiens comme ça la conversation ». On cherche à trouver une place, une image symbolique. Il y a là la tentative de cette quête du regard de l'autre, suivant un leurre imaginaire, dans des enjeux subjectivants (Gozlan 2016, op.cit.). La priorité donnée à tel ou tel réseau implique la possibilité de se dissimuler : « Si ça me plaît je change de réseau alors je vais sur Facebook, c'est plus facile, ça dépend des contacts, les conversations, du coup, ne sont

pas pareilles ». Leurs ressentis se manifestent par des réactions concrètes et visibles par celui qui s'expose : « likes », commentaires, décision de « suivre » ou non le profil d'un individu.

L'image du corps et la démarche d'esthétisation de la vie

Le corps, soumis au regard des autres, à leur approbation et au consentement public de leur affichage, crée une vulnérabilité constante. La vie en ligne est ainsi comparable à une performance mettant en scène l'individu et un public dont il connaît ou non les membres « Le jeune devient d'autant plus dépendant de l'opinion des autres que les valeurs qui structurent son rapport aux autres sont toujours changeantes » (Lebreton, 2005 : 588). Soumis à l'approbation du regard des autres, leur vulnérabilité est souvent liée à la dépendance à ce regard que l'on espère valorisant : « J'ai peur parfois de ne pas plaire aux autres ». Le développement des réseaux sociaux a petit à petit rendu ordinaire la diffusion de photos personnelles ou de groupe suivant l'expression d'une vie la plus parfaite possible, en suscitant le plus possible une admiration plus ou moins consciente : « J'ai montré des photos où je suis bronzé ». Une démarche au quotidien théâtralisée rythme des événements à commenter constamment. Sont choisies ainsi des scènes les plus à même d'avoir des répercussions positives. Les adolescents disent raconter « leur vraie vie » et recherchent une légitimation dans des pratiques reflétant la consommation, l'esthétisation et le développement personnel. Si les photos sont appréciées, approuvées, publiées, partagées, commentées, elles convergent vers une appréciation esthétique, un imaginaire, une fabulation, une aspiration magique. L'adolescent peut rêver, fantasmer, s'adapter à des rites communautaires, une force invisible confortant ce champ social parfois porteur d'une violence marquée².

Cette participation au jeu social, liée à l'insertion de l'individu dans cette omniprésence du corps « fabriqué » ou « mis en scène ». Les adolescents sont nombreux à participer à ce mouvement de construction d'un profil dans une logique de publication. Avant d'être simplement lui-même, il est condamné à être esthétiquement adapté parfois aux normes d'usage d'un groupe auquel il veut adhérer. Dans cet objectif, il soigne son apparence afin d'être formellement adopté par autrui : « Le maquillage c'est important ». L'espionnage des autres est contrôlé dans « une jouissance sans limite dans la société contemporaine » (Schöner Lopes & Bernardino, 2017 : 104). Une extension de cette expérience esthétique ne peut que subir la critique de la reconnaissance dans l'action de la relation dans une logique axée sur un sujet identitaire. En effet, si le réseau social choisi permet aux adolescents de se dévoiler, l'image qu'ils renvoient est celle qu'ils laissent paraître par le choix de ses photos, modifiables à volonté, selon des angles de prises de vue et autre artifice, afin d'en donner bonne figure et d'en faire apprécier l'esthétique (Eglen, 2017 : 101). Dominé par le principe communicationnel, et appartenant à un témoignage d'une sensibilité située au seuil d'une nouvelle frontière entre le visible et l'invisible, l'expression du tangible ou le primat du signifiant engendrent une nouvelle éthique.

Exposer tout ou partie de sa vie implique la sélection de thèmes ou de photos ; on assiste à la généralisation de certains critères et choix. La spontanéité est cadrée, définie, orientée. Nous assistons à des décalages entre ce qui est dit par l'émetteur et la production de ce qui est manifestement visible pour le destinataire. En effet, la manière dont les échanges sont faits, partagés à la fois par une visibilité extrême et par une angoisse (celle d'être exposé ou de soumettre son désir au regard de l'autre), donne une place importante aux attitudes inscrites dans la sublimation.

² Sur les processus de symbolisation (Dubreu-Béclin, 2015)

Une identité sous contrôle

En cherchant des points d'accroche plutôt identitaires, l'attente est soumise au joug des connexions interminables : il faut que quelque chose se passe « sinon je m'ennuie ». Se cacher est une évidence pour mettre le monde à distance, voir également ne pas être trouvé et cela enlève l'adolescent dans la solitude. L'interpellation personnelle au sein de cette dimension fragilisée engage une soumission : il faut être accepté absolument. Le leader du groupe de discussion peut entamer alors la définition de son prestige par sa force de conviction : « T'es pas mon ami, c'est que t'es pas d'accord avec moi et les autres aussi ».

Afin d'entretenir une intensité (Barrère, 2013 : 5), les adolescents s'investissent durablement dans les réseaux sociaux au sein d'audiences où la gestion de soi ne doit pas se perdre. On assiste à une reconstruction d'un système où évolue l'identité sociale d'un sujet situé dans des constructions d'expériences (Dubet, *op.cit.*) créant par conséquent un sujet collectif particulier. La réflexivité des acteurs est subordonnée à un processus passif de transmission et d'acquisition de rôles, plus ou moins ambigus, dont la raison liée aux mécanismes impersonnels devient le dilemme de la réciprocité des conduites. Afin de jouir d'une considération, il faut se rendre légitime pour une reconnaissance sociale avérée. Les leaders, ou ceux qui prennent le pouvoir sur les conversations, en font bon usage et imposent très largement les contenus et la forme des communications. Au risque de passer sous silence ses propres convictions, ses propres opinions, ses propres expériences et enfin pour être reconnu exceptionnel, l'adolescent s'inscrit au cœur de rapports de force. « C'est ainsi que le regard devient un regard autre, altérité absolue dont on se sent regardé. Le même regard que le sujet a lancé vers le miroir revient, alors, sous la forme du regard de l'autre, qui bouleverse l'identité du sujet, qui se retrouve en même temps moi et autre » (Bodini & Carbone, *op.cit.*). Symboliquement les plus « populaires » deviennent ainsi qui créent des consensus dans une dynamique collective afin d'asseoir leur autorité. Le fonctionnement de ces *digital influencers* sur le net définissent l'altération du collectif au profit de cette mini société désincarnée en êtres usés par la corrosion sociale du réseau.

Conclusion

Notre analyse des réseaux sociaux est intégrée à une réflexion plus vaste autour de la compréhension de la structure des ensembles sociaux et sur l'étude des relations entre membres d'un groupe des discussions d'adolescents. Nous assistons à une expression massive de l'éloge « d'identités massives et fluctuantes (Tisseron, 2012 : 23). Notre analyse porte spécifiquement sur les différents modes de relation possibles, la place centrale de certains, l'absence de relations créant des « trous » relationnels selon la fréquence des relations (qu'elles soient fortes ou faibles). L'hypercommunication avec des « amis » triés, choisis, construit des îlots de similarités, forçant paradoxalement l'élan du repli identitaire. La réalité subordonnée au prisme du consensus peut engager à un devenir un individu défini par ses capacités à se connecter, à rester dans le flux d'intimités surexposées et sous emprise (Valkenburg & Peter, 2009 : 2). C'est ainsi qu'une réflexion sur la construction de soi et à la production de sens au sein du domaine éducatif (Octobre, 2008 : 34), permettrait un recul réflexif sur les usages et les pratiques des réseaux sociaux, afin de permettre à l'adulte en devenir de développer et de former un « je » et un « nous » caractérisant le propre de l'être humain social. Ces questions vives sont également inscrites dans les questions de promotion de la santé au sein des pratiques requérant des compétences psychosociales, afin de penser et réaliser des projets éducatifs dans cette perspective (Berger & Balcou, 2016).

Les réseaux sociaux présentent une configuration spatiale horizontale dans laquelle tout individu a la possibilité de médiatiser toutes sortes d'informations, y compris celles les

concernant. Les adolescents induisent une nouvelle forme de lien social dans un mode de connexion permanent. La richesse des images des propos véhiculés suppose une véritable reconnaissance psychosociale. Néanmoins, notre réflexion sur l'anéantissement de l'individu en tant qu'acteur d'une communauté se pose également (Gozlan, 2013, op.cit.). Si son conformisme est subordonné à des idées reçues ou contrôlées, il ne permettrait sans doute pas d'engager le sujet dans une démarche réflexive. Même si une appropriation d'usages fortement attractive construit son principal intérêt.

Bibliographie

Balleys, C. (2016/1). « Gestion de l'intimité et affichage d'une tentative sentimentale entre adolescents sur Internet ». *Agora Débats/Jeunesse* 72 : 7-19.

Balleys, C. (2015). *Grandir entre adolescents*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Balleys, C. & Coll, S. (2015). « La mise en scène de la vie privée en ligne par les adolescents ». *Reset* 4.

Barrère, A. (2013). « L'éducation à l'épreuve des activités juvéniles : de nouveaux défis ». *Phronesis*, 2(2-3) : 4-13.

Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière, quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Colin.

Berger, D. & Balcou, M. et al. (2016). *Éducatons, santé et mutations sociales : nouveaux enjeux, nouveaux défis ?* Paris : Ed. MGEN.

Chaulet, J. (2009/4). « Les usages adolescents des tice, entre autonomie et dépendance ». *Empan* 76 : 57-65.

Coutant, A. & Stenger, T. (2012). « Les médias sociaux : une histoire de participation ». *Le Temps Des Médias* : 18(1) : 76-86.

Coutant, A. & Stenger, T. (2011). « Ces réseaux numériques dits sociaux ». *Hermès, La Revue* 30/2 : 59.

Déage, M. (2018/2). « S'exposer sur un réseau fantôme, Snapchat et la réputation des collégiens en milieu populaire ». *Réseaux, La Découverte* : 208-209, 147-172.

Dubet, F. (2014). « Cultures juvéniles et régulation sociale ». *L'information Psychiatrique* 90(1) : 21-27.

Dubreu-Béclin, A. (2018), « Exposition aux écrans et croissance psychique ». *L'évolution psychiatrique* 3(83) : 399-414.

Eglem, E. (2017/4). « Représentations du corps et réseaux sociaux : réflexion sur l'expérience esthétique contemporaine ». *Sociétés* 138 : 99-110.

Ehrenberg, A. (2013). « De l'homme capable à l'homme coupable ». *Ruptures* : 133-144.

Gozlan, A. (2013). « The Virtual Machine; A dis. Intimty of work ». *Recherches en Psychanalyse* 16 (2) : 196-205.

Granjon, F. & Denouël, J. (2010). « Exposition de soi et reconnaissance de singularités subjectives sur les sites de réseaux sociaux ». *Sociologie* 1(1) : 25-43.

- Granjon, F. (2011). « Amitiés 2.0 Le lien social sur les sites de réseaux sociaux ». *Hermès, La Revue*.
- Haythornthwaite, C. (2005). « Social Networks and Internet Connectivity Effects ». *Information, Communication & Society* 8(2) : 125-147.
- Lebreton, D. (2005). « La scène adolescente : les signes d'identité ». *Adolescence* 53(3) : 587-602.
- Octobre, S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue Française de Pédagogie* 163 : 27-38.
- Perriault, J. (2003). « L'accès au savoir en ligne ». *Communication et langage* 137 (1) : 120-122.
- Schöner Lopes, T-J. & Fischer Bernardino, L-M. (2017). « Le jeu et la problématique du désir dans la modernité ». In Bergès-Bounes M., Forget J-M. *Les écrans et nos enfants, le meilleur ou le pire ?* (p. 95-104). Eres.
- Tordo, F. (2015/4). « Séduire à l'ère du numérique : une séduction polymorphe à l'adolescence ». In *Enfances et Psy* 68 : 83-92. Erès.
- Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*. Paris : Dunod.
- Tisseron, S. (2011). « Les nouveaux réseaux sociaux : visibilité et invisibilité sur le net ». *Sociologie Clinique* : 117–129.
- Valkenburg, P.-M., Peter, J. (2009). « Social consequences of Internet for Adolescents – A decade of research ». *Current Directions in Psychological Science* 18/1.

547 L'importance de l'éducation artistique dans la formation des professeurs des écoles d'éducation élémentaire

Carmen Cecilia Alonso Palacios Marquez, Diana Teresa Quiroz Canales, Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mauricio Martinez Cedillo, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (Mexique)

Résumé

L'éducation artistique est présente depuis longtemps dans les curricula scolaires du Mexique, pourtant les programmes pour la formation de maîtres et ceux de l'éducation élémentaire ignorent le potentiel formatif de l'art et de l'éducation artistique.

Nous cherchions spécifiquement à caractériser l'impact des cours d'éducation artistique sur la formation des stagiaires qui deviendront professeurs des écoles élémentaires à Mexico. Nous présentons la deuxième étape d'une recherche longitudinale avec la génération 2015-2019. Notre champ d'étude réfère leurs compétences dans le domaine artistique et leurs opinions sur les cours d'éducation artistique offerts à la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Mots-clés : formation de maîtres, éducation artistique, éducation à travers de l'art

Contexte

L'évolution historique de la société au cours des dernières décennies est caractérisée par l'extension d'une civilisation mondiale aux conséquences plus graves que favorables. Cette civilisation du début du vingt et unième siècle admet, en apparence, la diversité et la pluralité culturelle-idéologique, cependant, on observe une tendance à défendre l'identité culturelle et les valeurs traditionnelles, en obligeant la population à accepter des principes axiologiques et des comportements uniques.

La mondialisation en tant que phénomène et processus historique exprime l'idéologie néolibérale : le marché libre, circulation sans régulation des biens, des services et du capital, comme une panacée pour résoudre les fléaux économiques, sociaux et politiques (Ander-Egg, 2008). La rentabilité en tant que critère d'action privilégiant les intérêts économiques et commerciaux avant les intérêts des citoyens, la justice sociale et les intérêts collectifs.

Les transformations historiques, politiques et sociales s'avèrent être des facteurs prépondérants dans l'exercice du système éducatif, car une plate-forme idéologique en émerge, c'est pourquoi les capacités et les compétences offertes et acquises dans ce système peuvent être affectées ou bénéfiques, en fonction du développement du pays lui-même.

Dans le domaine éducatif, le risque de privatisation des services n'est pas le seul problème posé par la mondialisation, car, comme l'ont expliqué Juárez et Comboni (2000) les groupes dominants nient le droit de chaque peuple de produire et se reproduire historiquement à partir de ses propres processus éducatifs, culturels, sociaux, politiques et économiques. Prédomine alors l'érosion et déprédation de la culture, qui contribue à une vision réductionniste de l'art, et qui rend impossible de considérer des projets de vie en fonction de notre réalité, de nos besoins et de nos possibilités.

Problématique

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros a formé des enseignants d'école élémentaire pendant 132 ans, ce qui a généré des recherches visant à améliorer cette formation. Dans notre

cas, l'éducation artistique est devenue une préoccupation permanente, car nous considérons le besoin d'une éducation intégrale pour nos enfants.

Malheureusement, même si dans l'ancien programme d'études pour la formation de professeurs d'enseignement primaire (Secretaría de Educación Pública, 2002), ainsi que dans le programme actuel (Secretaría de Educación Pública, 2012), il est prévu de proposer aux enseignants des éléments de formation qui leur permettront d'aborder des expériences artistiques de qualité, en réalité les conceptions des formateurs et des étudiants eux-mêmes limitent cet objectif, détachant à l'éducation artistique de la formalité et l'importance qui les correspondent, ce qui la restreint à la production de l'artisanat ou à l'expressions les jours de fêtes.

En plus, quand les étudiants commencent sa formation, il est supposé qu'ils dominent, au moins, l'un des langages artistiques, puisque depuis l'école maternelle leurs professeurs étaient obligés de mettre en place des stratégies pour appliquer les contenus de l'éducation artistique, qui sont établis avec l'objectif de développer leur compétence artistique et culturelle.

Cela a un impact direct sur la formation des enfants, dont le développement est limité, en se concentrant sur des disciplines que le programme scolaire désigne comme fondamentaux, à savoir : le langage et les mathématiques.

Ainsi, il existe évidence de l'exclusion de la compétence culturelle et artistique dans la formation initiale des professeurs et dans le document qui établit les indicateurs d'évaluation des enseignants. Pour cette raison, afin de consolider les propositions d'intervention basées sur l'art, nous proposons, par le biais de recherches, d'obtenir des données sur l'état actuel de la situation. Nous examinons donc, dans cette étape, quelle est l'impact des cours d'éducation artistique dans la formation des stagiaires.

Objectif de la recherche

Analyser l'impact des cours d'éducation artistique dans la formation d'étudiants de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

Question de recherche

Quelle est l'impact des cours d'éducation artistique dans la formation des stagiaires ?

Référents théoriques

La recherche menée par Jean Piaget (1984) et sa théorie sur la psychogenèse, offre une explication large de l'épanouissement de la pensée concrète et de la pensée logique formelle, le premier à travers l'interaction du sujet avec des objets concrets et la seconde sur des propositions abstraites. D'autre part, les travaux de recherche de Lev Semionov Vygotsky et sa théorie historique culturelle (2012, 2014), soulignent l'importance de la relation sociale pour passer d'un domaine de développement à un autre, avec la présence et l'aide d'un expert pour accompagner l'apprenti.

Sans négliger les grandes avancées mentionnées pour comprendre le développement de l'enfant, une ligne de psychologie contemporaine dirigée par Howard Gardner (1994, 1998) qui suis l'approche cognitive, indique que le développement humain doit prendre en compte des aspects tels que l'axiologie, la personnalité et la sensibilité.

Ces prémisses, qui à leur tour basent la théorie des intelligences multiples, ont révolutionné les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage et, bien sûr, les objectifs de l'éducation.

De manière générale, la théorie des intelligences multiples (Gardner, 1994), oppose l'idée d'une intelligence en termes de coefficient intellectuel, revalorisant les capacités de tous les individus, donnant en plus, sa juste valeur à la connaissance de chaque culture. Cet auteur évoque l'existence de sept intelligences, qui constituent la majorité des aspects et des besoins humains, à savoir :

- L'intelligence musicale
- L'intelligence spatiale
- L'intelligence linguistique
- L'intelligence logique mathématique
- L'intelligence interpersonnelle
- L'intelligence intra personnelle
- L'intelligence kinesthésique

La distinction de ces intelligences n'a pas été faite au hasard, elle est basée sur l'utilité et la transcendance que certaines activités ont eues pour le développement de l'humanité, aussi dans l'utilisation d'un langage spécifique et non moins important, son emplacement dans une partie du cerveau humain.

Les besoins de développement de l'être humain, et bien sûr de l'enfance, se multiplient et se diversifient, posant de nouveaux défis aux éducateurs, et donc à la société. Malheureusement, les exigences posées par cette vision ne sont toujours pas connues et les anciennes pratiques pédagogiques sont toujours préservées.

Notre conception de l'enseignement et de l'apprentissage repose sur des principes cognitifs, en rupture avec les schémas ou les paradigmes positivistes (Riopel, 2005) dans lesquels le savoir est établi comme une chose finie et l'on prétend l'homogénéisation des capacités d'apprentissage humaines.

Nous visualisons l'apprentissage comme un processus individuel, sensoriel et affectif qui permet l'appropriation de la réalité, produit d'expériences vécues. Les éléments qui constituent l'apprentissage sont l'information, la mémoire, l'assimilation, l'intégration, la réflexion et la compréhension, en tant qu'éléments généraux, tandis que l'individualité considère l'intérêt, la nécessité, l'association et la perception de la réalité (Hernández, 1998 ; Zabala, 1999 ; Diaz, 2002).

Par conséquent, l'enseignement est également un processus qui doit prendre en compte les modes d'apprentissage, c'est-à-dire prendre en compte les expériences antérieures de l'élève, en assumant un caractère d'accompagnement qui favorise la découverte, la réception et la construction du savoir. (Bruner, 1987 ; Perkins, 2010 ; Ausubel, 2002).

L'éducation est alors envisagée comme un phénomène social multi déterminé et multi diffusé qui récupère le savoir social et le savoir scientifique, c'est-à-dire qui se produit dans deux domaines à la fois : le formel et le non formel (Sarramona, 1998), produisant un co-engagement. Cette conception contient des paradoxes qui doivent être traités de manière assertive dans la sphère formelle, car l'éducation non formelle est plus forte que l'éducation scolaire et forme et détermine le sujet. Un traitement réussi peut permettre une formation dans laquelle le sujet est capable de percevoir sa réalité pour offrir et accepter des alternatives possibles dans son contexte.

Les postulats mentionnés, tenant compte de l'existence d'intelligences et de langages différentes de l'être humain, ont permis non seulement de réévaluer l'art et son éducation, mais

aussi de ré signifier les pratiques d'enseignement en tant qu'axe fondamental de la formation de l'être humain.

Sous cet ordre d'idées, nous comprenons l'art comme une manifestation de la culture, que Camilleri (cité par Costa-Lascoux, 2000 : 9) définissait comme « une configuration de significations suffisamment liées, constantes et étendues à travers lesquelles le groupe prend tous les éléments qui constituent la trame de son existence ».

L'art étant un concept polysémique, certains chercheurs nient même son existence, affirmant que ce qui existe sont des artistes (Gombrich, 1999). Il est vrai qu'au début, l'art était dédié à la sublimation de la réalité ; après, il reflétait la réalité et, au cours de la seconde moitié du XXe siècle, l'industrie culturelle l'a transformée en divertissement et en marchandise (Friedman, 1986).

Certains des facteurs qui influencent fortement l'inclusion des arts dans les temps et les espaces scolaires font référence au développement économique, aux caractéristiques de la région et à l'intégration de la politique internationale. L'incorporation de l'éducation artistique au Mexique tient compte de l'évolution de l'art et de ses diverses conceptions pour être intégrée aux programmes scolaires.

En outre des impositions des politiques publiques et de l'économie, on considère que l'art doit être une composante essentielle des programmes scolaires et un axe transversal enrichissant du métier d'enseignant. C'est pourquoi l'éducation artistique est apparue, elle a été conceptualisée de différentes manières, par exemple en Espagne, il s'agit d'une matière obligatoire du programme de primaire et de secondaire et fait exclusivement référence à ce que nous considérons comme les arts visuels au Mexique (Marín Viadel, 2003).

Au Mexique, il existe trois grands groupes qui sont identifiés dans les domaines de l'éducation artistique : le professionnel, le non formel et le scolaire (Palacios, 2005). L'éducation artistique à l'école a pour but de contribuer à la formation et au développement intégral de l'enfant, signalé dans la Constitution Politique Mexicaine (Secretaría de Gobernación, 2014); donc les différentes manifestations artistiques doivent être développées : la musique, la danse, les arts visuels et le théâtre (Secretaría de Educación Pública, 2011). Le ministère de l'Éducation Publique reconnaît que l'enseignement des arts permet d'apporter des réponses aux changements vertigineux du monde du XXIe siècle, exigeant des transformations dans les écoles afin que les citoyens développent des compétences pour la vie (Secretaría de Educación Pública, 2011 a)

Le modèle d'éducation obligatoire, qui est entré en vigueur en août 2018, prévoit la création d'un espace dédié aux arts qui

ofrece a los estudiantes de educación básica experiencias de aprendizaje que les permiten identificar y ejercer sus derechos culturales y a la vez contribuye a la conformación de la identidad personal y social de los estudiantes, lo que en sentido amplio posibilita el reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural (Secretaría de Educación Pública, 2017: 467)¹.

¹ « Offre aux élèves de l'éducation de base des expériences d'apprentissage leur permettant d'identifier et d'exercer leurs droits culturels tout en contribuant à la conformation de l'identité personnelle et sociale des étudiants, ce qui permet, au sens large, de reconnaître les différences culturelles, ethniques, sociales et entre les sexes, ainsi que d'apprécier et d'approprier le patrimoine artistique et culturel »

Cette nouvelle vision, fondée sur les conceptualisations de l'UNESCO (1982, 2005), réclamera une meilleure préparation des enseignants afin d'assister pleinement à la formation intégrale des enfants.

Méthodologie

La conception méthodologique proposée pour la recherche est de type mixte puisqu'elle prétend, moyennant de techniques et d'instruments de collecte et d'analyse de données, interpréter des actions et des discours qui permettent de découvrir les conceptions et les pratiques de l'éducation artistique des enseignants en formation de la génération 2015-2019 de la licence en enseignement primaire de la BENM, Programme d'études 2012.

La nature contrastée résulte de la nécessité d'interpréter les données pour améliorer la formation des enseignants, comme le soulignent Denzin et Lincoln (2011 : 48), « *la investigación cualitativa es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo* »², accordée à ce que signalent Beuchot et Sobrino (1998 :130-132) la phénoménologie «*es una ciencia de objetos ideales [...] es una ciencia universal, porque es ciencia de las esencias contenidas en las vivencias* »³.

Les résultats quantitatifs de la deuxième étape de l'enquête, sont divulgués dans ce document. À cette occasion, une enquête a été réalisée. Elle a rassemblé les expériences des étudiants lors du premier cours d'éducation artistique de leur formation, ainsi que leurs hypothèses sur l'impact de ce cours sur la pratique professionnelle.

On a construit un questionnaire de 35 items à réponse fermée, faisant référence au contenu et aux textes abordés pendant les cours d'éducation artistique, ainsi qu'aux activités réalisées et à leur finalité.

Échantillon

L'échantillon de répondants comprend 205 étudiants de la licence en enseignement primaire, programme d'études 2012, soit 52 % de la génération 2015-2019. 74 % des répondants avaient entre 18 et 22 ans, 21 % entre 22 et 26 ans et les 9 % restants, étaient âgés de plus de 26 ans. 77 % étaient de femmes et 23 % d'hommes.

Discussion

Dans le milieu scolaire, les arts ont été rejetés, écartés et négligés. Cependant, certains efforts internationaux sont entendus par ceux qui conçoivent les programmes d'enseignement de base, c'est le cas de la Conférence mondiale sur l'éducation artistique de l'UNESCO réalisé en 2006.

D'autres voix (Treignier, 2009), ont indiqué que les artistes et les experts devraient être davantage associés à la conception et au développement de l'éducation, dans le même sens que l'on fait intervenir d'autres experts de différents horizons disciplinaires, intégrées dans les programmes scolaires.

Les chercheurs mexicains ont analysé la signification de l'éducation artistique sous d'autres latitudes, ils ont constaté que son inclusion dans les salles de classe dans des pays comme Singapour, l'Afghanistan et la Chine a produit une amélioration de l'éducation, aussi que, dans

² « La recherche qualitative est une activité située qui place l'observateur dans le monde ».

³ « Est une science des objets idéaux [...] est une science universelle, car c'est une science des essences contenues dans les expériences ».

les pays européens l'éducation artistique a contribué au développement d'une culture de haut niveau (Secretaría de Educación Pública, 2011 a).

Cependant, ces expériences de réussite éducative n'ont pas d'écho dans le système éducatif mexicain, comme en témoigne les programmes d'études de tous les niveaux éducatifs, les exigences des autorités éducatives et l'attitude des professeurs des écoles primaires.

Résultats

59 % des étudiants déclarent connaître le programme d'études du cours d'éducation artistique, ce qui coïncide avec 54 % qui affirment que les enseignants des cours ont présenté et analysé le programme avec eux. Il est toutefois préoccupant de distinguer que presque la moitié des étudiants ne sont pas au courant de ces documents, il nous semble nécessaire que tous les enseignants fassent une telle présentation et que les étudiants enregistrent la réception et la lecture du programme avec leur signature.

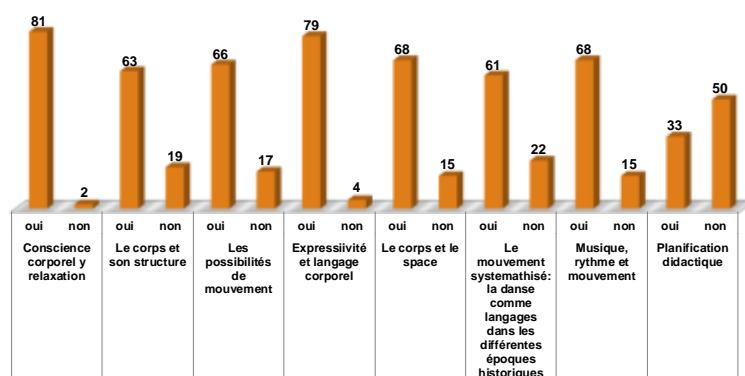
Non moins inquiétant est le fait que 51 % des étudiants considèrent que seulement la moitié du contenu a été accomplie, que 49 % indiquent n'avoir pas lu qu'un quart des textes proposés dans les programmes et que 50 % affirment que pas même un quart de textes ont été analysés. Ces données corroborent ce que les enseignants soulignent quotidiennement, qu'ils disposent de très peu de temps pour suivre le contenu du cours. Cela signifie également que les étudiants ne font pas preuve d'autonomie pour l'étude car, si les professeurs ne leur demandent pas de lire, ils ignorent les textes suggérés dans les programmes.

En ce qui concerne les contenus abordés dans les cours, il faut signaler qu'il y en a deux différents dans le semestre, 83 étudiants ont pris celui de danse et musique et 122 celui de théâtre et arts visuels.

Musique									
75		79		78		69		60	
65		59		56		49		34	
23		25		23		17		12	
8		3		5		12		8	
oui	non	oui	non	oui	non	oui	non	oui	non
Écoute entraîné		Le son et ses propriétés		Le corps, les objets et les éléments de la nature comme outils sonores.		Représentation graphique du son et notation musicale.		Éléments formels de la musique: Rythme, mélodie, harmonie et timbre.	
						Pratique chorale et instrumentale.		Appréciation musicale	
								Musique et Danses mexicaines et du monde.	
									Projet d'ensemble artistique

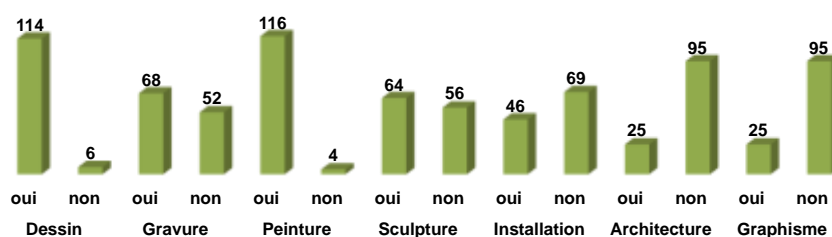
Comme on peut le voir sur le graphique, d'après les étudiants, la plupart des contenus musicaux ont été abordés au cours du semestre. Cependant, il serait nécessaire de vérifier si les étudiants appliquent ces connaissances dans leur pratique.

Expression corporelle et danse

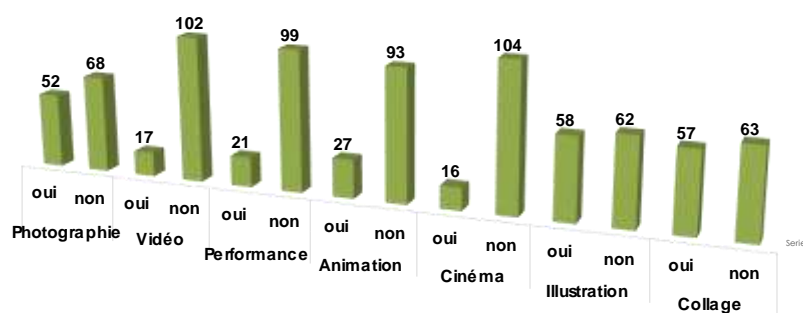


Dans le cas de l'expression corporelle et la danse, les élèves considèrent également avoir développé l'essentiel du contenu. Cependant, moins de la moitié des étudiants déclarent avoir dessiné une planification didactique sur cette discipline.

Arts Visuels

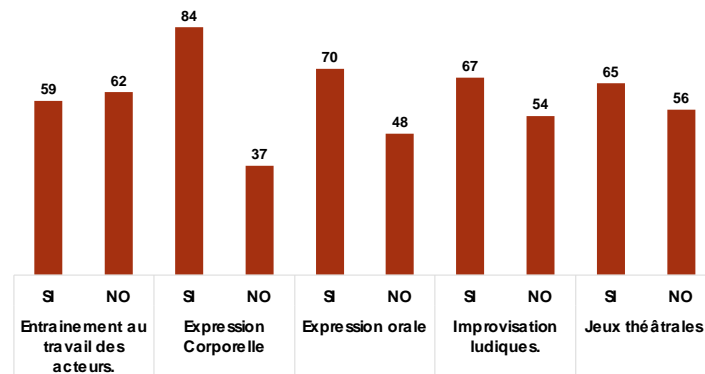


Arts Visuels



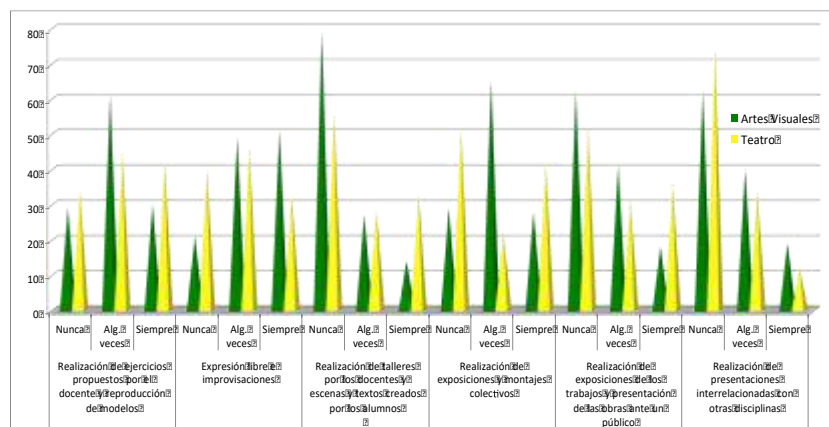
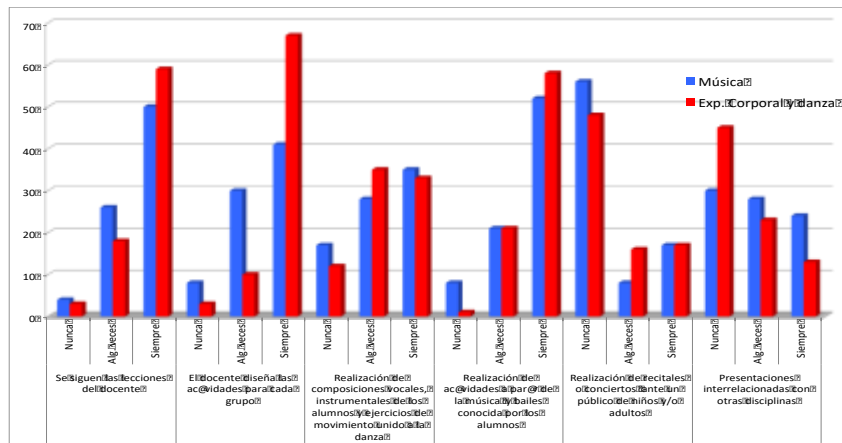
En ce qui concerne les arts visuels, les deux graphiques montrent à première vue le grand défi qui représente le cours dans la formation des professeurs de primaire, parce qu'il inclut quatorze techniques audiovisuelles et plastiques, tandis que les artistes destinent leur vie entière à une seule technique. Aussi, les réponses des étudiants exposent clairement l'emphase du cours sur les arts plastiques.

Théâtre



Pour le théâtre, les résultats exposent que ses contenus sont nombreux et complexes car, à l'exception de l'expression corporelle, seuls 70 étudiants ou moins déclarent avoir abordé le contenu du cours.

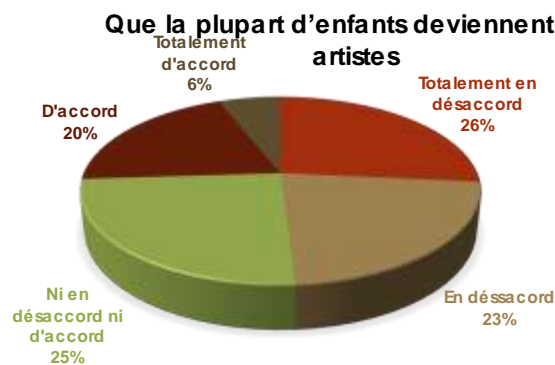
Connaître le type d'activités menées pendant les cours est également important, car cela permet d'analyser avec les enseignants quels sont les domaines d'opportunité des cours et l'importance de l'intégration de l'art. Malheureusement un grand nombre d'étudiants affirment que dans aucun cours ont effectués présentations, récitals ou expositions devant différents publics, ou des expositions liées à d'autres disciplines. Cela montre qu'il existe peu de relations pour générer des projets interdisciplinaires. Il est également important de noter que les ateliers d'arts visuels ne sont jamais organisés et que des scènes ou des textes d'élèves ne sont pas créés.



À ce stade de la recherche, les étudiants ont de nouveau été consultés sur l'objectif poursuivi dans le développement d'activités d'éducation artistique et les réponses des étudiants

manifestent un grand manque de définition. 69 % d’eux continuent d’être tout à fait d’accord pour dire que l’objectif de l’éducation artistique c’est de permettre aux enfants de développer leur capacité à percevoir et à exprimer leurs émotions. Le 59 %, considèrent que le but c’est que les enfants développent leur sensibilité esthétique. Seul 35 % des étudiants interrogés ont tendance à penser que l’objectif c’est que les enfants apprennent les rudiments des techniques artistiques. Cela suggère qu’une fois confrontés à l’apprentissage des langages artistiques, ils ont pu réfléchir à leurs propres compétences et domaines d’opportunité.

Malheureusement, l’opinion selon laquelle les enfants doivent être formés comme qu’artistes est encore totalement divisée, puisque 35 % des étudiants interrogés sont très d’accord alors que 28 % se disent plutôt d’accord, 18 % se disent en accord ou en désaccord, 13 % se disent en désaccord et 6 % en désaccord. Ces positions sont troublantes car elles montrent clairement que les étudiants ignorent les objectifs de l’éducation artistique dans l’éducation élémentaire.



D’autre part, le pourcentage d’élèves qui considèrent que l’éducation artistique a pour but de développer les capacités intellectuelles des enfants c’est de 65 %.

Finalement, uniquement 14 % des étudiants trouvent qu’ils disposent des éléments nécessaires pour développer des activités impliquant les deux langages artistiques appris au cours du semestre, ce qui montre clairement qu’il reste beaucoup à faire pour améliorer la formation de cette génération dans le domaine de l’éducation artistique.

Dans quelle mesure le cours d’éducation artistique de 5ème semestre offre les éléments nécessaires pour faire des activités comme stagiaire dans les écoles primaires.



Conclusions

Les opinions des étudiants corroborent la demande des enseignants de la spécialité afin de réorganiser le programme d’études pour devenir professeur des écoles primaires, de sorte que les cours d’éducation artistique se voient attribuer une charge de temps plus large, pour suivre la démarche expérimentielle qui les caractérise.

Bien que les documents normatifs indiquent clairement le centre d'intérêt de la matière, la conception du programme d'études semble reposer sur une rationalité technique, car privilégie la compétence du profil de fin d'études l'utilisation des TIC et ignore la compétence artistique et culturelle, fondamentale dans le développement des enseignants et donc des enfants qu'ils formeront.

C'est indispensable la récupération de la place des arts et de l'éducation artistique dans le curriculum de l'éducation Normale au Mexique. On pourrait envisager la formation de formateurs dans l'approche de l'éducation à travers de l'art ou proposer un dispositif de formation centré sur l'éducation artistique pour développer la compétence artistique - culturel.

Bibliographie

- Ander-Egg, E. (2008). *Reflexiones en torno al proceso de mundializacion/globalización*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Costa-Lascoux, J. (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris,: L'Harmattan.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill.
- Friedman, G. (1986). *La filosofía política de la Escuela de Franckfurt*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente, teoría de las inteligencias múltiples (2a edición ed.)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1998). *Educación Artística y Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Gombrich, E. (1999). *Historial del Arte*. México: CONACULTA Diana.
- Hernández Rojas, G. (1988). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. México: Paidós.
- Juárez, J., & Comboni, S. (2000). *Globalización, educación y cultura*. México: UAM.
- Marín Viadel, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Palacios, L. (2005). *Arte: Asignatura pendiente*. México: UACM.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1984). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Riopel, M. (2005). *Épistémologie et enseignement des sciences*. [En ligne]. URL : http://classiques.uqac.ca/contemporains/riopel_martin/epistemologie_ens_sciences/Epistemologie_enseign_sc.pdf (12/04/2010)
- Sarramona, J., Vázquez, G. & Colom, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ariel Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2002). *Plan de Estudios 1997 Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011 a). *La enseñanza de las artes en la educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011 Educación Básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo 649. *Diario Oficial de la Federación*, págs. 1-25.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: SEP.

Secretaría de Gobernación. (2014). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México: SEGOB.

Treignier, J. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/234> (25/10/2015)

UNESCO. (1982). *Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Informe final*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2005). *La convención de 2005 sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. Paris: UNESCO.

Vygotsky, L. (2012). *Obras escogidas III Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje.

Vygotsky, L. (2014). *Obras escogidas II Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.

574 Les professionnels face aux comportements troublés et troublants en maternelle

Rachel Gasparini, Université Lyon 1, Inspé, Laboratoire ECP (France)

Résumé

Cette contribution s'appuie sur une partie des résultats d'une recherche sociologique (75 entretiens auprès de professionnels) à propos des élèves de maternelle dont les comportements sont jugés très perturbateurs par les enseignants. Les professeurs de maternelle, même expérimentés, témoignent de la déstabilisation qu'occasionnent ces enfants dans leurs classes, malgré toute leur bonne volonté. Ces élèves se manifestent par des agressions physiques et verbales à l'égard d'autres enfants ou des adultes, par des conduites dangereuses pour soi et pour autrui, qui sont fortes et répétées et qui altèrent profondément les interactions sociales et le cadre scolaire. Quelles sont les conséquences de l'injonction à la prise en charge bienveillante de ces enfants au niveau de la professionnalité des enseignants ?

Mots-clés : troubles du comportement, inclusion, professionnalité, partenariat, maternelle

Présentation de la recherche sociologique

Les enseignants de maternelle, même expérimentés et même s'ils adhèrent aux principes de l'inclusion scolaire, témoignent des problèmes qu'ils rencontrent avec les enfants dont les comportements sont très perturbateurs dans leurs classes. Il ne s'agit donc pas de simples « difficultés » de comportement mais de déstabilisations importantes en lien ou non avec une pathologie. Binet et Simon qui préparaient la loi de 1909 pour la création des classes de perfectionnement décrivaient déjà l'instabilité de certains enfants. Les « troubles du comportement » ne sont donc pas nouveaux. Par contre, la scolarisation ordinaire des élèves concernés dans le cadre de l'objectif de l'éducation inclusive (2013, 2022 à venir) a accentué les exigences de la professionnalité enseignante. La maternelle est un moment scolaire particulier, car elle marque l'entrée de l'enfant dans une organisation collective qui peut être l'occasion de révéler (ou de confirmer) le décalage de l'enfant relativement aux comportements attendus par les normes scolaires. En même temps, les causes ne sont pas toujours identifiables à un âge si jeune (des évolutions sont possibles), et il n'est pas sûr qu'elles soient un jour identifiées tellement les facteurs imputables sont divers et intriqués.

La question problématique est la suivante : quelles sont les conséquences de l'injonction à la prise en charge bienveillante de ces enfants au niveau de la professionnalité (Demailly, 2008) des enseignants ? Deux hypothèses sont explorées : premièrement, on observe une déstabilisation qui provient de l'évolution de « l'idéal du métier » enseignant (Dujarier, 2012) générant des tensions avec la forme scolaire d'enseignement traditionnelle (Vincent, 1980) ; deuxièmement, on observe une déstabilisation qui provient de l'ouverture aux autres professionnalités non enseignantes

Les données analysées ont été collectées entre 2015 et 2017 (75 entretiens) dans le cadre d'une recherche sociologique auprès d'enseignants et de professionnels qui interviennent plus ou moins en articulation avec l'enseignant, de manière directe au niveau de l'Education nationale (ATSEM, AVS, directrice, RASED, enseignant référent...) ou indirecte (pédopsychiatre, psychologue, psychomotricien, assistant de service social, infirmier...). Les professionnels ont été sollicités dans deux départements français différents.

Beaucoup de nos enquêtés utilisent l'expression « troubles du comportement » : même si tous la jugent imparfaite, ils trouvent qu'elle a une certaine efficacité pour échanger entre partenaires ou pour remplir des dossiers MDPH, « au moins on sait de quoi on parle », « on voit qu'il y a vraiment un problème même si on ne sait pas vraiment d'où il vient ». Nous reprenons cette expression de « troubles du comportement » sans la considérer comme une catégorie sociologique mais en nous plaçant du point de vue de la réalité pragmatique du métier enseignant : il s'agit de la manifestation (« symptôme », « fièvre » disent certains enquêtés) d'un enfant qui perturbe gravement et de manière répétée le cadre scolaire (agressions physiques et verbales d'autres enfants ou d'adultes, conduites dangereuses pour soi et pour autrui, dégradations matérielles...). Sont écartés de cette définition les problèmes d'inhibition et d'angoisse de séparation des élèves de maternelle. Par ailleurs, il ne peut y avoir de « troubles du comportement » que dans le cadre d'interactions socialement situées, ainsi que le résume bien un pédopsychiatre de CMP interrogé :

Quelqu'un sur une île déserte peut-il avoir des troubles du comportement ? Mais dès qu'on est plusieurs, comme à Koh Lantah, on voit qu'il y en a qui en ont ! Donc c'est toujours dans la relation qu'un trouble du comportement va apparaître

Nous nous centrons sur les perturbations ressenties par l'enseignant au point qu'il éprouve le besoin de recourir à l'aide et à l'expertise d'autres professionnels (de l'Education nationale, du secteur médico-psychologique, du secteur social). L'expertise des autres professionnels peut aboutir ou pas au diagnostic d'une pathologie (hyperactivité, précocité...) et/ou à l'identification d'un problème éducatif dans la famille (très grande permissivité ou trop grande rigidité ou inconstance des règles parentales, divergences entre le style autoritaire scolaire et le style autoritaire familial...) et/ou l'identification d'un problème social (familles accaparées par d'autres difficultés vitales liées à la paupérisation...).

Une déstabilisation de la « professionnalité » enseignante ?

La « professionnalité » peut se définir selon trois axes (Demailly, 2008) : la production de savoirs relatifs à l'exercice d'une activité, le travail opéré par les groupes professionnels pour faire reconnaître la légitimité de leur exercice, les exigences sociales vis-à-vis de l'activité professionnelle. La professionnalité enseignante en maternelle est déstabilisée du fait d'un décalage ressenti par les enseignants, non pas à propos des objectifs d'inclusion scolaire visés, mais sur leur capacité à les réaliser et les moyens sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

Beaucoup de professionnels non enseignants critiquent l'injonction d'inclusion qui est forte à l'école mais pas dans les autres lieux de la société :

Dans notre institution, le mot d'ordre c'est l'inclusion, mais la loi de 2005 on dirait qu'elle n'oblige que les écoles ! On a un enfant qui a des troubles du comportement massif, tout le monde dit qu'il devrait être placé en institut spécialisé mais l'ITEP au vu du dossier dit qu'il ne peut l'accueillir que 2 jours par semaine ! Et le reste du temps il est obligé d'aller à l'école ! Et qu'est-ce qu'on fait des autres élèves ? On a un enfant qui a des comportements tout à fait compréhensibles du point de vue de sa pathologie, quand un petit passe à côté de lui, il peut lui donner une grande claque. Mais quel ministre accepte de travailler avec une secrétaire psychotique ? Quelqu'un qui crie, qui pousse, qui balance les étagères, qui donne des claques ? (rééducatrice RASED)

Les élèves avec des « troubles du comportement » viennent heurter l'idéal du comportement scolaire qui repose sur un ascétisme corporel individuel, l'autonomie du point de vue cognitif et comportemental (Dürler, 2015), le modèle idéal étant l'élève de classe préparatoire (Darmon, 2010) à l'opposé de l'hyperactif (Jupille, 2011). Cet idéal de comportement scolaire correspond à un idéal de posture enseignante neutre, basée sur des règles impersonnelles, ne faisant pas de préférence individuelle et distante du corps des enfants selon la « forme scolaire » perceptible

dans la conception de l'école républicaine (Vincent, 1980). La prise en compte des enfants avec des « troubles du comportement » entre en tension avec le principe d'égalité de tous les élèves, ce qui pose un problème de justice de traitement :

Il avait vraiment un mal-être au niveau émotionnel, il recherchait beaucoup d'attention, il créait plein de choses pour qu'on soit obligé de toute façon de s'occuper de lui et c'était assez stressant à gérer comme situation en se demandant comment on pouvait s'occuper du reste de la classe. (professeure des écoles)

Ces enfants très agités mobilisent également des registres très directs de contention corporelle, ce qui engendre une forme de culpabilité chez les enseignants étant donnée l'habitude historiquement constituée de la mise à distance des corps dans la société (Elias, 1973) et à l'école en particulier (Vigarello, 1978).

En ce qui concerne la contention physique d'un élève en crise, d'abord on travaille sur la prévention de la crise autant que possible, après si on peut pas faire autrement, si l'élève se met en danger lui-même ou met en danger les autres, c'est à ce moment-là qu'il faut le contenir et le mettre dans un endroit où il ne se fait pas mal et où il ne blesse pas les autres. (conseillère pédagogique ASH)

Les pratiques enseignantes : le renforcement, l'aménagement ou l'évaluation de la forme scolaire

Les « troubles du comportement » constituent des « épreuves de professionnalité » dans le sens où ils représentent des atteintes à l'exercice du métier et qu'ils peuvent révéler une impuissance à agir. Ces épreuves trouvent des issues négatives du point de vue de l'idéal de l'inclusion scolaire (épuisement, désengagement, indifférence), dont relève le troisième registre d'intervention ou des issues positives (capacité à faire face), dont relèvent les deux premiers registres d'intervention.

Le renforcement de la forme scolaire

Ce renforcement renvoie à la tentative de rendre le comportement de l'élève « scolairement acceptable » avec un certain nombre d'interventions qui mobilisent la variante la plus directe (rester près de l'élève, le déplacer, le contenir) mais aussi l'utilisation de dispositifs visant la responsabilisation (feux, arbres du comportement, météo du comportement) voire la réflexivité (atelier philosophique, travail en littérature de jeunesse, interactions langagières autour de la construction et de la compréhension des règles). D'autres professionnels, notamment les rééducateurs de RASED et les psychomotriciens contribuent activement à ce travail de normalisation des conduites scolaires et de consolidation des compétences interactionnelles utiles en société, qui fait penser aux pratiques éducatives décrites dans le cadre de l'hospitalisation psychiatrique des adolescents d'un service situé en banlieue (Coutant, 2012). L'institution se pose alors comme un lieu de socialisation et d'acculturation.

Un enfant qui a des problèmes de comportement, mon objectif ne va pas être <<attention avec moi ça pas être comme ailleurs, ici tu vas écouter !>>. Je vais plutôt proposer que ce qu'il exprime sur la modalité agressive, explosive, déviante par rapport aux règles sociales, je vais lui proposer que ça s'exprime autrement. Par exemple, le jeu des cartons, on voit il a cassé son carton mais qu'est-ce qui s'est passé ? Ben alors tu voulais ce carton et maintenant il est tout cassé, comment tu vas faire ? Qu'est-ce que tu en penses ? Comment ça se fait que personne ne veut plus jouer avec toi ? (rééducatrice RASED)

Je fais le choix pour un enfant qui serait trop agité d'aller l'accompagner en classe, je le conseille d'une certaine manière, je lui dis « tu vois ce que tu fais là, ça dérange ». (rééducatrice RASED)

On apprend comment on joue ensemble, à tour de rôle, ce sont des choses basiques, on va rééduquer. Quand ils arrivent on inscrit quand on commence, à quelle heure, on fait des rituels pour repérer le temps, on travaille aussi sur la socialisation à l'école et la négociation. (psychomotricienne CMP)

Toutes les occasions seront bonnes pour apprendre à jouer ensemble, à être dans le chacun son tour, à ce que l'enfant repère ce qu'il a le droit de faire ou pas (psychomotricien CMP)

Si l'enfant a des difficultés à être en lien, déjà on va jouer à la balle et on va apprendre comment on joue ensemble, à tour de rôle, ce sont des choses basiques, on va rééduquer. Quand ils arrivent, on a un temps de rencontre autour d'un agenda, on inscrit quand on commence, à quelle heure, on entre dans des formes de rituels. Après on leur demande de parler de leur semaine, le but c'est aussi la socialisation, qu'est-ce qu'on fait à l'école, ce qu'on peut en dire et la négociation aussi. (infirmière CMP)

Certains professionnels peuvent paraître décalés du point de vue du renforcement de la forme scolaire, par exemple des AVS avec un risque de similarités contre-productives entre d'un côté les difficultés comportementales de l'élève par rapport à une socialisation scolaire, de l'autre chez certains AVS issus des quartiers populaires des problèmes d'acceptation des contraintes professionnelles (être présent, arriver à l'heure, adopter le langage et le comportement requis pour les fonctions) et d'éloignement voire d'opposition à la forme scolaire :

Le problème c'est que certains AVS sont en réinsertion, on est déjà obligé de les former sur ce que c'est que de venir au travail à l'heure, ne pas s'absenter pour le moindre problème et donc quand il faut leur donner un enfant comme ça... (directrice, éducation prioritaire)

On a eu une AVS catastrophique qui était dans un rapport à l'enfant trop copain-copine et qui parlait comme dans le quartier, ouaich super ! Elle n'avait pas du tout une posture professionnelle ! (directrice éducation prioritaire)

On a des jeunes en formation d'AVS qui sortent de l'école avec un vécu inadapté, avec des personnes qui arrivent en retard, n'ont pas la posture scolaire, n'ont pas de cahier ni de stylo, on se questionne beaucoup sur l'attitude modélisante que les AVS peuvent avoir auprès des enfants alors qu'ils ne peuvent pas s'imposer un cadre à eux-mêmes. (formatrices d'AVS)

L'aménagement de la forme scolaire

L'aménagement est comparable aux « arrangements pratiques » décrits par Eideliman (2009) à propos des parents qui s'occupent de leur enfant avec un handicap psychique. Dans le cadre scolaire, ces arrangements correspondent à un assouplissement des règles impersonnelles, valables pour tous, liées à un rapport pédagogique distant des corps. Ces « ruses éducatives » sont proches de la « mètis » grecque, forme d'intelligence pratique adaptée à la situation (Detienne et Vernant, 1974) : moins d'exigences de posture, un assouplissement de l'environnement ou d'un apprentissage, la reformulation d'une consigne, une proximité corporelle ou une attention personnelle, l'usage toléré d'un objet pour limiter l'angoisse. L'aménagement va dans le sens d'une renormalisation de l'activité enseignante. Certains dispositifs peuvent se révéler efficaces à court terme, dans le contexte spécifique de la maternelle mais sont considérés comme risquant de donner de mauvaises habitudes pour la suite de la scolarité en élémentaire : ainsi toutes les facilités de déplacement, de positionnement libre dans la classe, de sortie de la classe, d'utilisation d'objets sont plus difficilement gérables à partir du CP compte tenu de la posture plus immobile et ascétique requise et encore davantage dans le secondaire.

Tous les enquêtés insistent sur la nécessité de penser les aménagements en lien avec les problématiques personnelles de l'élève et avec les contextes de classe et d'école. La plupart des professionnels dont l'aide est sollicitée par les professeurs des écoles expliquent qu'ils ne peuvent pas donner des conseils généraux et qu'ils doivent adopter un positionnement modeste face aux pistes de solutions recherchées conjointement avec les enseignants. Il est nécessaire d'avoir leur adhésion pour l'efficacité du dispositif :

Je viens observer dans la classe, ensemble on peut réfléchir à un dispositif qui soit meilleur pour cet enfant, moi je n'ai pas de recettes. A l'issue de cette observation, on échange et je leur donne des informations globales sur l'autisme et je prends la précaution de dire ce que je propose peut être réajusté, il faut voir ce qui est pertinent pour l'enseignant. (éducateur, centre ressource autisme)

Ça m'arrive des fois ayant vu certains montages à certains endroits, d'arriver dans une équipe de dire vous pourriez faire ça... Alors avec tact, il ne s'agit pas non plus d'être gourou, mais des fois les enseignants n'y avaient pas pensé ou ne savent pas et donc d'essayer d'injecter dans un autre milieu scolaire ce que j'ai vu ailleurs finalement... (pédopsychiatre CMP)

Outre l'adhésion de l'enseignant, l'AVS apparaît comme un partenaire essentiel à convaincre pour qu'un aménagement fonctionne :

Il piquait de grosses colères donc on avait trouvé avec l'enseignante qu'il valait mieux qu'elle l'autorise à taper sur un coussin et elle a arrêté parce qu'elle trouvait que ce que je proposais ne fonctionnait pas mais j'ai compris que l'AVS qui avait un diplôme de psychologie avait dit à l'enfant que c'était n'importe quoi, elle n'était pas convaincue et maintenant qu'elle n'est plus là, elle a demandé à changer d'enfant, ça marche . (psychologue scolaire)

Enfin l'avis des professionnels extérieurs peut être précieux pour les enseignants afin de se sentir autorisé à certaines adaptations qui vont dans le sens d'une renormalisation de l'activité enseignante, par exemple prennent valeur d'autorisation par exemple pour la contention physique ou l'allègement des contenus d'apprentissage :

Parfois il suffit d'être moins exigeant sur un exercice, d'être plus dans la valorisation de la réussite que dans la recherche à tout prix de l'excellence, l'enseignant y avait pensé mais le fait qu'on lui suggère le soulage, il se dit qu'il peut se permettre d'appliquer cette solution. (conseillère pédagogique ASH)

L'évacuation de la forme scolaire

La mise à l'écart temporaire dans la classe, dans l'école ou hors de l'établissement scolaire peut être considérée au final comme une évacuation de la forme scolaire dans la mesure où elle permet à l'enseignant de se soustraire momentanément à l'exercice des contraintes spécifiques de cette socialisation. Une autre forme d'évacuation par les enseignants peut être la recherche de délégation du « sale boulot » de gestion des comportements difficiles dans la division du travail à d'autres partenaires qui ne sont pas seulement des subalternes (Tardif et Levasseur, 2010) mais qui peuvent relever d'autres professions parallèles dans l'éducation nationale (rééducateur de RASED, psychologue scolaire) voire de professions extérieures médicales ou sociales. Le professeur des écoles se déclare alors incompétent du fait du décalage trop grand entre le comportement très troublé de l'enfant et l'éthos visé par la forme scolaire.

Une professionnalité enseignante déstabilisée par le partenariat avec des professionnels non enseignants ?

Les professionnels non enseignants sont soit des professionnels de l'école (directeur, conseiller pédagogique, inspecteur, enseignant référent, AVS, RASED...), soit des professionnels hors école (la majorité exerçant en CMP). Dans le monde du travail actuel, les injonctions au

partenariat sont croissantes, avec la conviction qu'il améliore l'efficacité des pratiques. Ainsi les professionnels de l'éducation sont incités « coopérer avec les partenaires de l'école » (Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation 2013) et les personnels de santé sont invités à constituer une « culture partagée » avec les personnels de l'éducation nationale (Stratégie nationale de santé 2018-2022). Nous pensions a priori que des tensions pouvaient apparaître entre professionnels, compte tenu de leurs cultures professionnelles différentes, avec des conceptions différentes de l'enfant (point de vue médical contre scolaire) et des conditions différentes de prise en charge de l'élève (seul en face à face pour les spécialistes ou dans la problématique de la gestion d'un groupe classe pour les enseignants). Ces tensions sont finalement rares dans notre enquête et les équipes de suivi de scolarisation s'avèrent très sereines contrairement à ce que nous nous attendions. Le principal problème des professeurs des écoles par rapport aux enfants qui ont des « troubles du comportement » est d'abord la solitude professionnelle. Si le travail des enseignants est « empêché », c'est plus par manque de partenariat que du fait d'un conflit entre professionnalités reposant sur des savoirs ou des normes concurrents. Les tensions ressenties par les professionnels engagés dans la prise en charge des enfants avec des « troubles du comportement » en maternelle proviennent principalement plus du déficit de moyens face à la politique générale d'inclusion scolaire que de conflits inter professionnels. Les CMP déplorent le manque de place pour accueillir les enfants en soin alors que certains postes, voire certains centres sont supprimés dans un contexte hospitalier de contrainte budgétaire et d'exigence managériale d'« efficacité » accrue. Du côté de l'école, l'aide dont les enseignants de maternelle pourraient bénéficier paraît parfois bien faible (déficit en poste de RASED, en personnel médical, en AVS). Les professionnels des deux institutions témoignent d'une crise des professionnalités, qui provient d'une inadéquation entre des objectifs très ambitieux et des moyens limités, ce qui peut engendrer de la « souffrance » des deux côtés.

Cependant, deux types de tensions peuvent être repérés entre les professionnels enseignants et non enseignants autour de la prise en charge des élèves avec des « troubles du comportement » : la délégation du « sale boulot » et les rapports du pouvoir entre les savoirs professionnels légitimes

La délégation du « sale boulot »

La gestion des comportements difficiles est identifiée comme le « sale boulot » (Hughes, 1996) peu enviable par les différents professionnels. Les enseignants ont le sentiment de se retrouver en « première ligne » (Hochschild, 2017) sans être toujours soutenus par les autres professionnels de l'Education nationale dont la plupart ont exercé d'abord comme enseignant (hormis les personnels médico-sociaux ou les AVS et les ATSEM) et leurs fonctions consistent soit à accompagner et vérifier la bonne conformité des enseignants avec les directives nationales (inspecteurs, conseillers pédagogiques), soit à les aider dans leur travail d'enseignement (RASED, AVS) ou à coordonner les équipes (directeurs, enseignants référents de scolarité). Cependant les missions de ces métiers hors situation de classe mais restant dans le domaine scolaire sont plus larges, ce qui peut occasionner des tensions lorsque le bien-être de l'enfant est présenté comme prioritaire devant celui de l'enseignant ou lorsque que les anciens professeurs des écoles ont changé de fonction (ce qui peut engendrer un conflit de loyauté).

Les membres du RASED, peuvent ainsi être accusés par les enseignants de chercher en priorité à se préserver professionnellement et personnellement, de vouloir s'extraire de ce qui constitue le cœur le plus fatigant et le fondement géographique de la professionnalité enseignante, à savoir la classe :

Les membres du RASED, c'est connu, ils veulent surtout sortir de leur classe. Ils sont surtout usés comme enseignants, donc ils cherchent une porte de sortie moins fatigante (professeur des écoles)

Les inspecteurs et les conseillers pédagogiques sont également critiqués quand ils défendent à tout prix l'idéologie de l'école inclusive et qu'ils semblent manquer de modestie par des conseils éloignés de la réalité des contraintes scolaires :

Alors là on a vécu un grand moment, les conseillères pédagogiques qui sont venues à deux dans ma classe pour me dire que c'était gérable avec cet enfant (qui frappait les autres élèves), qui m'ont dit que de toute façon je n'avais pas le choix et qui ont voulu nous convaincre, avec mes collègues aussi, qu'avec un peu de bienveillance, ça pouvait passer. Oui mais comment ? Ca elles ne m'ont pas dit...sauf de le changer de classe quand il c'était trop...mais bon j'avais trouvé ça toute seule et si on pense que c'est de la bienveillance, bravo... (professeure des écoles, grande section)

Les rapports de pouvoir entre les savoirs professionnels légitimes

Les savoirs médicaux et psychologiques jouissent d'une reconnaissance importante dans notre société actuelle. Les savoirs sont moins bien identifiés dans l'enseignement, la pédagogie, les sciences de l'éducation (Bourdoncle, 1993). Les problématiques scolaires tendent à être « médicalisées », comme par exemple la question de l'échec scolaire (Morel, 2014). Cependant les désaccords entre professionnels dans nos entretiens portent peu sur les interprétations concernant les « troubles du comportement ». Rares sont les enseignants s'opposant à des lectures trop médicales ou psychologiques. Les tensions portent davantage sur le refus de poser un diagnostic ou de partager des informations concernant l'enfant. Le secret médical et le secret professionnel d'une manière générale (assistants de service social, psychologue, orthophoniste...) sont interprétés par les enseignants comme une forme méprisante de minimisation des difficultés rencontrées sur le terrain, un manque de confiance et au final une position dominante de la part de professionnels qui ne partagent pas facilement leurs informations alors qu'ils insistent pour que l'école soit transparente :

L'école est maintenant un lieu ouvert, on a désanctuarisé l'école et tout le monde vient prendre des informations, on dit « cette maman elle a dit ça, elle a fait ça ». Je trouve que l'institution scolaire n'est plus protégée. (rééducatrice RASED)

Tous les éléments ne sont pas partagés, sociaux, médicaux, psychos et quand on y réfléchit bien, le seul qui est partagé, c'est le pédago. Qui donne et qui abonde et qui joue carte sur table en se mettant à nu, c'est le pédago parce que lui il fixe et il reste et il écrit. C'est très troublant (enseignante référente de scolarité)

En ESS (équipe de suivi de scolarisation), le partage d'informations est très inégal. L'école apporte énormément d'informations, les professionnels de santé en apportent bien moins. Ceux qui ne disent rien, à la fin de l'ESS, on va dire « elle à part prendre des notes et nous écouter, elle ne nous a rien apporté ». (enseignante référente de scolarité)

Une croyance circule fortement chez les enseignants, selon laquelle la circulation des savoirs à propos de l'enfant est forcément bénéfique à l'amélioration de son comportement en classe. Or ce dernier point est loin d'être évident pour les autres professionnels. D'une part les enseignants ont déjà pensé aux aménagements pédagogiques proposés, qui relèvent moins de savoirs liés aux raisons du comportement troublé que de savoirs d'action finalement très basiques (mettre à l'écart, isoler du bruit, éviter la crise, aménager le temps scolaire, envoyer l'élève dans une autre classe, décomposer les tâches à effectuer, valoriser l'enfant...). D'autre part de l'avis même des professionnels de CMP, les savoirs qu'ils dispensent à propos des enfants avec des « troubles du comportement » sont loin de toujours permettre de livrer des informations utiles pour l'exercice pragmatique de la classe contrairement aux attentes démesurées de certains enseignants :

Il y a le fantasme qu'on a la solution ! Et qu'on ne veut pas la donner ! Et l'idée qu'on garde un peu secret parce que c'est une profession qui reste mystérieuse, les psychiatres, les psychologues sont vraiment vus comme des fous mystérieux (pédopsychiatre)

Cependant le fait de dégager en commun des savoirs à propos d'enfants dont la perturbation est imprévisible permet aux enseignants de remettre un certain sens dans les comportements, d'avoir une caution médico-psychologique aux options pédagogiques choisies qui peuvent être culpabilisantes (par exemple la mise à l'écart) et *in fine* d'être soulagé en partie de la responsabilité éducative qui devient partagée avec d'autres professionnels : « Rien que de savoir que l'enfant va au CMP, même si elles ne savent pas ce qui se passe magiquement, on le regarde autrement et ça va mieux » (psychologue scolaire).

Conclusion

Pour revenir sur nos deux hypothèses, nous pouvons affirmer au final que la première est plutôt validée par nos résultats : la professionnalité enseignante est déstabilisée du fait de l'évolution de « l'idéal du métier » enseignant générant des tensions avec la forme scolaire d'enseignement. La deuxième hypothèse est à nuancer : les enseignants ne se sentent pas toujours déstabilisés par les professionnels non enseignants et finalement les tensions interprofessionnelles les plus fortes se situent entre personnels exerçant au sein de l'Education nationale.

Bibliographie

- Avril C., Cartier M. & Serre D. (2010). *Enquêter sur le travail. Concepts, méthodes, récits*. Paris : La Découverte.
- Coutant I. (2012). *Troubles en psychiatrie. Enquête dans une unité pour adolescents*. Paris : La Dispute.
- Darmon, M. (2010). « Des jeunesses singulières. Sociologie de l'ascétisme juvénile ». *Agora* 56 : 49-62
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.
- Détienne, M. & Vernant, J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion
- Dujarier, M-A. (2012). *L'idéal au travail*. Paris : PUF
- Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : PUR.
- Eideliman, J.-S. (2009). « Familles à l'épreuve ». *Ethnologie française*. XXXIX : 435-442.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- Hochschild, A.R. (2012, trad.2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte.
- Hughes E. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : EHESS
- Jupille, J. (2011). « Hyperactivité et troubles des conduites : des diagnostics controversés ». *L'information psychiatrique* 87 : 409-415.
- Morel S. (2014). *La médicalisation de l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- Tardif, M. & Levasseur L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vigarello G. (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris : Ed. Delarge.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.

591 Enseignants et Artistes médiateurs : regards croisés dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté¹

Mandarine Hugon, Laboratoire ERCAE, Université d'Orléans (France)
Véronique Roisin, Formatrice INSPE Centre-Val de Loire (France)

Résumé

Notre communication a pour visée de repérer en quoi le conseil coopératif et un dispositif théâtral peuvent encourager la formation du citoyen. Nous mettons en évidence les différentes formes de médiation des adultes, liées à leur engagement dans le dispositif, et questionnons leurs effets sur l'éducation à la citoyenneté. Ces résultats d'enquête qualitative nous amènent à interroger la formation des enseignants dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté : comment permettre aux enseignants de développer une citoyenneté dite « incarnée », afin d'encourager l'engagement citoyen des élèves ?

Mots-clés : conseils coopératifs, éducation à la citoyenneté, enseignants du second degré, médiation, théâtre

Dispositifs d'éducation à la citoyenneté et Médiation

Depuis 2015, les nouveaux programmes « d'Enseignement Moral et Civique » (EMC) (MEN, 2015 modifié à la rentrée 2018), instaurant un « parcours citoyen » progressif sur tout le cursus scolaire, prescrivent de travailler sur le « respect d'autrui », « l'acquisition et le partage des valeurs de la République » et la construction d'une culture civique. Cette dernière va nécessiter de développer la sensibilité, d'amener l'élève à prendre conscience du droit et de la règle, à faire preuve de jugement, c'est-à-dire à penser par soi-même et avec les autres, et enfin de l'encourager à s'engager, dans le sens d'agir individuellement et collectivement.

Articulant valeurs, savoirs et pratiques, il [l'EMC] doit permettre aux élèves de devenir progressivement conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. (...) Elle s'inscrit (...) dans le mouvement s'opérant actuellement de la transmission vers la co-construction, tant dans le domaine des connaissances que dans celui des valeurs. (Demuth-Labouze, 2018 : 5).

Ces attentes particulières vont entraîner des modifications dans les pratiques pédagogiques, qui seront plus collectives, centrées notamment sur la sensibilité, l'appropriation de concepts politiques, l'animation de conseils d'élèves ou de discussions à visée philosophique. Néanmoins, Demuth-Labouze (2018) stipule que les enseignants semblent ressentir des difficultés à former les élèves au questionnement, au processus de problématisation, à l'argumentation, à la délibération éthique et à l'engagement à travers la prise de décisions raisonnées.

Notre étude exploratoire s'attache à analyser le point de vue des enseignants pratiquant le conseil coopératif : mettent-ils en avant les différents apprentissages encourageant la formation du citoyen ? Nous nous centrerons sur la pratique en collège, où le contexte particulier du secondaire (un enseignant par discipline notamment) complexifie la mise en œuvre d'un tel dispositif. A travers l'analyse d'entretiens semi-directifs, nous comparerons cette pratique à celle mise en œuvre par Françoise Coupat, metteur en scène professionnelle, dans le cadre du dispositif « théâtre et citoyenneté ». En effet, Nussbaum (2011, cité par Ravez, 2018 : 17)

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Conseils d'élèves, conseils municipaux : interroger les formes de participation des enfants et la médiation des adultes » (responsables : Bruno Fondeville (1), Véronique Rouyer (2), (1) UMR EFTS, France ; (2) Laboratoire de Psychologie, France).

rappelle que « l'éducation artistique peut permettre de construire des liens entre sensibilité, émotion et jugement esthétiques, contraintes techniques et fonction politique des artistes ».

Nous nous intéresserons dans un second temps à la place de la médiation dans ces dispositifs. Nous nous appuyons pour cela, sur la définition de la médiation² proposée par J. Beillerot (2004). L'auteure stipule que « la médiation a pour objectif de créer ou maintenir des liens » (*op.cit.*, : 2) ; il s'agit bien là de l'idée de « faire société », de fédérer une communauté d'apprenants. De plus, la médiation a une fonction « indirecte » : occasion de relations plus élaborées et moins frontales (Beillerot, 2004 : 19). Beillerot (2004) insiste sur le rôle du médiateur dans le domaine de l'éducation :

Le travail du médiateur fait évoluer des règles et des comportements rigidifiés, entre deux parties ou entre un sujet et son environnement ; à cette fin, il implique un temps et un espace de transformation des représentations et des imaginaires jusqu'à une recomposition du champ symbolique des protagonistes, comme par exemple, apprendre à transiger. (Beillerot, 2004 : 20).

En quoi les dispositifs étudiés encouragent-ils le rôle de médiateur ?

Conseils coopératifs et éducation à la citoyenneté

Les pratiques pédagogiques coopératives se fondent sur des principes comme l'écoute, l'entraide, la solidarité, la responsabilité, l'autonomie, la coopération, favorisant le développement de la personne et la formation du citoyen. Ces principes encouragent une « école active » (Profit, 1935).

L'école coopérative c'est enfin l'école où l'instruction n'est pas le but exclusif, mais celle où l'on vise surtout à former par une pratique particulière facilitée, l'être pensant, qui sait écouter la voix de la raison, l'être moral et conscient et responsable, l'être social plus attaché à l'accomplissement de ses devoirs qu'à la revendication de ses droits. (*op.cit.*, cité par Savoye & Guey, 2011).

Le conseil coopératif est une réunion au cours de laquelle chaque membre d'une classe, élève comme enseignant, peut faire des propositions concernant la vie du groupe, exposer un problème ou une difficulté en lien avec l'environnement classe ou établissement, féliciter une personne du groupe. Les décisions prises au cours de cette réunion chercheront à convenir à tout le monde ou tout au moins à ne pas entraver les libertés individuelles. Il s'agit d'un espace de régulation de la vie de la classe par le groupe-classe, mais aussi et peut-être surtout d'un lieu de gouvernance. En effet, c'est au sein de cette instance que les lois de la classe vont être décidées collégialement, dans le respect du règlement intérieur de l'établissement. C'est le lieu où seront également discutés, décidés puis suivis les projets de classe.

Les six professionnels (trois hommes et trois femmes) interrogés pour cette étude exploratoire pratiquent tous le conseil coopératif avec leurs élèves : deux enseignants exercent au sein du dispositif ULIS-Collège, deux autres exercent au sein de la SEGPA et deux travaillent avec les classes ordinaires de collège.

A travers l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés, nous retrouvons bien les quatre objectifs visés par l'enseignement moral et civique. La place de la sensibilité apparaît centrale comme en attestent les propos suivants : « Mon travail, c'est de leur donner confiance en eux, qu'ils se sentent capables » (E1) ; « Libérer la parole » (E2) ; « s'adresser à quelqu'un en essayant de ne pas blesser » (E3) ; « j'veux qu'ils se fassent plaisir, qu'on prenne plaisir en

² « Assurer une médiation c'est jouer un rôle d'intermédiaire, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes, des groupes, des instances, des institutions, voire des Etats, des liens, qu'ils soient insuffisants ou inexistantes ou qu'ils soient rompus » (*op.cit.* : 2).

apprenant », « Ce sont des compétences essentielles pour la vie future, à dire ce que l'on ressent » (E5).

Les principes pour vivre avec les autres apparaissent également : « s'appuyer sur le CC pour qu'ils aient conscience de savoir comment on se positionne dans un groupe, le respect des règles de prise de paroles, s'écouter (...), c'est un apprentissage » (E2) ; « c'est un moment symbolique de la vie du groupe » (E1) ; « l'idée c'est d'arriver à mieux fonctionner ensemble » (E3).

L'objectif de développer la capacité à penser par soi-même est relié aux finalités d'attribuer du sens aux apprentissages, de développer les compétences langagières mais aussi l'autonomie et la responsabilité des élèves : « c'est porteur de sens pour eux », « au-delà d'apprendre la démocratie, c'est savoir s'exprimer, savoir formuler sa pensée » (E2) ; « on transfère la responsabilité, c'est plus à cause du prof ou grâce au prof que j'ai réussi mais c'est grâce à moi » ; « je délègue, je les mets en réflexion », « on voit l'élève différemment, dans aussi ses émotions et dans sa réflexion, dans son bon sens » (E5) ; « une méthodologie de pensée » (E4).

Enfin, le travail sur l'engagement, qu'il soit individuel ou collectif, ressort au travers des discours des enseignants : « Tu mets en situation les élèves de ne plus subir mais de construire » (E1), « formuler une pensée et être capable d'être force de proposition » « Il y a une espèce de lien qui se forme, de confiance mutuelle » (E2), « Ils sont plus acteurs, s'investissent plus » (E3), « le but c'est qu'ils soient capables de prendre des décisions » (E5), « chacun est auteur et acteur de sa place dans la classe » (E6).

Dispositif théâtral et éducation à la citoyenneté

Françoise Coupat, propose un dispositif « théâtre et citoyenneté » en France et en Tunisie auprès d'adolescents et jeunes adultes, qui consiste à questionner la citoyenneté à travers la mise en mots du conte : « *La chose publique ou l'invention de la politique* » (2011) de Philippe Dujardin, politologue. Il s'agit de l'organisation de stages théâtre donnant lieu à des lectures-spectacles, conférences et débats dans des lieux publics.

Le conte "*La Chose publique ou l'invention de la politique*" (Dujardin, 2011) explicite les principes nécessaires à la condition de citoyen : le dialogue, l'humilité, la participation et le rassemblement. Pour Françoise Coupat, il s'agit d'un merveilleux outil pour questionner la démocratie. Et les exercices proposés par la metteur en scène encouragent la réflexion, la prise de recul et les échanges. Dans la mise en œuvre du stage, l'Artiste va notamment porter son attention sur la parole, la voix de chacun (« comment se faire représenter »), avec l'objectif d'apprendre à « s'adresser à ». Aussi, insiste-t-elle lors du travail de mise en voix du texte sur le poids des mots et leur rôle pour se faire entendre : « Parler produit un effet. Ne prononce pas un mot sans y mettre toute ta personne, ce qui n'a rien à voir avec la force, le cri, bien entendu » (F.C). « Penser par soi-même et avec les autres » fait partie du processus : « Je base le travail d'acteur sur le libre-arbitre, se situer, bâtir son point de vue. Une partie du travail est de défaire les préjugés, pas assez de corps, d'instinct, trop de codes culturels formatés, pas de curiosité, d'audace. Déjà remettre sur la scène l'individu et son point de vue » (F.C). Les débats et rencontres proposés dans le dispositif encouragent également à développer l'esprit critique et l'autonomie de penser.

Frévert (2017, cité par Ravez, 2018 : 17) rappelle que « la politique se fonde sur les émotions ». Si le texte proposé par Philippe Dujardin encourage à développer cette « sensibilité », Françoise Coupat s'amuse à faire re-découvrir aux stagiaires les plaisirs de l'enfance où tout est possible : « je donne cette consigne : « lis sans faire le savant, redevient l'enfant qui s'étonne, s'émerveille de tout ce que l'homme peut faire, sois curieux de la suite comme si tu ne la connaissais pas »

(F.C.). Comme l'évoque Boudinet (2019) citant Lyotard (1991), cet état de l'enfance consiste en un émerveillement qui engage à penser ; cet émerveillement est alors à éveiller chez chacun de nous, notamment via la sensibilité, la créativité. « Si l'on pensait que tout est jeu, code, pour nous aider à vivre et construire du bien commun, le monde serait très ouvert » (F.C).

Le texte -support du jeu- mais aussi les principes proposés dans le dispositif questionnent tous deux le vivre ensemble et ainsi les principes du « droit et de la règle » : « Le théâtre est un art collectif, un beau, un sérieux laboratoire de la démocratie. Nécessité de faire de l'accord pour réussir une chose commune. (...) Et à toutes les étapes de ce processus, il faut jouer, se mettre en jeu, énoncer des règles du jeu... » (F.C).

Le travail que propose Coupât nécessite par ailleurs une forte participation dans un collectif : « Pour moi comme pour les participants. Faut vouloir y aller ! Avoir envie de se confronter aux autres, aux matières que je propose, à une nouvelle relation souhaitée avec les publics » (F.C). Et l'engagement dans ce dispositif prend pour elle tout son sens s'il devient une expérience à part entière, sur laquelle chacun pourra s'appuyer dans sa propre vie de citoyen : « J'espère bien que ce qui se partage au sein d'un atelier, d'un stage, d'une expérience, sert à chacun dans la vie » (F.C).

Enfin, la formation des jeunes au théâtre « suggère une approche profondément différente de l'acte éducatif qui allie, dans une pédagogie active de projet, à la fois une pratique personnelle, des relations aux œuvres et un indispensable travail intellectuel sur ces expériences » (Carasso, 2005 : 45). Cela nécessite d'agir mais aussi d'éprouver et de réfléchir, trois facteurs nécessaires au développement de la conscience citoyenne et mis en œuvre par Françoise Coupât.

Notre étude a consisté, dans un second temps, à analyser les représentations des enseignants et de l'Artiste sur leurs place et rôle dans la mise en œuvre d'un dispositif d'éducation à la citoyenneté : en quoi le dispositif met-il le professionnel en situation de médiation ?

Conseil coopératif : quelles postures professionnelles ?

D'après Connac (2016) les pédagogies coopératives ont pour fondement de penser l'éducation avant d'envisager l'instruction. Cela implique une attitude professionnelle particulière pour l'éducateur : considérer l'élève comme un individu avec toute sa complétude, l'enseignant non plus comme le détenteur du savoir mais comme un accompagnant vers le savoir, l'école comme un espace où on acquiert le respect et la compréhension de la loi et du lien social, et enfin la citoyenneté comme un objet de réflexion et d'apprentissage. En mettant en œuvre le conseil d'élèves, l'enseignant va jouer différents rôles : médiateur pour faire ressortir les consensus, les controverses, membre à part entière ou encore garant du cadre.

Les discours des enseignants interrogés font effectivement état de la variété des rôles qu'implique la pratique du conseil coopératif : « garant du cadre » (E1) ; « garant de la sécurité du fonctionnement » (E2) ; « J'essaie d'être super discret » indique E1 ; E4 explique qu'« on est plus là pour les accompagner et pas forcément pour penser à leur place » tandis que E2 « (je) considère que notre métier c'est aussi de redonner confiance à nos élèves et (je) trouve que le Conseil Coopératif est super aidant pour nous (les enseignants) ». Cet enseignant note que « Le Conseil Coopératif permet de voir autre chose chez un élève (...) on peut voir d'autres compétences ».

Les propos des enseignants font ressortir la dimension collective de cette instance et la place de chaque individu, ce qui peut entraîner un changement de posture. Pour E2, il s'agit d'« échanger sur un même pied d'égalité où chacun a le droit de s'exprimer » ; pour E3 « l'idée c'est d'arriver à mieux fonctionner ensemble ». E6 déclare « je ne suis plus la référente, donc

je suis dans le groupe avec eux (...), on se pose, on donne des responsabilités aux élèves, c'est drôlement intéressant de les voir acteurs d'une situation ».

Les discours des enseignants mettent alors en évidence en quoi le dispositif en lui-même permet l'engagement des élèves et les encourage à être acteurs de leurs apprentissages : la mise en projet, la responsabilisation par l'absence de décision du professeur, le cadre instauré et pouvant être repris par les élèves eux-mêmes, la prise de décision collective et argumentée. Notamment, la question du rapport au savoir est soulevée lorsque E1 indique « tu mets en situation les élèves de ne plus subir mais de construire et tu te mets avec eux » ou que E5 veut « qu'ils se fassent plaisir, qu'on prenne plaisir en apprenant ».

Pour autant, ces postures ne vont pas nécessairement de soi et quelques enseignants interrogent leur place au sein du groupe classe. Alors qu'E2 revendique le rôle « d'animateur » et non plus de professeur, E6 se satisfait de ne plus être « animatrice » lors du conseil coopératif et de faire partie du groupe tout en regrettant de ne plus être « leader ». E5 signale ne plus supporter la relation frontale. Ces trois enseignants indiquent la même chose mais de manière différente. Lorsqu'E2 parle de son rôle d'animateur, on comprend qu'il s'agit de son rôle d'organisateur, d'accompagnateur. Pour E6, « animateur » renvoie à l'idée de la conduite de la séance.

Si le rôle de médiation entre membres du conseil coopératif apparaît nettement, qu'en est-il du rôle de médiation que peut jouer l'enseignant entre les élèves et le savoir ? Edgar Morin (2000) parle d' « enseigner la démocratie » et l'enseignant ne doit pas oublier ce qu'il cherche à faire passer au travers de la pratique du conseil coopératif. Comme nous l'avons vu plus haut, nous retrouvons les quatre objectifs de l'éducation à la citoyenneté dans les intentions des enseignants. Pour autant, nous ne pouvons pas affirmer que les six enseignants interrogés en aient suffisamment conscience de façon à pouvoir rendre ces objectifs explicites aux élèves. La médiation que pourrait constituer la modalité du conseil coopératif entre les élèves et la citoyenneté peut s'avérer inopérante si le concept de citoyenneté demeure un point aveugle. Or aucun enseignant parmi ceux interviewés ne relie explicitement cette pratique pédagogique aux compétences du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture (MEN, 2015). Ceci conduit d'une part à une difficulté pour les enseignants à légitimer leur pratique du conseil coopératif pensant être en dehors des attentes institutionnelles ce qui est tout le contraire ; d'autre part à une difficulté à percevoir les compétences notamment langagières mais également argumentatives que vont développer les élèves (sans parler des savoir-être, du développement de l'écoute, de l'empathie, de capacités à se projeter, anticiper). Il apparaît ainsi plus difficile d'accompagner, d'entraîner, d'outiller les élèves et notamment les plus vulnérables.

Place et posture de l'Artiste-metteur en scène dans le dispositif « théâtre et citoyenneté »

Au fil des années, Françoise Coupat s'est concentrée sur la fabrique d'« expériences », via son travail de metteur en scène : rassembler des professionnels et des non professionnels, des groupes, géographiquement éloignés, villes et milieu rural, jeunes, plus vieux... pour aboutir à des spectacles qu'elle est allée planter dans les villages, dans des lieux non voués au théâtre (places publiques, cour de ferme, châteaux, chapelles...)³. Son travail se situe au-delà de ce que l'on entend par « médiation culturelle », dans le sens d'une mission essentiellement sociale, correctrice d'inégalités sociales (Dufrêne & Gellereau, 2004). Il s'agit bien de permettre à tous et à chacun de participer, de s'engager dans un projet de création collective mais en les rendant acteurs du projet : « Je ne réponds pas plus aux "injonctions" sociales, aux mots d'ordre, "la

³ Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=lzUPySVrwlo>

culture pour tous" ou "réparer la fracture sociale"... Je vais là où les autres ne vont pas et surtout là où il y a un peu de vide pour faire quelque chose, jouer » (F.C).

En effet, pour Françoise Coupat, la création se fera avec le collectif, à travers et par le collectif. « Je ne peux pas travailler toute seule en fait. J'ai besoin des autres, mais avec l'égalité. Le savant comme l'ignorant. (...) Je les invite à partager et à fabriquer un processus » (F.C). Elle dit que son rôle de metteur en scène c'est d'organiser, rassembler, relier les gens. En ce sens, nous repérons dans sa pratique⁴, un rôle de « médiateur », qui crée et maintient des liens, tel que défini par Beillerot (2004). Et, le texte, très présent dans le dispositif, constitue un appui pour le « médiateur » : ce support guidera notamment la création collective et permettra d'apporter un cadre précis au projet.

L'Artiste œuvre avec les autres ; elle va s'appuyer sur le groupe, la richesse du groupe, les compétences de chacun et cette créativité naissante va entraîner le développement de nouvelles compétences. Ainsi, se met en place le rôle de médiateur, qui va permettre la construction du savoir, à condition de laisser la place aux participants d'aller vers l'Autre, vers l'inconnu, et d'en jouer. Comme l'indique Sénéchal (2016), « dans ce va-et-vient entre les artistes et lui-même, l'élève apprend à nuancer son jugement, à tenir compte de l'autre, à se confronter à lui, à s'enrichir à son contact, geste éminemment social qui se développe largement lors des échanges avec ses camarades » (op.cit. :139).

En s'appuyant sur les ressources de chaque membre du groupe et en n'ayant « pas peur du vide », Françoise Coupat est sans arrêt dans la prise de risque ; elle marche vers l'inconnu et reste insouciant (comme l'enfant), en s'attachant au processus plus qu'au résultat. Ainsi, Françoise Coupat met en œuvre les principes de la pédagogie active (approche socio-constructiviste) de par son désir de transmettre, d'élever, de faire grandir, d'amener à questionner, à se saisir des opportunités comme des erreurs ou obstacles rencontrés. « Éprouver à plusieurs notre capacité à rebondir, à donner des solutions justes. Une pédagogie de la vie en quelque sorte. Communiquer ce savoir-faire là est aussi important pour moi que de faire un beau spectacle » (F.C).

La metteur en scène tient à la place de chacun dans le dispositif et a bien remarqué l'importance de fixer des règles et d'amener chacun à les respecter, cela fait partie de son rôle d'après elle mais elle ne se positionne pas comme étant la seule à pouvoir le tenir : « Nous n'avons pas d'identité à vie ! C'est un jeu de construction. Ça bouge. Les règles des Constitutions nous obligent ! Ça protège » ; « Tout ça en apprenant à jouer ensemble, tous différents » (F.C). L'artiste interrogée signale effectivement mettre en place un cadre à la fois bienveillant et clair pour que le travail puisse émerger du groupe. Elle se considère alors comme faisant partie du dispositif, pas « au-dessus » mais « avec ». Cela suppose pour elle de faire un pas de côté et pour le spectacle d'être différent à chaque fois, car dépendant des propositions du groupe.

Néanmoins, certains éléments, essentiels à la construction du savoir, pourraient manquer, tels que contextualiser et expliciter, démarches davantage travaillées en formation des enseignants. Ces éléments pourraient alors être exploités par l'enseignant, d'où l'enjeu du partenariat, car nous savons qu'ils sont essentiels pour développer l'apprentissage.

Enfin, ce dispositif est inter-relié à la conception même de l'Artiste vis-à-vis de la société, de la cité :

Je me sens être dans la responsabilité d'en faire des acteurs, de tout, acteur de leur point de vue, d'une ouverture au monde, d'une lecture aiguisée du réel, mais aussi lecteurs/interprètes de textes, des mots. Donner le goût de la culture, pas celle qui se copie à tous les coins du

⁴ Cf. un extrait vidéo de son travail : Coupat, F. (2015). https://www.youtube.com/watch?v=Jttqk7y_rfo

monde. Une autre est à faire, à avancer, il faut s'en mêler. Une qui laisse le temps d'interpréter... Ça nous regarde tous. (F.C).

L'Artiste interrogée fait alors preuve de citoyenneté dite « incarnée » et cela va jusqu'à la mise en œuvre des exercices proposés, au choix du texte, à la mise en scène (lecture dans un espace public propice aux rencontres et à l'inconnu) : « Malgré nos différences de savoirs, de compétences, de responsabilités... C'est un accord à construire » (F.C).

Conclusion

Les nouveaux programmes scolaires (2015) invitent désormais à développer chez l'élève dès son plus jeune âge une réflexion quant à la citoyenneté et à plus long terme une forme d'engagement. Néanmoins, les effets de l'action scolaire sur les apprentissages des élèves semblent davantage cognitifs que liés à des attitudes ou comportements civiques et politiques :

L'école offrirait donc surtout aux élèves des connaissances et des savoirs (...) et fournit peu d'outils permettant aux élèves d'appréhender la vie politique et sociale à partir des acteurs collectifs concrets (partis politiques, syndicats, associations, mouvements sociaux, *etc.*), de leurs rapports de force (conflits politiques et sociaux) et des ressources nécessaires à la mobilisation et l'engagement. (Bozec, 2016 : 43).

Or, à travers la pratique du conseil coopératif ou du théâtre, les élèves peuvent « (re)nouer un rapport vivant aux savoirs, aux théories et aux œuvres, et donner ou restaurer ainsi un sens à l'apprendre et non à la seule accumulation des savoirs-objets, de diplômes ou d'années d'études » (Rochex, 1995 : 288). En effet, l'éducation artistique « fait appel, le plus souvent, à des démarches plus « actives et plus impliquantes » où l'élève apprend en se plongeant au cœur de l'action, en agissant, en faisant, en rencontrant, en réalisant » (Lallias, 2005 : 22). De plus, le développement de la créativité que ces dispositifs impliquent « en relation avec l'apprentissage, favorise l'appropriation d'une culture qui n'est pas seulement une culture de contact avec les œuvres mais une manière de construire une relation active avec le monde » (Page, 2007 : 67). La posture des professionnels et notamment la forme de neutralité qu'implique le dispositif autorisent les élèves à s'engager, à prendre position, à être acteurs.

Pour autant, il s'agit d'une posture complexe puisque, contrairement à la définition de la médiation de Beillerot (2004) pour laquelle il s'agit de « jouer le rôle de tiers plus ou moins reconnu comme neutre », les enseignants comme la metteur en scène ne sont pas des « tiers ». L'enseignant et l'Artiste en tant que membres à part entière de leur dispositif sont objectifs mais pas neutres. Pas plus qu'ils ne le sont d'ailleurs dans les conceptions que peuvent avoir les jeunes. La parole et les actes de l'enseignant et du metteur en scène (posture du « sachant ») ont une valeur.

Il serait désormais nécessaire de recueillir le point de vue des participants (élèves et stagiaires) : quels effets de la place et du rôle de l'éducateur sur leurs apprentissages et leur engagement citoyen ? Mais aussi d'observer, analyser les interactions langagières et physiques entre le médiateur et l'apprenti : quelles formes d'interactions pour l'éducation à la citoyenneté ?

Ces dispositifs étudiés permettent l'éducation à la citoyenneté, car ils encouragent les jeunes à prendre la parole et à écouter la voix de l'autre, ce qui nécessite de permettre aux élèves d'apprendre à se positionner sur le plan identitaire, de soutenir l'apprentissage de connaissances mais également une attitude réflexive sur soi et la communication en cherchant à éviter le sentiment d'injustice et à développer l'altérité (Gaussel, 2017).

Les postures professionnelles seront alors centrées davantage sur le processus que sur le résultat. Il y aurait ainsi un réel intérêt en formation, à proposer d'expérimenter ces dispositifs pour en saisir les enjeux, les limites et les gestes professionnels associés. Ainsi, ayant éprouvé leur solidité, les enseignants seraient davantage en confiance pour mettre en œuvre ces

dispositifs mais ils seraient aussi sûrement amenés à questionner et modifier leur posture professionnelle.

Bibliographie

Beillerot, J. (2004). « Médiation, éducation et formation ». *Tréma* 23 : 27-34.

Boudinet, G. (2019). « Créer pour éduquer à l'heure « postmoderne », A propos de la pensée de Jean-François Lyotard ». In Tortochot, Rezzi & Terrien (dir.). *Créer pour éduquer, la place de la transdisciplinarité* (p. 131-146). Paris : L'Harmattan.

Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté : politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris : La documentation française.

Carasso, J.-G. (2005). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Editions de l'attribut.

Connac S. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives – Démarches et outils pour l'école* (6ème édition). Paris : ESF Editeur.

Demuth-Labouze, K. (2018). « Éducation des futurs citoyens à la réflexion éthique : présentation et évaluation d'outils méthodologiques ». *Droit, Santé et Société* 1-2(1) : 5-19. URL : <https://www-cairn-info.ezproxy.univ-orleans.fr/revue-droit-sante-et-societe-2018-1-page-5.htm>.

Dufrêne, B. & Gellereau, M. (2004). « La médiation culturelle : Enjeux professionnels et politiques ». *Hermès, La Revue* 38(1) : 199-206. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-1-page-199.htm>.

Dujardin, P. (2011). *La chose publique ou l'invention de la politique*. Paris : Chroniques Sociales.

Gaussel, M. (2017). « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral ». *Dossier de veille de l'IFE* 117.

Coupat, F. (2019). URL : <https://lesplateaux.jimdo.com/françoise-coupat/>

Lallias, J.-C. (2005). « Introduire les écritures contemporaines à l'École ». *Théâtre-éducation un mode d'emploi* HS 3 : 17-18.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015). *Bulletin officiel spécial n°6 du 25 juin 2015*. URL : <http://www.education.gouv.fr>

Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Le Seuil.

Page, C. (2007). « Faire faire du théâtre aux jeunes aujourd'hui : pour quoi ? pour qui ? ». *Études théâtrales* 40 (3) : 67-74.

Ravez, C. (2018). « Regards sur la citoyenneté à l'école ». *Dossier de veille de l'IFE* 125. ENS de Lyon. URL : <http://www.cnesco.fr/fr/apprentissage-de-la-citoyennete-dans-lecole-francaise>

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.

Savoie, A. & Guey, E. (2011). « La coopération scolaire selon Barthélemy Profit, une composante de l'Éducation nouvelle ? ». *Recherches et Éducatives* 4 : 41-51.

Sénéchal, M. (2016). « La pratique du théâtre au cœur de la formation citoyenne ». URL : <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/N-8746-12721.pdf>

619 Accueil et fonction phorique en situation éducative et de formation

Frédéric Canac, Université Paul Valéry, Montpellier (France)
Patrick Geffard, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (France)

Résumé

L'article vise à discuter la possible opérationnalité du concept de fonction phorique (Delion) dans le champ de l'éducation, du côté des situations groupales d'enseignement comme en ce qui concerne le positionnement de l'enseignant-e/formateur-trice. Le travail présenté est une tentative pour penser l'homologie des registres des « métiers de l'humain » tout en articulant celle-ci à l'hétérogénéité des fonctions présentes dans les deux champs du soin et de l'éducatif. À partir d'une recherche réalisée dans le contexte de classes à plusieurs cours, les données utilisées sont constituées des matériaux recueillis en situation de praticien-chercheur et d'entretiens cliniques à visée de recherche. La recherche s'inscrit dans une approche clinique d'orientation psychanalytique des situations éducatives et de formation.

Mots-clés : fonction phorique, pédagogie institutionnelle, psychothérapie institutionnelle, classe à plusieurs cours, approche clinique

La présente communication est basée sur une recherche actuellement en cours, réalisée par Frédéric Canac dans le cadre de sa thèse de doctorat qu'accompagnent Sylvie Canat et Patrick Geffard.

Nous avons décidé de donner une forme en quelque sorte dialoguée à l'article : Frédéric Canac (FC) fait part de certains aspects de son travail et de ses réflexions, tandis que Patrick Geffard (PG) intervient en résonance à ses propos.

FC : Le propos de ma recherche est double. À la suite de mon article « Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur », publié en 2015 dans la revue *Cliopsy*¹, il relève, d'une part, d'une mise en question de la place occupée par le professeur dans un ensemble institué et, d'autre part, de la place du praticien-chercheur qui réalise un travail s'inscrivant dans le domaine des sciences de l'éducation.

Sur le plan de la production de connaissances à visée scientifique, la dialectique induite par le positionnement en tant que praticien-chercheur questionne le praticien ayant une pratique distincte de sa position de chercheur dans le champ social, mais également le chercheur ayant une pratique à partir de laquelle il élabore et pense un sujet-objet.

Dans ces mouvements psychiques, le retour au concret est un moment capital de la dialectique qui s'établit entre la connaissance abstraite et la pratique. C'est ce que Gauthier nomme le « passage du concret à une pratique » (Gauthier, 1996 : 156).

Ainsi, j'en viens à questionner la constitution de la scène scolaire à partir de l'apparition de la classe à la fois comme espace physique et psychique, constitutif d'un monde à part dans la sphère sociale des adultes.

D'autre part, je viens interroger les effets de groupe dans le champ des métiers de l'humain, à partir de l'apprentissage en groupe de ce qui relève du commun et de ce qui relève du singulier. La naturalisation de l'objet classe (lieu, type de regroupement, modalité d'enseignement-

1 Canac, F. (2015). « Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur ». *Cliopsy* 14 : 57-71.

apprentissage) témoigne de l'impossibilité à penser, comme théorie-pratique, le concept d'hétérogénéité.

À partir de ma propre pratique et à partir d'entretiens avec des professeur·e·s des écoles ayant fait le choix d'exercer dans des classes à plusieurs cours, je cherche à rendre visible les effets de groupement d'élèves dans une forme de groupe-classe qui se distingue de la norme scolaire française.

Dans ce type de classe, l'enseignant·e est mis en tension dans son statut et ses rôles, à la fois par rapport et dans son rapport singulier à un imaginaire social de la fonction enseignante se métaphorisant en « faire classe » ou « tenir la classe ».

PG : Je ferai ici une première remarque, un premier « rebond » pour reprendre un terme utilisé dans le « Collectif européen des équipes de pédagogie institutionnelle, » à propos de trois termes qui viennent d'être employés : statut, rôle et fonction.

Peut-être ce point pourra-t-il être développé à propos de la classe à plusieurs cours en particulier, mais il me semble que l'idée d'une nécessaire distinction entre rôle, statut et fonction, idée sur laquelle le psychiatre et psychanalyste Jean Oury a particulièrement insisté, mérite que l'on s'y attarde un peu.

Dans un milieu où des humains se côtoient, une classe par exemple, si l'on veut que la possibilité d'un accueil de chacun existe, il apparaît indispensable que s'exerce ce que le même Jean Oury nommait la « fonction diacritique », autrement dit la possibilité que s'établissent des distinctions qui favoriseront l'évitement de la stase et soutiendront la possibilité de différencier ce qui est autrement susceptible d'être confus ou indistinct (J. Oury, 1986 : 22).

Dans le registre des « rôles », on peut ranger par exemple les responsabilités qui peuvent être prises en charge par les participants.

Dans une classe coopérative, on peut, entre autres, tenir le rôle de secrétaire d'une séance de travail, celui de président d'un conseil, celui de responsable de l'accueil quand quelqu'un vient frapper à la porte de la classe, *etc.*

Dans un lieu de soin, on peut exercer le rôle d'organisateur d'un club d'activité, de responsable d'une production, sans que cela soit rigide lié à tel ou tel statut.

Tout cela fonctionnant d'autant mieux s'il existe des institutions qui sont précisément là pour travailler l'institutionnalisation des rôles en veillant à ne pas simplement y assigner les personnes.

En ce qui concerne le statut, il pourra d'abord être lié à ce que révèle la fiche de paye ou de poste : on est médecin, infirmier, professeur des écoles, *etc.* Mais l'élève ou l'utilisateur, quel statut peut-il se voir reconnu ? Quel dispositif lui permet d'avoir accès à un pouvoir d'agir fondé sur un statut reconnu par le collectif ?

Quant à la fonction, c'est peut-être la dimension la plus propice à capter les imaginaires. « Le directeur de l'hôpital psychiatrique est le plus fou de tous quand il se prend pour le directeur » disait Jean Oury. Il me semble que la fonction, au sens où ce terme est par exemple utilisé par Pierre Delion quand il parle de « fonction phorique » ou de « fonction Balint », personne ne peut prétendre la détenir en propre. Nous pouvons en premier lieu la considérer comme dépendante de la tâche primaire, enseigner à l'école, soigner à l'hôpital, socialiser dans le travail social. Tandis que d'un point de vue clinique, elle peut être comprise comme un effet de traitement et de transformation de processus psychiques, effet produit par un dispositif

auquel peuvent participer des sujets aux rôles et aux statuts divers et dont l'un d'eux peut être temporairement responsable.

Mais je referme là cette première parenthèse pour laisser se poursuivre le propos concernant la recherche.

FC : Je fais l'hypothèse que la classe à plusieurs cours permet de mobiliser différemment les effets de groupe potentiellement supports d'une fonction phorique.

Pour autant, il ne s'agit pas de dénier la fonction de la classe comme forme instituée, mais, au contraire, de la prendre en compte et d'entendre comment le/la professeur·e pense l'espace psychique de la classe à plusieurs cours.

En effet, le discours dominant et normatif de l'école française apparaît en décalage, voire en déconnexion avec la réalité des classes sur le plan de leur composition. Jusqu'aux années 1960, la majorité des Français vivait en milieu rural, ce qui se traduisait en termes scolaires par la présence massive d'école à moins de cinq classes.

La présence de classes à plusieurs cours a donc été un phénomène dominant depuis les débuts de la scolarisation selon un type urbain, ce qui n'a pas empêché le modèle de la classe à un seul cours de s'imposer dans l'Institution.

À partir des années 1960, la forte urbanisation a modifié la chose scolaire, mais, pourtant, la moitié des 45 000 écoles publiques françaises compte encore moins de quatre classes comme l'indiquent les auteurs du rapport Mission « flash » sur les directeurs d'école déposé devant la Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation².

Je fais donc l'hypothèse que les classes à plusieurs cours modifient l'économie et la dynamique des liens du et dans le groupe-classe. Les places sont questionnées et permettent l'invention d'autres formes et espaces, en dialogue avec la forme scolaire instituée.

Quelles sont les configurations, les modes de liaison de et dans l'espace psychique de la classe que le/la professeur·e des écoles d'une classe à plusieurs cours instaure ? De quelles dynamiques instituant se soutiennent les professeur·e-s des écoles de classe à plusieurs cours ? Qu'est-ce qui vient étayer les modes de liaison dans le groupe d'une classe à plusieurs cours ?

Poser ainsi ces questions, c'est évoquer le champ dans lequel s'inscrit ma recherche.

Je précise donc qu'il s'agit du champ de la clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Faire une recherche selon cette approche signifie que, tout en entendant le contenu manifeste des propos des professeur·e-s, le/la chercheur·euse porte attention aux déliaisons et aux failles des discours recueillis, ainsi qu'aux résonances qui se produisent dans son propre psychisme, dans le but de repérer les référents « imaginaires » qui, potentiellement, viennent soutenir les manières singulières de penser le groupe.

En effet, en lien avec les références venues de la psychothérapie et de la pédagogie institutionnelles pour penser la « classe-groupe » (Oury & Vasquez, 1995 : 102), avec certaines recherches en psychanalyse groupale, ainsi qu'en psychosociologie d'orientation

² Assemblée nationale, Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation. *Mission « flash » sur les directeurs d'école*. Communication de Mmes Valérie Bazin-Malgras et Cécile Rilhac, rapporteuses. Mercredi 1^{er} août 2018. p. 10
<http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Directeurs%20d%C3%A9cole.pdf>

psychanalytique, il s'agit de construire ou reconstruire les entours et les ressources des praticien·ne·s pour imaginer le groupe d'élèves dans la classe.

Je souligne aussi le fait que si l'approche clinique permet de ne pas s'en tenir au discours et à l'activité manifestes des enseignant·e·s, ce n'est qu'au prix d'un questionnement sur son propre rapport à la chose scolaire, à l'autre et à soi-même.

À défaut de ce questionnement, le/la chercheur·euse pourrait être conduit·e à interpréter le matériel recueilli comme un fait non-contextualisé, prédéterminé. Or, comme tout·e chercheur·euse, le/la praticien·ne-chercheur·euse porte une responsabilité sur l'effet de légitimation des pratiques, les siennes en particulier. Entendre la parole de praticien·ne·s se situant parfois volontairement aux marges du système éducatif suppose bien évidemment de ne pas parler à leur place. La distance qu'il est alors nécessaire de produire ne relève pas d'une distance spatiale ou sociale, mais d'une forme de distance intérieure, de distance à soi-même.

La relation intersubjective crée de la connaissance parce que la situation que le/la chercheur·euse a contribué à créer le/la concerne. L'activité de recherche consiste à penser la dialectique entre la situation vécue subjectivement et les déterminations de la réalité sociohistorique.

PG : J'insisterai sur ce point qui consiste à soutenir l'idée que pour être rigoureuse, la démarche clinique doit passer par la prise en compte des processus psychiques affectant les sujets ou agissant sur eux, qu'il s'agisse des sujets rencontrés au cours de la recherche ou du sujet-chercheur lui-même, depuis ce qui a contribué à le constituer jusqu'à ce qui l'institue.

Cette prise en compte n'est d'ailleurs pas l'apanage de l'approche clinique, même si celle-ci, en particulier lorsqu'elle est d'orientation psychanalytique, insiste sur la dimension de partielle inaccessibilité du sujet à lui-même à partir de la reconnaissance de l'existence de l'inconscient au sens freudien.

Je mentionnerai par exemple les tentatives faites par des historien·ne·s pour mettre au jour le lien entre leurs travaux scientifiques et l'histoire singulière qui les a fait ce qu'ils/elles sont en tant que chercheurs·euses. Je pense plus particulièrement aux *Essais d'ego-histoire* réunis par Pierre Nora (1987) à partir d'une demande à laquelle ont répondu des historien·ne·s aguerris·e·s³.

Rompant avec ce qu'il désigne comme « une tradition scientifique [qui] a poussé les historiens [...] à se fuir eux-mêmes dans une autre époque » (Nora, 1987, : 5), Nora soutient que l'ego-histoire est une voie possible vers une scientificité mieux assurée en ce que, je cite, « le dévoilement et l'analyse de l'investissement existentiel, au lieu d'éloigner d'une investigation sereine, deviennent l'instrument et le levier de la compréhension » (*Ibid.* : 6).

L'ego-histoire me paraît par là être marquée par une caractéristique lui donnant une certaine proximité avec la démarche clinique, puisqu'aux dires de son initiateur, elle promeut « la capacité de dé-familiariser un sujet que nous habitons spontanément » (*Ibid.* : 21).

Je mentionnerai également un autre historien, Stéphane Audoin-Rouzeau, qui a travaillé longtemps sur la Première Guerre mondiale et qui a rédigé une biographie de ses grands-parents qui l'ont faite. Audoin-Rouzeau a notamment écrit la proposition suivante : « les soldats qui me retinrent pendant de longs mois ressemblaient beaucoup à Max, beaucoup à Robert : à mon insu, je rétablissais une filiation interrompue » (Audoin-Rouzeau, 2013 : 63-64). Je vois là une

³ Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, Michelle Perrot et René Rémond.

inflexion par rapport à l'ego-histoire et un lien affirmé avec l'approche clinique puisqu'il est question d'un investissement du chercheur visant des buts qui ne lui apparaissent pas consciemment au début de sa recherche.

C'est là un peu une digression puisque nos travaux ne s'inscrivent pas dans le champ de l'histoire, mais dans celui d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Un champ où le lien entre sujet et objet de la recherche doit non seulement être pris en compte, mais également travaillé dans une perspective heuristique et où il peut être utile de conserver à l'esprit l'avertissement de Canguilhem selon lequel « une recherche qui fait évanouir son objet n'est pas objective » (Canguilhem, 2009 : 49).

Dans la mesure où chacun de nous est doté de « l'immense pouvoir de reporter sur ce que nous rencontrons des traces de ce que nous sommes » (Benslama, 1989 : 143) ainsi que l'énonce Fethi Benslama, je suivrai encore cet auteur lorsqu'il indique comme règle scientifique fondamentale la nécessité de dire comment l'on parvient aux résultats que l'on expose, autrement dit l'obligation de se mettre en mesure de répondre à la question « d'où tenez-vous ce que vous avancez, quelle est la source de ce savoir, êtes-vous en mesure de reconstituer le chemin parcouru ? » (*Ibid.* : 144). Conduire ou accompagner des recherches faisant toute leur part aux implications subjectives des acteurs en présence me paraît devoir être logiquement précédé d'un travail sur les échos produits en soi-même par les objets de recherche.

FC : J'en viens maintenant à la « fonction phorique » mentionnée dans le titre de la communication. La notion fait référence aux travaux de Pierre Delion (2018). Ce dernier a inscrit son travail dans le champ de la clinique de l'autisme et de la psychose infantile en institution. Ce pédopsychiatre indique deux origines à la fonction phorique. La première renvoie à l'élaboration de la relation mère-enfant telle que la pense Winnicott, notamment avec la notion de « *holding* » (Winnicott, 1969b : 370). La seconde est littéraire et est issue des textes de Michel Tournier et notamment de son roman *Le roi des aulnes*. L'image de la fonction phorique est donc celle qui correspond au simple geste de porter un enfant sur les épaules. Elle renvoie à la figure de Saint-Christophe porteur et sauveur d'enfant, mais elle peut se transformer et devenir, sous la figure d'Abel Tiffauges, celle d'un emporteur et d'un assassin.

Par ailleurs, si les références à Winnicott et Tournier sont explicites chez Delion, il convient tout de même de penser la notion de « fonction » en lien avec les travaux de Bion (2003). Ainsi la fonction peut s'entendre comme « une activité mentale propre à un certain nombre de facteurs opérant de concert » (Bion, 2003 : 20). Le point de vue met l'accent sur le lien plutôt que sur l'objet remplissant une fonction. Pensée ainsi, la relation d'objet implique l'existence de la constitution de liens entre le sujet et l'objet.

La fonction phorique permet d'évoquer ce que Winnicott appelle « les fonctions nécessaires à un bébé pour que sa croissance se déroule de façon optimale » (Delion, 2018 : 14). Elle ne se réduit pas à un portage physique nécessaire au début de la vie, mais correspond à un portage psychique : porter une personne par des préoccupations, un souci envers elle lorsqu'elle est absente, mais également veiller sur elle lorsqu'elle est présente. Elle concerne tout ce qui « de l'homme le met dans un état de dépendance tel qu'il a un besoin incontournable de l'autre » (Delion, 2011 : 191) comme l'écrit Pierre Delion. La question de l'accueil paraît ainsi une des questions fondamentales pour les « métiers de l'humain » (Cifali). Par ailleurs, Winnicott précise que les soins portés à l'enfant dans les premiers âges de sa vie continuent et restent importants lorsque l'enfant grandit. « Ils ne cessent, en fait, jamais de l'être et ils rejoignent ceux auxquels s'intéressent les personnes qui s'occupent des gens âgés » (Winnicott, 1970 : 25-26).

En termes institutionnels, ce sont les soignants qui se trouvent dans la position d'occuper la place maternelle. Delion précise que la fonction phorique consiste dans un premier temps à « proposer un espace, physique et surtout psychique, dans lequel ce qui est non-lieu va pouvoir devenir événement » (Delion, 2011 : 191). Ainsi le lieu d'accueil va constituer des scènes sur lesquelles vont venir se jouer la problématique singulière du sujet, mais, je cite, « dans la relation avec les adultes qui les organisent » (*Ibid.* : 215). Sur le plan psychanalytique, la « préoccupation maternelle primaire » (Winnicott, 1969a) au sens de Winnicott fournit un cadre⁴ permettant une qualité dans les liens basée sur la constitution d'un espace sécure permettant l'isolement et la résolution des tensions psychiques à l'intérieur du cadre même. Delion parle de la capacité à être chez lui de l'enfant. Il permet la métabolisation d'émotions « brutes », sensorielles en faits psychiques. Winnicott évoque avec le « holding » un environnement suffisamment contenant permettant une édification progressive du monde psychique originaire morcelé. La fonction de contenance qu'il mobilise est déterminante pour ce que la psychanalyse a nommé le transfert, ce que Delion appelle la « réactualisation du mode relationnel selon lequel le sujet constitue ses objets » (Delion, nd).

PG : Je ferai ici un dernier « rebond » sous forme de question. Je me demande en effet, en entendant cette réflexion, s'il n'y aurait pas une piste à explorer, en lien avec les mouvements transférentiels qui viennent d'être évoqués, celle de « l'intersubjectivité », qui a d'ailleurs été déjà mentionnée dans l'exposé.

Je sais bien que c'est une notion qui n'a pas toujours bonne presse dans la littérature psychanalytique et que ce sont les psychanalystes qui ont mis les processus psychiques groupaux à une place essentielle dans leurs travaux qui y ont le plus facilement recours. C'est le cas, par exemple, avec René Roussillon qui utilise le terme « intersubjectif » pour, je cite, « penser la question de la rencontre d'un sujet, animé de pulsions et d'une vie psychique inconsciente, avec un objet, qui est aussi un autre-sujet, et qui présente donc les mêmes caractéristiques » (Roussillon, 2004 : 22).

Dans le champ qui est le mien, cette notion me paraît présenter beaucoup d'intérêt si elle est utilisée selon l'acception d'André Green, centrée sur la relation à l'autre tout en la liant au concept psychanalytique de l'objet. Je reprends également la proposition de Georges Gaillard quand il écrit que « lorsque la parole s'énonce au plus près de l'affect, sur les franges du préconscient, elle se fait le lieu de l'intersubjectivité, cet entre-deux où le petit d'homme s'humanise, où il prend place parmi d'autres » (Gaillard, 2008 : 33).

En lien avec les conceptualisations de Winnicott précédemment mentionnées, je fais l'hypothèse que certains agencements d'enseignement ou de formation inspiré par la pédagogie institutionnelle ou certains dispositifs d'analyse clinique de la pratique professionnelle ont la potentialité d'être des « dispositifs de contenance, de transformation et de symbolisation » à même de faire lien pour les participants lorsqu'ils acceptent de se « soumettre à "certaines exigences de travail psychique" imposées par la rencontre avec l'autre, avec plus-d'un-autre, avec un ensemble intersubjectif » (Kaës, 2000 : 180-182) ainsi que le formule René Kaës.

Je donnerai à l'appui de mon propos un exemple à partir d'une déclaration paradoxale recueillie auprès d'un professionnel participant d'un groupe d'élaboration de la pratique qui évoquait, au cours d'un entretien de recherche, la possibilité d'être, je cite, « seul à partager ça ». Il me semble qu'une telle formulation contenait, d'une part, la possibilité ou l'espoir d'un partage avec le groupe et donc une possibilité d'élaboration de la situation provoquant la souffrance

⁴ Traduction de « setting », Winnicott, D.W. (1969a). La préoccupation maternelle primaire. In D.W. Winnicott. *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 285-291). Paris : Éditions Payot. (p. 289).

professionnelle, mais aussi, d'autre part, une dimension de partage en soi, autrement dit de clivage.

Je n'avais pas eu accès à ce qu'avaient pu être les échanges dans le groupe auquel ce professionnel faisait référence. Il avait simplement indiqué avoir pu parler, je cite, « avec des personnes qui sont là pas pour écouter des plaintes, mais pour recevoir, pour trouver une qualité d'écoute aussi ». Cet énoncé, où l'on pouvait entendre que les participants du groupe n'étaient pas là uniquement comme récipiendaires, mais peut-être pour eux-mêmes « trouver une écoute » m'a paru mettre fortement l'accent sur la dimension de l'intersubjectivité, au sens là aussi de Kaës lorsqu'il parle d'une « structure dynamique de l'espace psychique entre deux ou plusieurs sujets » (Kaës, 2007 : 8).

Il me semble y avoir à partir de cette notion pas encore élevée au rang de concept, la possibilité de travaux à poursuivre dans deux directions, celle du développement de la réflexion sur la matérialité des dispositifs à mettre en place en fonction des projets visés et celle de la réflexion théorique quant à ce que la notion désigne dans le registre d'une approche clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation. Et tant que le concept n'est pas stabilisé, peut-être faut-il garder à l'esprit l'avertissement de Paul Ricoeur pour qui, je cite, « il est sans doute de l'essence de l'intersubjectivité d'être un rapport instable entre le rapport maître-esclave et le rapport de communion » (Ricoeur, 1949 : 123).

FC : Je profite de cette ouverture sur l'intersubjectivité pour revenir à la question du groupe. Selon René Kaës, l'« espace groupal » (Kaës, 2000) constitue en lui-même un nouvel espace. La psychanalyse groupale, depuis les années 1960, montre que le groupe est le sujet-objet d'une mobilisation et d'une production imaginaire importante, en lien avec la constitution originaire du psychisme. Les travaux de Janine Filloux (1996) et plus récemment de Catherine Yelnik (2005, 2012) montrent la difficulté à mobiliser le groupe dans le champ pédagogique. Dans la première moitié du XX^e siècle, Hans Zulliger, lors d'une conférence homonyme prononcée en 1936 évoquait déjà, à propos du groupe, « un manque dans la pédagogie psychanalytique ».

Le groupe est une donnée présente dans divers courants éducatifs, en particulier ceux de l'Éducation nouvelle – Cousinet et Freinet, par exemple. La pédagogie contemporaine l'a bien souvent réduit à un outil pédagogique comme un autre. Telle fut la position de Philippe Meirieu dans sa thèse d'État en 1984. Ce dernier, après avoir démontré les dérives productiviste et fusionnelle (Meireu, 2000) liées à l'utilisation des groupes en pédagogie, fondait « le groupe d'apprentissage » comme outil pédagogique. Notre axe de recherche ne s'inscrit pas directement dans cette perspective, mais tend, à la suite de la pédagogie institutionnelle d'orientation psychanalytique, à penser le groupe comme une modalité de la vie quotidienne de la scène scolaire constituant la trame d'arrière-plan du milieu scolaire. En effet, l'espace scolaire est avant tout constitué comme un espace de vie collective dans lequel les effets de groupe ne sont pas sans effet sur l'accueil de la singularité et sur les apprentissages.

L'espace d'accueil physique et psychique propre à mobiliser une fonction phorique relève de l'image du filet. Il s'agit d'un maillage comme limitation, mais également cadre spatio-temporel, construit à partir des groupes et de leurs agencements et permettant des effets de continuité dans le lien. Ainsi, dans le cadre thérapeutique par exemple, il s'agit pour les soignés et les soignants de la constitution d'un arrière-plan, d'un hors-champ permettant de soutenir et de penser le champ opératoire. Les « psychistes » (Anzieu, 1999 : 77) de la psychothérapie institutionnelle fondent les « entours » (J. Oury, 1998 : 179) à partir de la notion d'institution comme un terrain propre à la mise en application de l'obligation de l'échange soutenant l'établissement de liens et une certaine forme de sociabilité, dans tous les cas une socialisation. Le maillage d'institutions plus ou moins articulées entre elles tiendrait lieu d'« action

spécifique maternelle » (Freud, 2002) assimilable à un « pare-excitation » (Freud, 1981) selon la topique économique de l'énergie pulsionnelle freudienne⁵. Une professeure d'EPS de collègue m'indiquait récemment combien il est nécessaire non pas de penser l'échauffement comme une décharge d'énergie, mais au contraire comme une recentration sur soi. Son action consiste donc à mettre en place un ensemble de micro-institutions faisant fonction de contenant.

Si dans les domaines du soin et de la rééducation, l'expression « prise en charge » des enfants-élèves est ordinairement utilisée, il arrive que les enseignants aient également à devoir plus ou moins consciemment « porter » un élève singulier ou une situation particulière. Au syntagme « prendre en charge » ou « prise en charge » faisant de l'élève un objet et du pédagogue « un camionneur d'enfant » (Tosquelles, 1984 : 20), peut-être pourrait-on espérer substituer la fonction phorique.

L'accueil de la singularité dans le cadre de l'école inclusive, d'une « école sur mesure » comme le proposait Fernand Oury ou « plurielle » comme l'a écrit Meirieu, demande à avoir des outils conceptuels tout autre que l'outillage correspondant à l'école obligatoire du XIX^e siècle. La pédagogie institutionnelle du « groupe Oury-Vasquez » a tenté d'élaborer à la fois un lieu concret d'apprentissage et une lecture multi-référentielle permettant de comprendre ce qui s'y passe. La classe y devient à mon sens une « classe-groupes » plus qu'une « classe-groupe » (Oury & Vasquez, 1995 : 120) dans laquelle le maillage d'institutions permet à une fonction phorique d'opérer dans le champ scolaire. La pédagogie institutionnelle avait formulé l'ambition d'« une reformulation des notions psychanalytiques en termes de groupe » (*Ibid.* : 233). Or, sur ce point, il convient de noter que la question groupale n'a pas encore véritablement donné lieu à une reprise selon la perspective annoncée par ses fondateurs, ainsi que l'ont montré des travaux récents (Dubois & Geffard, 2015 ; Geffard, 2018).

Bibliographie

Assemblée nationale, Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation. *Mission « flash » sur les directeurs d'école*. Communication de Mmes Valérie Bazin-Malgras et Cécile Rilhac, rapporteuses. Mercredi 1^{er} août 2018. [En ligne]. URL : <http://www2.assemblee-nationale.fr/static/15/commissions/CAffCult/Communication%20Directeurs%20d%C3%A9cole.pdf>

Audoin-Rouzeau, S. (2013). *Quelle histoire. Un récit de filiation (1914-2014)*. Paris : EHESS/Seuil/Gallimard.

Anzieu, D. (1999/1975). *Le Groupe et l'Inconscient*. Paris : Dunod.

Benslama, F. (1989). « La question du contre-transfert dans la recherche ». In C. Revault d'Allones *et al.*, *La démarche clinique en sciences humaines* (p. 139-153). Paris : Dunod.

Bion, W.R. (2003/1962). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

Canac, F. (2015). « Itinéraire : passage d'une position d'agent à une position d'auteur ». *Cliopsy* 14 : 57-71.

Canguilhem, G. (1966/2009). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Delion, P. (2011). *Accueillir et soigner la souffrance psychique de la personne, Introduction à la psychothérapie institutionnelle*. Paris : Dunod.

Delion, P. (2018). *Fonction phorique, holding et institution*. Toulouse : Éditions Érès.

⁵ L'enjeu est non pas la décharge complète de l'excitation mais la constitution d'un « principe de constance » permettant de maintenir une certaine quantité d'énergie.

Delion, P. (non daté). *Transfert et fonction contenante*.

[En ligne]. URL : <http://www.revue-institutions.com/articles/09/Document4.pdf>

Dubois, A. & Geffard, P. (2015). « Fernand Oury, les groupes de la classe coopérative et l'approche psychanalytique (1955-1958) ». *Cliopsy* 14 : 37-56.

Filloux, J. (1996/1974). *Du contrat pédagogique – Le discours inconscient de l'école*. Paris : L'Harmattan.

Freud, S. (1981/1920). « Au-delà du principe de plaisir ». In S. Freud. *Essais de psychanalyse* (p. 41-115). Paris : Éditions Payot.

Freud, S. (2002/1895). « Esquisse pour une psychologie scientifique ». In S. Freud. *La naissance de la psychanalyse* (p. 307-396). Paris : PUF.

Gaillard, G. (2008). « Restaurer de la professionnalité. Analyse de la pratique et intersubjectivité ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 50 : 3-46.

Gauthier, J. (1996). *Les écoles populaires Kanak - une révolution pédagogique ?* Paris : L'Harmattan.

Geffard, P. (2018). *Expériences de groupes en pédagogie institutionnelle*. Paris : L'Harmattan.

Kaës, R. (2000). *L'Appareil psychique groupal*. Paris : Dunod.

Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe*. Paris : Dunod.

Meirieu, P. (2000/1984). *Itinéraires des pédagogies de groupe- Apprendre en groupe*. Tome 1. Lyon : Chronique sociale.

Nora, P. (dir.) (1987). *Essais d'ego-histoire*. Paris : Gallimard.

Oury, F. & Vasquez, A. (1995/1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux : Matrice.

Oury, J. (1986). *Le Collectif. Séminaire de Sainte-Anne*. Paris : Le Scarabée CEMÉA.

Oury, J. (1998). *Les séminaires de La Borde 1996/1997*. Nîmes : Champ social Éditions.

Ricœur, P. (1949). *Philosophie de la Volonté. Le Volontaire et l'Involontaire*. Paris : Aubier.

Roussillon, R. (2004). L'intersubjectivité. L'inconscient et le sexuel. *Le Carnet PSY* 94 : 22-28.

Tosquelles, F. (1984). *Éducation et Psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ Social Éditions.

Tournier, M. (1996/1970). *Le Roi des Aulnes*. Paris : Éditions Gallimard.

Winnicott, D.W. (1969a). « La préoccupation maternelle primaire ». In D.W. Winnicott. *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 285-291). Paris : Éditions Payot.

Winnicott, D.W. (1969b). « La théorie de la relation parent-nourrisson ». In D.W. Winnicott. *De la pédiatrie à la psychanalyse* (p. 358-378). Paris : Éditions Payot.

Winnicott, D.W. (1970/1965). « L'enfant en bonne santé et l'enfant en période de crise : quelques propos sur les soins requis (I) ». In D. W. Winnicott, *Processus de maturation chez l'enfant. Développement affectif et environnement* (p. 19-30). Paris : Éditions Payot

Yelnik, C. (2005). « L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation ». *Recherche et formation* 50 : 133-146.

Yelnik, C. (2012). « Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique ». *Cliopsy* 8 : 7-27.

652 Symposium : Regards croisés sur trois problèmes historiques enseignés en Sciences de la vie et de la Terre¹

Patricia Crépin-Obert, LDAR, Universités Paris-Est Créteil, Artois, Cergy-Pontoise, Rouen (France)

François Dessart, S2HEP, Université de Lyon 1 (France)

Fabienne Paulin, S2HEP, Université de Lyon 1 (France)

Discutant : Denise Orange-Ravachol, Théodile-CIREL, Université de Lille (France)

Résumé

Cette contribution est issue d'un symposium où sont discutées les interactions entre l'enseignement des SVT et l'histoire. Elles sont étudiées selon plusieurs axes épistémologiques : l'histoire des sciences en regard du savoir construit par les scientifiques ; les sciences historiques en articulation des sciences fonctionnalistes ; l'histoire de la vie et de la Terre selon les problématisations conduites. L'étude croisée de trois problèmes historiques - évolution des Homininés, âge de la Terre, formation de la chaîne alpine - montre les décalages entre les fondements épistémologiques des sciences historiques et les instructions officielles, les représentations des enseignants, le discours d'un formateur.

Mots-clés : épistémologie des sciences historiques, histoire de la vie et de la Terre, histoire des sciences, prescriptions officielles et formation des enseignants, problématisation

Introduction

Notre contribution est issue d'un symposium consacré aux différents modes de mise en œuvre de l'histoire dans l'enseignement des sciences de la Vie et de la Terre (SVT). Cette discipline scolaire se caractérise en effet par la prise en charge et l'articulation de problèmes fonctionnalistes et de problèmes historiques que les programmes de l'Éducation Nationale et les pratiques des enseignants identifient mais dont ils sous-estiment la complexité des démarches et des types de raisonnement mobilisés dans les reconstitutions historiques. Les apports de l'épistémologie des sciences, mis en valeur dans plusieurs travaux en didactique des sciences de la vie et de la Terre, peinent à s'inviter dans la construction des objectifs d'apprentissage et le travail des problèmes historiques en classe.

Nous souhaitons engager une réflexion sur les raisons de la difficile prise en compte de l'historicité des objets géologiques et biologiques dans l'enseignement des SVT. Nous plaçons notre étude dans le cadre théorique de l'apprentissage par problématisation et nous privilégions trois entrées dans le travail des problèmes historiques des SVT :

- une analyse croisée des programmes de l'Éducation Nationale et de la mise en place des épreuves d'évaluation des capacités expérimentales (ECE ; classe de Terminale scientifique). Elle se focalise sur les connaissances visées en épistémologie lorsque des élèves sont confrontés à des problèmes historiques.

- l'utilisation de l'histoire de sciences comme levier à la problématisation. Cette étude, est faite dans le cadre d'un module de formation des enseignants. Elle se rapporte au problème de l'âge de la Terre, dans le cadre des enseignements de SVT en classe de 3ème.

¹ Ce texte a été co-écrit par les différents communicants et la personne discutante du symposium intitulé « Interactions entre enseignement des SVT et histoire : histoire de la vie et de la Terre, sciences historiques, histoire des sciences » (responsables : François Dessart, Fabienne Paulin).

- la manière dont un professeur de SVT, formateur d'enseignants, reconstruit lors d'un stage de terrain avec des enseignants de SVT, un événement tectonique majeur de la formation de la chaîne alpine.

Après avoir situé théoriquement notre étude, nous présenterons et discuterons ce qui ressort des trois cas retenus du point de vue de l'approche du travail des problèmes historiques et des appuis sur le fonctionnement de la communauté des chercheurs dans les instructions officielles et chez les enseignants de SVT.

Cadre théorique de la problématisation historique et questions de recherche

Que l'on se place dans la communauté des chercheurs ou dans le cadre de l'enseignement, les sciences du vivant et les sciences de la Terre sont pensées aujourd'hui comme des sciences travaillant de manière distincte ou complémentaire des problèmes fonctionnalistes et des problèmes historiques (Gould, 1989 ; Orange & Orange-Ravachol, 1995 ; Gayon, 2004 ; Gohau, 2012) : l'étude du fonctionnement actuel des vivants ou de la Terre s'inscrit dans leur histoire évolutive ; et l'actuel est un point « fixe » de l'histoire des vivants et de la Terre. Dans le champ disciplinaire scolaire des SVT, les problèmes historiques sont nombreux : l'origine de la vie, la formation des Alpes, la crise Crétacé-Tertiaire, les climats passés, le buisson humain... Si la reconstitution des événements passés ou des patterns évolutifs s'appuie sur l'étude des modes de fonctionnement (les process) des vivants et de la Terre actuelle (comment une cellule se divise, comment fonctionne une dorsale océanique), elle développe en complémentarité des modes de raisonnement propres aux sciences historiques. C'est ainsi que par des expériences de pensée conjuguant « débobinage » et « rembobinage » de l'histoire, mais aussi en mettant en jeu la contingence, elle construit des événements vus comme des nécessités de l'histoire (Gould, 1989 ; Orange-Ravachol, 2005). Ces problématizations font que les reconstitutions historiques effectuées sont tenues par des raisons fortes (ces reconstitutions historiques sont raisonnées, apodictiques). Et construire de l'« l'histoire » dans l'enseignement des SVT ne signifie pas seulement introduire des éléments d'histoire des sciences, c'est aussi et surtout se référer aux pratiques des chercheurs, aux controverses fortes qui ont accompagnées leur travail des problèmes.

C'est sous l'angle de la tension des sciences de la vie et de la Terre entre sciences fonctionnalistes et sciences historiques que nous avons choisi de préciser et de fédérer notre questionnement. Dans les limites de cette contribution, et pour trois études de cas, nous retenons les questions suivantes :

- Comment et avec quels appuis épistémologiques les instructions officielles et les enseignants s'emparent-ils des problèmes historiques en SVT ? Comment les articulent-ils aux problèmes fonctionnalistes ?
- En quoi cette réflexion pourrait-elle permettre de préciser ce que c'est que « s'y connaître » en matière de SVT historiques et en matière de développement de l'esprit critique dans cette discipline ?

Le problème historique de l'évolution humaine dans les prescriptions officielles

Références institutionnelles et épistémologie des sciences

Travailler des problèmes historiques et fonctionnalistes en classe permet de mobiliser des modes de raisonnement et de validation multiples applicables aux objets isolables en laboratoire et également aux objets uniques, historiquement situés. Cette palette

épistémologique diversifiée est en mesure de répondre aux attentes des nouveaux programmes sur le nécessaire développement des compétences épistémologiques :

Dans le cadre de l'enseignement scientifique, il s'agit donc, en permanence, d'associer l'acquisition de quelques savoirs et savoir-faire exigibles à la compréhension de leur nature et de leur construction. [...] il s'agit, chaque fois que l'on met en œuvre une authentique pratique scientifique, de l'explicitier et de prendre conscience de sa nature²

Cependant, l'enseignement des SVT, ne pourra conduire vers ces objectifs que si l'on rend visibles et explicites les approches fonctionnalistes et surtout historiques. Cependant l'étude complète des préambules des nouveaux programmes met peu en valeur les sciences historiques et leur épistémologie. Ils focalisent sur « l'histoire raisonnée des sciences », « l'observation et l'expérience en laboratoire » afin que l'élève comprenne « en la pratiquant, la construction du savoir scientifique »³.

Dans ce cadre programmatique peu explicite sur les pratiques des sciences historiques, nous avons voulu savoir comment étaient mobilisés les aspects épistémologiques spécifiques de ces sciences dans les activités des élèves.

Une analyse des énoncés d'une épreuve pratique du baccalauréat

Nous utilisons un corpus d'énoncés des sujets des évaluations des capacités expérimentales (ECE) mises en place en 2005. Cette épreuve du baccalauréat concerne les élèves de terminale scientifique et, depuis 2018, ces énoncés sont mis en ligne avant l'épreuve. Au nombre de 80, ils sont élaborés par des professeurs, validés par l'inspection générale et en accès libre sur le site EDUSCOL (site officiel de l'Éducation Nationale). Ce sont donc des documents officiels nous donnant accès aux attendus épistémologiques institutionnels de la fin du cycle terminal et en cela ils sont pertinents pour notre étude.

Les énoncés présentent une situation problème, contextualisée, et les élèves doivent (en 1 heure) proposer une stratégie de résolution à mettre en œuvre pour répondre au problème posé. 20 des 80 sujets portent sur des problèmes historiques à portée plus ou moins générale. Nos critères d'analyse concernent les arguments et le mode de validation permis par les données fournies ou recueillies par l'élève. Dans un problème historique la validation nécessite une accumulation suffisante de données convergentes et la conclusion retenue est la plus vraisemblable possible. On parle de « cohérentisme » pour ce type de démarche.

Nous présentons un exemple qui met en évidence un des écueils liés à l'absence de prise en compte de l'épistémologie des sciences historiques⁴, le sujet SVT n°51 : un nouveau fossile du genre humain⁵. Il s'agit pour l'élève de choisir entre trois hypothèses sur la place possible dans le buisson humain d'un nouveau fossile d'Homininé à partir de deux mesures crâniennes et de leur rapport. Avec ces données (une marge d'erreur de 5% est accordée) l'élève doit pouvoir répondre précisément sur la place de ce nouveau fossile.

Faisons un détour par l'état de la recherche sur ce fossile, qui est en réalité l'Homme de Florès (Homo floresiensis) découvert en 2003 sur l'île du même nom. Sa place dans le buisson humain a été étudiée par plusieurs équipes de paléanthropologues. Deux études nous permettent d'apprécier la complexité de ce genre de recherche sur des objets du passé. En 2013, une

² https://cache.media.education.gouv.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/13/4/spe573_annexe_1063134.pdf consulté le 23 octobre 2019, pages 2 et 3.

³ Ibid page 4

⁴ Une étude complète des sujets est en cours de validation pour publication (Paulin et Charlat, 2020)

⁵ Le fichier (sujet 51) est téléchargeable à cette adresse : <https://eduscol.education.fr/cid58536/serie-s.html#lien3> (consulté le 25 octobre 2019)

première étude est publiée (Baab *et al.*, 2013) portant sur 248 crânes, caractérisés par 24 points de mesure. Le traitement statistique a permis d'exclure, avec un degré de confiance élevé, une filiation directe avec *Homo sapiens*. En 2017, une autre étude (Argue *et al.*, 2017) s'appuie sur 133 points de mesure concernant différents os et plusieurs espèces sont comparées. Un nouvel âge est proposé, plus ancien qu'initialement, et rendant *Homo floresiensis* contemporain d'*Homo habilis*. La conclusion prudente d'un des protagonistes de l'enquête, Mike Lee, est intéressante dans sa formulation : « nous sommes sûrs à 99% qu'*Homo floresiensis* n'est pas lié à *Homo erectus* et presque à 100% qu'il n'est pas non plus un *Homo sapiens* mal formé ». Malgré un très grand nombre de mesures, le problème reste en chantier.

Une validation peu étayée mettant à mal le cohérentisme

Il apparaît clairement que les deux mesures demandées aux élèves sont très loin d'être suffisantes pour travailler correctement le problème soulevé et nous assistons à une réduction forte du cohérentisme. Nous comprenons également qu'en lieu et place d'une démarche en science historique avec un mode de validation qui s'appuie sur des données suffisamment étayées mises en cohérence, l'activité proposée aux élèves s'apparente davantage à une démarche en science fonctionnaliste. Elle conduit à une conclusion certaine sur la place de ce fossile dans le buisson humain. Ce qui est discutable d'un point de vue épistémologique.

Nous avons dans une étude précédente, montré que des activités d'enseignement sur la phylogénie (les parentés entre les êtres vivants qui mobilisent l'épistémologie des sciences historiques) étaient souvent transformées peu ou prou en activités de type fonctionnaliste ou expérimentale au lieu d'être abordées dans une démarche de reconstitution historique (Paulin, Charlat et Triquet, 2019). Notre étude questionne in fine la transposition des démarches scientifiques dans l'enseignement dans sa capacité à prendre en compte des démarches des sciences historiques.

Le problème historique de l'âge de la Terre en formation d'enseignants utilisant l'histoire des sciences

Controverse en histoire de la géologie et problématisation historique

Cette étude s'intéresse aux pratiques enseignantes accordant une place privilégiée à l'histoire des sciences comme ressource pour faire problématiser les élèves. Suite aux études portant sur les apprentissages par problématisation des élèves via des temps privilégiés de débat argumentatif en classe en biologie et en géologie (Orange, 2012), d'autres plus récentes tentent de cerner l'impact des interventions enseignantes sur la problématisation tenue au cours d'une progression pédagogique (Lhoste, Peterfalvi et Schneeberger, 2010 ; Crépin-Obert, 2017). Et lors de séquences d'enseignement fondées sur l'histoire des sciences, les enseignants ont du mal à percevoir les objectifs d'apprentissage en épistémologie des sciences car ils se focalisent sur les objectifs notionnels (Maurines et Beaufils, 2011). Or le savoir ne se limite pas aux notions acquises. En tant que savoir raisonné, il est issu d'argumentations pouvant être construites lors de controverses animées autour d'un problème scientifique. Nous constatons que la place du problème n'est pas explicitée dans la grille d'analyse proposée par l'étude précitée.

De notre point de vue, tout problème traité est à remettre au cœur du raisonnement scientifique à construire en classe, ici celui de l'âge de la Terre. Mais ce problème risque d'être un faux problème en classe s'il est rabattu sur la solution factuelle et consensuelle aujourd'hui. Une idée majeure dans le cadre de la problématisation est de redonner une certaine épaisseur au problème. Cette opération est possible via l'histoire de la géologie qui permet de remonter à la source du problème et de reconnecter la solution aux processus de raisonnement qui l'ont

validée. Deux dédoublements sont opérés : l'un consiste à comprendre le passage de l'assertorique « la solution donnée » - 4,55 milliards d'années - à l'apodictique « la solution raisonnée » - en remontant aux différentes raisons qui ont rendu nécessaire un temps long et quantifié ; l'autre consiste à mettre en tension les faits et les idées explicatives dans un cadre épistémologique assumé, autrement dit les contraintes à prendre en compte et les conditions de possibilités des solutions, les âges de la Terre dans un cadre évolutionniste ou non.

Par l'histoire des sciences le problème peut être redéployé selon les trois dimensions d'une problématisation : au XVIII^e siècle se structure le périmètre de la science par rapport au dogme religieux, soulevant un problème nouveau ou énigme qu'est l'âge de la Terre ; au XIX^e siècle se développe une controverse internationale entre géologues et physiciens ; et le XX^e siècle voit la résolution du problème grâce à la découverte de la radioactivité et sa mesure au sein de fragments de météorites en 1956. Notons qu'à la base, cette problématisation est palétiologique – ou historique – et se différencie d'une problématisation nomologique – ou fonctionnaliste - par une démarche de preuve caractéristique. Chacune d'elles a des spécificités épistémologiques (Orange-Ravachol, 2005 ; Lecointre, 2011 ; Gray, 2014) que tout enseignant de sciences devrait avoir cerné.

Nous considérons donc que ce problème historique a un fort potentiel de transposition didactique. Au sein d'une étude élargie (Crépin-Obert, à paraître 2020), notre problématique est la suivante : si l'histoire des sciences est le fondement choisi d'une pratique enseignante, comment peut-elle être un levier de problématisation en classe de collège à propos de l'âge controversé de la Terre ? Nous choisissons de développer ici une de nos questions de recherche : quelles représentations du problème historique et quels repères épistémologiques peuvent être mis au jour en formation des enseignants lors d'activités via une source primaire, étape de la problématisation historique ?

Une situation de formation d'enseignants basée sur un écrit de Darwin

Un stage de formation continue innovant « Interdisciplinarité et histoire des sciences au cycle 4 de collège » a été conçu et mis en œuvre de 2017 à 2019 dans le cadre de l'IREMS⁶ de Paris, afin d'éclairer et de développer des pratiques enseignantes intégrant des éléments historiques au croisement de différentes disciplines scolaires – mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre. Les formateurs ont exploré et analysé des sources primaires majeures sur ce problème historique qu'est le temps profond géologique (Buffon, Cuvier, Lyell, Darwin, Kelvin, Patterson, *etc.*).

Lors du stage, nous avons fait étudier un de ces textes aux stagiaires, retenu pour son accessibilité en classe de 3^{ème} de collège et en illustration d'un protagoniste de la controverse du XIX^e siècle (Darwin, 1859). Après une lecture commentée de l'extrait choisi, nous avons testé sa réception en tant que dispositif didactique avec cinq activités⁷ par les stagiaires : réagir à la première lecture (A1), organiser sous forme d'un schéma la démonstration de Darwin fondée sur les phénomènes sédimentaires (A2), construire un diagramme des interactions de la communauté scientifique avec le chercheur (A3), tester la reproductibilité des calculs de l'auteur qui donne une approximation d'un temps géologique de 300 millions d'années pour l'érosion d'une colline de la fin de l'ère secondaire (A4), comparer l'extrait dans deux éditions, 1859 et 1873 (A5). Les productions des stagiaires ont été collectées et leurs présentations, appuyées des discussions au sein du groupe de formés, ont été enregistrées.

⁶ Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques et des Sciences

⁷ Le tableau 1 rappelle la numérotation des activités en relation avec les supports et les discours des stagiaires

Des représentations en épistémologie des sciences en décalage avec l'activité d'un scientifique

Les analyses effectuées par les stagiaires, guidées par les tâches données, ont fait émerger plusieurs points saillants de leurs représentations d'un problème travaillé en sciences historiques en regard des sciences fonctionnalistes : la méthode scientifique unique, la place majorée des faits observés, les notions de preuve et de vérité attendues. De plus les stagiaires prennent comme repère leur propre démarche d'enseignement pour appréhender ce problème historique. La réception du texte par les activités menées (réactions, productions écrites et discours de présentation) a permis d'identifier certains éléments significatifs d'une épistémologie naïve sur la science (colonne 1 du tableau 1) en décalage avec la problématisation historique réalisée par le scientifique. Les échanges collectifs lors des présentations leur ont permis une prise de distance vers une épistémologie plus experte (colonne 2 du tableau 1).

Tableau 1 - Des représentations et des repères épistémologiques contrastés

1 Écrits (E) et discours (D) des stagiaires significatifs d' une épistémologie naïve	2 Discussions avec les stagiaires vers une épistémologie experte
Mythe de « la méthode scientifique » selon une succession constante et linéaire d'étapes « PHO –problématique, hypothèses, observations » (E-A2)	Une pluralité de démarche de preuves en sciences expérimentales et en sciences historiques
Une vision uniquement positiviste ou inductiviste de la science « Il (Darwin) sélectionne dans les travaux des différents scientifiques les éléments dont il a besoin pour corroborer sa propre théorie, alors on n'a pas tous les éléments des autres scientifiques mais du coup il s'appuie que sur ce qui l'intéresse » (D-A5)	Les faits sont construits , et non pas donnés. Sélectionnés ou provoqués par le chercheur, ils sont confrontés au modèle explicatif selon différentes démarches
Confusion sur la nature des arguments « illustration » pour nommer une modélisation de James Croll sur laquelle s'appuie Darwin (E-A3)	Différencier clairement la nature argumentative entre faits et explications
Survvalorisation des faits comme preuve : « Sur le fait que l'érosion prend du temps on a distingué 2 choses : ce qu'il constate, ce qu'il voit vraiment, ce qui fait office de preuve et ce qui n'est qu'une explication, ce qu'il imagine ce qu'il pense sans vraiment avoir de preuves » (D-A2)	Une preuve scientifique se construit par mise en tension entre des arguments d'un registre empirique et des arguments appartenant au registre des modèles explicatifs
Conviction au sens d'une simple opinion personnelle « ça fait un peu penser à l'idée de convaincre et on retrouve l'idée que si on écrit bien tout le monde va adhérer » (D-A1)	Un cadre théorique (ici évolutionniste) dirige toute la pensée du chercheur ; ultérieurement partagé ce cadre de pensée pourra être qualifié de paradigme
Rapport négatif aux incertitudes , à l'encontre d'une « vérité » attendue incontestable « Moi je rejoins aussi cette idée (conviction), parce que quand on lit à chaque fois il fait effectivement plein d'approximations : il dit oh on va considérer la taille des couches, on va considérer la vitesse, on va s'appuyer d'accord sur les strates qui sont comme ci-comme ça... et d'un seul coup il arrive : à ce rythme-là, disons 300 millions d'années » (D-A1)	Les incertitudes font partie intégrante des modèles explicatifs élaborés, en alertant sur le degré de contrôle du jeu systémique des paramètres
Représentation de l'activité du scientifique plaquée sur l'actuel « Je trouve que ça apporte un peu plus de scientifique en faisant des schémas, ou en mettant des calculs. Ça apporte à l'idée qu'on s'approche plus de quelque chose de vrai » (D-A1)	Le mode de communication de la recherche scientifique a évolué au cours du temps
Discrédit voire rejet de la démonstration de Darwin en ne considérant plus que l'erreur mathématique « E1 : On n'a pas compris trop pourquoi spécialement il a fait cette hypothèse là. D'où le point d'interrogation. E2 : On serait même plutôt d'avis du contraire puisque si on érode la partie basse et que ça s'effondre ça fait des éboulis qui vont protéger, ça fait un brise-lame au pied de la falaise, donc ça va aller moins vite. Si on n'a pas le droit de ramasser les galets sur les plages de Normandie, c'est pour protéger les falaises [...] E2 : En fait on comprend pas ce qu'il veut. E1 : Conclusion on n'a rien compris » (D-A4)	Appréhender une démarche heuristique qui explore un champ d'hypothèses possibles, parmi lesquelles certaines seront invalidées
Science enseignée vs science en laboratoire « Moi j'ai trouvé que ça mettait beaucoup en avant le fait qu'il essaye de convaincre, alors il explique évidemment mais l'intention est de convaincre alors que nous dans notre démarche quand on a un cours moi c'est expliquer je n'ai pas l'intention de convaincre » (D-A1)	Un système explicatif de recherche en cours distant d'un modèle de communication ou d'enseignement

D'une façon récurrente les stagiaires ont qualifié de « conviction » la démarche de recherche d'un temps long géologique par Darwin : sélection des données de terrain, pensée cadrée par l'évolution des vivants, manipulation des valeurs chiffrées avec de nombreuses estimations,

absence de schémas. Ils jettent ainsi le discrédit sur cette démarche non conforme à une démarche scientifique telle qu'ils se la représentent focalisée sur l'expérimental. Pourtant le témoignage de Darwin est bien révélateur des fondements épistémologiques d'une démarche ancrée en science historique.

De plus en mettant l'accent sur le problème scientifique, certains objectifs d'apprentissage en épistémologie des sciences prennent sens : hypothèses controversées dans un périmètre scientifique au sein d'une communauté de géologues et de physiciens, rebond de problèmes successifs donnant de plus en plus d'ampleur aux temps géologiques, preuve mathématique privilégiée en réseau avec d'autres preuves en sciences historiques liées à la chronologie relative, importance du cadre théorique évolutionniste.

Enfin des points de vigilance critique sur la construction du problème ont été cernés par les stagiaires : la fiabilité et l'évolution d'une publication, l'importance et la complexité des interactions au sein d'une communauté scientifique pluridisciplinaire, l'extrême précision d'une démonstration par mise en cohérence des arguments sans recours à l'expérience, la non reproductibilité de la preuve mathématique avancée.

Le problème historique de la formation des Alpes en situation de formation sur le terrain

Contingence et nécessité

Le cadre théorique dans lequel nous nous plaçons est celui de l'épistémologie du problème (Bachelard, 1960) que nous envisageons dans le cadre de la géologie en tant que science historique. Nous mobilisons également le cadre de la problématisation historique (Orange-Ravachol, 2005). De plus, nous considérons avec Gould (1989) que toute reconstitution historique s'inscrit dans une narration, organisant des événements, qui se définissent avant tout par leur contingence : ils auraient pu ne pas se produire. Mais la construction de ces événements repose également sur la mise en évidence des conditions de possibilité à l'origine d'une temporalité rationnelle de l'histoire.

Le récit répond selon nous à cette exigence de rationalité, notamment de par sa capacité à expliquer les changements du monde, ce que Bruner (2002) désigne par une « rupture » dans le cours des choses. Mais le récit organise également les événements par la « mise en intrigue » (Ricoeur, 1984) autour de laquelle se met en place une structure dirigée de l'histoire.

Nous analysons ici la mise en œuvre de la causalité narrative, (ibid.) qui s'appuie sur le principe d'antériorité dont dépend l'inversion de l'effet de contingence en effet de nécessité, à l'origine même des événements :

L'inversion de l'effet de contingence en effet de nécessité se produit au cœur même de l'événement : en tant que simple occurrence, ce dernier se borne à mettre en défaut les attentes créées par le cours antérieur des événements ; il est simplement l'inattendu, le surprenant, il ne devient partie intégrante de l'histoire que compris après coup, une fois transfiguré par la nécessité en quelque sorte rétrograde qui procède de la totalité temporelle menée à son terme (Ricoeur, 1980 : 169–170).

Les reconstitutions historiques supposent donc une inversion de l'effet de contingence qui permet au travers d'une rétro-diction la construction d'une temporalité rationnelle des événements géologiques.

Comment le médiateur procède-t-il pour articuler phénomènes et événements quand il mobilise des modèles géologiques « sur le terrain » ? Et comment organise-t-il de ce fait la construction narrative de son histoire géologique ?

Une situation de formation à la géologie dans le massif alpin

Nous questionnons ici les modalités de mise en récit de l'histoire géologique dans le cadre de la médiation scientifique « sur le terrain ». Plus précisément, nous analysons les procédés narratifs mobilisés dans les reconstitutions historiques produites par un médiateur lors d'un stage de formation pour enseignants de SVT « sur le terrain ». En appui sur les instructions officielles de l'Éducation Nationale, il recherche les marqueurs de terrain témoignant d'une compression tectonique, à l'origine de la surrection des Alpes. Il procède ainsi à un inventaire des unités géologiques impliquées dans l'événement tectonique majeur à l'étude, le chevauchement pennique. Un parcours, organisé le long de plusieurs affleurements, le conduit à positionner les unités géologiques dans l'espace et dans le temps. Des descriptions à plusieurs échelles lui permettent de schématiser la superposition de ces unités. Son objectif est double : il doit expliquer les phénomènes mis en jeu dans le processus tectoniques ; mais il doit surtout reconstituer une histoire, i.e. une succession d'événements qui trouvent leur origine, en partie, dans l'explication des phénomènes, mais qui ne peuvent en aucun cas s'y réduire.

Le médiateur devrait donc procéder à une construction narrative (Gould, 1989) qui ne s'en tienne pas seulement à une organisation temporelle de phénomènes géologiques. C'est là une des conditions indispensables à la construction de savoirs historiques rationnels.

Des obstacles à la construction d'une rationalité historique

Des modèles fonctionnalistes prédominants

Nos résultats montrent que la construction d'une temporalité rationnelle est difficile. Les modèles fonctionnalistes l'emportent largement sur la construction de l'historicité des événements. Nous pensons que cette tendance, guidée par des instructions officielles donnant une place prépondérante au fonctionnalisme, conduit davantage à un « usage de modèles ad hoc » qu'à une véritable construction de l'histoire géologique.

Un focus sur les datations pour installer une temporalité

Afin de dire comment l'histoire géologique doit être reconstituée, le médiateur use d'une chronologie des phénomènes qui ne mobilise pas de nécessités.

Tableau 2 - Principe d'antériorité

Éléments du discours du médiateur	Interprétation
<i>« vous ne pouvez pas raconter une histoire sans chapitres successifs qui se succèdent justement comme le dit l'adjectif successif »</i>	Nécessité de construire une histoire selon une succession d'événements : L'historialité repose sur la chronologie
<i>« donc il est un fait que si vous ne datez pas et ben vous allez mélanger vos chapitres »</i>	La datation permet de mettre de l'ordre dans les événements Mise en œuvre (implicite) du principe d'antériorité
(...)	
<i>« et dans la plupart des cas ce qui est important ce qu'on ajoute, ce qui disparaît un peu des programmes actuels, c'est qu'on date tout ça »</i>	Le médiateur précise pourtant la nécessité de s'ancrer dans une temporalité. Nécessité d'une temporalité

Il conduit son public à ancrer les phénomènes dans une temporalité, étape d'une construction des événements géologiques, mais qui n'amène pas ces événements vers une historicité qui seule traduit un haut niveau de rationalité. Il évoque clairement ce besoin de construire l'histoire sur une temporalité fondée sur une chronologie et une databilité des événements. Mais cette databilité tient plus de leurs propriétés que de leurs relations.

Il semble pourtant nécessaire de considérer la temporalité comme une des dimensions fondamentales de la construction rationnelle des « explications historiques ». Or le fonctionnalisme mobilisé sur le terrain tend ici à produire une temporalité « *ad hoc* » qui n'est pas celle de l'histoire géologique locale. Il modélise les observations de terrain en « petites histoires » qui n'articulent pas nécessité et contingence (Orange-Ravachol, 2012).

L'écueil du modèle historique

Le médiateur est donc amené à étayer sa reconstitution historique en convoquant la temporalité dans ses explications. Mais nous voyons là un écueil qui consiste à utiliser un modèle fonctionnaliste comme support de l'histoire. Nous avons considéré ce modèle historique en appui sur la critique que faisait Popper de l'« historicisme ». Le risque est grand en effet de procéder à une modélisation de l'histoire et ainsi de faire fonctionner un temps interne au modèle et de lui laisser raconter l'histoire. Ce modèle devient en quelque sorte « prescripteur » de l'histoire et met ainsi de côté les registres empirique et théorique qui sont pourtant indispensables pour contraindre rigoureusement la reconstitution historique. Alors que le médiateur cherche à reconstituer l'histoire, les contraintes liées au programme de SVT semblent le maintenir dans un fonctionnalisme qui empêche de penser la contingence. Ainsi, il passe à côté de la dimension contingente des événements et ne construit leur nécessité que sur des phénomènes et non des événements (Dessart et Triquet, 2015). Ce processus qui « historicise » les phénomènes en événements ne construit pas l'histoire des géologues (Dessart et Triquet, 2019). Il fait raconter une histoire théorique au modèle, histoire contrainte seulement par les phénomènes et non par des événements nécessaires et contingents.

Mise en perspective des trois problèmes historiques enseignés et discussion

Nous avons choisi de conduire notre étude en situant les SVT dans une tension entre sciences fonctionnalistes et sciences historiques. Ce positionnement est heuristique car il peut servir de curseur pour caractériser les problèmes et leur travail par les chercheurs, les enseignants ou les élèves. Ainsi les trois problèmes scientifiques que nous avons choisis - le positionnement dans le passé terrestre d'un reste d'Homininé fossile ; la détermination de l'âge de la Terre, la reconstitution du chevauchement pennique en tant qu'événement marquant de la formation des Alpes - ont une dimension historique affirmée. Mais si leur construction s'articule nécessairement avec ce que l'on connaît du fonctionnement actuel des vivants et de la Terre, elle oblige à dépasser la mise en jeu de temporalités de sens commun, c'est-à-dire des temporalités centrées sur l'expérience humaine contemporaine. Cette prise de recul n'est pas simple. L'histoire des sciences, parce qu'elle est riche des problématisations fonctionnalistes et historiques des chercheurs, est particulièrement pourvoyeuse de repères d'une part pour penser des ruptures avec les modes de pensée communs, d'autre part pour cerner la logique des instructions officielles et le fonctionnement des enseignants et des élèves confrontés à des problèmes historiques. Au regard de nos trois études de cas, force est de constater que des décalages importants existent entre les démarches des chercheurs, celles promues par les instructions officielles, celles adoptées par les formateurs d'enseignants et enseignants de SVT. Ce sont plusieurs de ces décalages marquants que nous voulons pointer et au-delà desquels nous voulons préciser les visées épistémologiques nécessaires pour s'y connaître en sciences de la vie et de la Terre.

Le tropisme de l'historique vers le fonctionnalisme

Ce tropisme est marqué lorsqu'on s'intéresse à la manière dont les prescriptions officielles s'emploient à placer un nouveau fossile d'Homininé dans le buisson humain. La tâche, qui

réside dans la mise à l'épreuve de trois solutions possibles par un nombre limité de mesures, se réduit à ce qui est habituellement demandé par ces mêmes prescriptions pour des problèmes fonctionnalistes. Elle n'est pas porteuse des vigilances des scientifiques qui s'emparent de ce problème historique (recours à un nombre important de mesures mais pas seulement cela). Tout se passe comme si les notions de fossile et de buisson humain allaient de soi. Ce tropisme se retrouve avec l'idée de la « méthode » scientifique survalorisant des faits dans l'approche qu'ont des enseignants du problème de l'âge de la Terre. Il se retrouve à nouveau dans le récit historique du chevauchement alpin que le formateur redirige systématiquement vers un modèle fonctionnaliste.

La prégnance de l'empirisme et la survalorisation de la preuve

La prégnance de l'empirisme se retrouve pour chacun des problèmes que nous avons étudiés, que ce soit dans les prescriptions officielles ou dans les discours des enseignants et formateurs d'enseignants. Les « faits » d'abord, les « faits » comme des données qu'il suffirait de découvrir, les « faits » aussi dans un rôle principal de preuves : pour filtrer une hypothèse (placement d'un fossile dans le buisson humain), pour aller au plus précis d'un âge (problème de l'âge de la Terre), pour mettre en valeur des phénomènes géologiques (problème de la formation d'une chaîne de montagnes). Ces façons de raisonner focalisent plus sur la validité des solutions que sur les raisons qui les contraignent.

Des mises en « petites histoires » empêchant la construction de nécessités événementielles

La tendance vers la construction de « petites histoires » géologiques se retrouve dans la situation de reconstitution du chevauchement pennique. Ce qui semble particulièrement préoccuper le formateur d'enseignants de SVT est la caractérisation et l'agencement dans le temps de phénomènes géologiques, en ne questionnant que partiellement ce qui permet d'aboutir à cet enchaînement (seule la datation semble « faire foi ») et avec l'idée sous-jacente que les événements représentent soit le passage d'un phénomène à un autre, soit un phénomène particulièrement étonnant de l'histoire. L'histoire produite n'est donc pas vraiment tenue par des nécessités ; dit autrement elle pourrait être en partie autre. De plus, sa construction ne saisit pas de manière explicite le rôle de la contingence historique. C'est une tendance que l'on retrouve dans d'autres problèmes de la géologie historique.

Ces trois études de cas montrent l'importance d'appuis épistémologiques pour entrer et développer un travail des problèmes de la géologie et de la biologie historiques. Sans cela, le risque est grand de les rabattre sur des problèmes fonctionnalistes, en maintenant les fonctions du temps à celles de l'expérience et de la pensée commune.

Bibliographie

Argue, D., Groves, C.P., Lee, M.S.Y. & Jungers, W.L. (2017). The affinities of *Homo floresiensis* based on phylogenetic analyses of cranial, dental, and postcranial characters. *J. Hum. Evol.* 107 : 107-133.

Baab, K.L., McNulty, K.P. & Harvati, K. (2013). *Homo floresiensis* contextualized: a geometric morphometric comparative analysis of fossil and pathological human samples. *PLoS One* 8 : e69119.

Bachelard, G. (1960). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Crépin-Obert, P. (2017). « Pratique de débat et problématisation en paléontologie. Le problème de la filiation entre ammonite et escargot en CM2 ». In M. Bächtold, J.-M. Boilevin & Calmettes, B. (dir.). *La pratique de l'enseignant en sciences : comment l'analyser et la modéliser ?* (p. 65-94). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses Universitaires de Louvain.

Crépin-Obert, P. (à paraître 2020). « Darwin et la nécessité d'un temps long pour la sélection naturelle : approche historique et épistémologique d'une controverse en formation des enseignants de collège. » In C. Fortin & J. Gobert (dir), *Didactique de l'évolution* : 30.

Darwin, C. (1859/ 2013 par T. Hoquet) « Chap. IX Sur l'imperfection des archives géologiques ». *L'origine des espèces* (p. 271-297). Paris : Editions du Seuil.

Dessart, F. & Triquet, E. (2015). Médiation géologique de terrain. Explorer "le réel de terrain" et problématiser les événements grâce au récit. *Spirale-E* 55 : 75-94.

Dessart, F. & Triquet, E. (2019). Les analepses dans les récits de médiation géologique « sur le terrain » : un outil pour mobiliser la démarche historique ? *RDST* 19 : 117-140.

Gayon, J. (2004). De la biologie comme science historique, Sens public, La représentation du vivant – du cerveau au comportement. [En ligne]. URL : <http://www.sens-public.org/spip.php?article32>.

Gohau, G. (2012). Des sciences palétiologiques (Whewell) aux archives de la nature. Travaux du comité français d'histoire de la Géologie, 3ème série 26(3) : 55-63.

Gould, S. J. (1989). La vie est belle - les surprises de l'évolution (M. Blanc, Trad. 1991). Paris : Éditions du Seuil.

Gray, R. (2014). The distinction between experimental and historical sciences as a framework for improving classroom inquiry. *Science Education* 98(2) : 327-341.

Lecointre, G. (2011). « Récit de l'histoire de la vie ou de l'utilisation du récit ». In Heams & al (dir.), *Les mondes darwiniens. L'évolution de l'évolution* (p. 601-632). Editions matériologiques.com.

Lhoste, Y., Peterfalvi, B. & Schneeberger, P., (2010). Poser et construire un problème en classe de SVT Quels repères pour l'enseignant ? Actes du congrès de l'AREF. Genève. 10 p.

Maurines, L. & Beaufils, (2011). Un enjeu de l'histoire des sciences dans l'enseignement : l'image de la nature des sciences et de l'activité scientifique. *RDST* 3 : 271-305.

Orange, C. & Orange-Ravachol, D. (1995). Biologie et géologie, analyse de quelques liens épistémologiques et didactiques. *ASTER* 21 : 27-49.

Orange C. (2012). Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe. Bruxelles : De Boeck Education.

Orange-Ravachol, D. (2005). Problématisation fonctionnaliste et problématisation historique en sciences de la Terre chez les chercheurs et chez les lycées. *ASTER* 40 : 177-204.

Orange-Ravachol, D. (2012). Didactique des SVT. Entre phénomènes et événements. Rennes : PUR, collection Païdeia.

Paulin, F., Charlat, S. & Triquet, E. (2019). La biologie évolutive et sa dimension historique : un levier pour aborder le rapport à l'incertitude dans l'enseignement des sciences. *RDST* 19 : 141-164.

Popper, K. R. (1956). Misère de l'historicisme. *Recherches en sciences humaines* 8 : 632-636. Paris : Plon..

Ricœur, P. (1980). « Pour une théorie du discours narratif ». *La narrativité* : 5-71. Paris : Éditions du CNRS.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit, tome 1, L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit, tome 2, La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.

664 Regards croisés d'experts et de novices sur la bienveillance à l'école maternelle : étude à partir d'analyses de l'activité fondées sur des autoconfrontations

Hélène Marquié-Dubié, Sandrine Bazile, ESPÉ, LR – FDE site de Perpignan, LIRDEF EA 3749, Université de Montpellier (France)

Résumé

Nous présentons ici les premiers résultats issus d'une recherche-action menée qui a associé divers acteurs de la formation des enseignants autour de l'élaboration de dispositifs d'enseignement en lecture littéraire. Notre analyse se fonde sur des séances d'autoconfrontations simples puis croisées entre novices et experts à propos des séances menées. Nous avons identifié leurs préoccupations communes afin de mettre en évidence ce qui pourrait qualifier une posture didactique bienveillante dans la classe de maternelle puis rapporté ces différentes préoccupations à la prise en compte des besoins développementaux des élèves. Le principe de notre analyse qui repose sur un croisement des regards et des cadres théoriques permet d'épaissir le concept de bienveillance et de l'éclairer.

Mots-clés : analyse de l'activité, enseignants, école maternelle, didactique du français, bienveillance

Introduction : le concept de bienveillance

Depuis 2015, en rupture avec les programmes précédents, l'école maternelle doit désormais permettre aux enfants, au-delà des apprentissages, « d'affirmer et épanouir leur personnalité ». Bien que le terme de bienveillance ne soit pas cité dans le texte du programme, il apparaît dans le préambule du texte et a suscité maints remous : « L'école maternelle est une école bienveillante, plus encore que les étapes ultérieures du parcours scolaire. » En fait, la bienveillance est un attendu des compétences des enseignants depuis le référentiel de 2013 : il est précisé dans le texte originel que les enseignants doivent « installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance ».

Ce concept est peu défini dans le cadre pédagogique dans lequel cherche à se matérialiser cette « affection qui vous porte à désirer le bonheur de notre prochain » (Cousin, 1847 : 149-150). Au mieux, il se comprend comme une disposition (innée ? apprise ?) ; au pire il suscite la méfiance des enseignants et des cadres de l'institution (Devin & Passerieux, 2017).

Dans le cadre de nos recherches, nous avons choisi de nous emparer de ce concept, associé généralement à l'empathie, qui permet de croiser des approches issues de la psychologie, de la psychanalyse (Freud, 1920 ; Piaget, 1924 ; Widlöcher, 1999), de la neurobiologie (Decety, 2010) aussi bien que du côté de la philosophie avec Kohut Husserl ou Ricoeur (Dupuis, 2010) ou encore Derrida ou Cixous.

Au-delà des concepts, nous avons cherché à éclairer ce qui, dans la pratique enseignante, pouvait être relevé comme indicateur(s) de bienveillance.

Le dispositif expérimental

Les résultats présentés ici ont été recueillis dans le cadre d'une recherche-action à laquelle participent des formateurs d'enseignants de différentes origines et assurant différentes

fonctions (PEMF, conseillers pédagogiques, IEN¹, enseignants-chercheurs et enseignants-formateurs de l'ESPE² et hors ESPE) ainsi que des professionnels novices (PES – Professeurs des Écoles Stagiaires inscrits en Master2 MEEF³) selon des modalités collaboratives fondées sur la reconnaissance de la complémentarité des compétences (Kervyn, 2011). Les objectifs visés par ce projet étaient la production de connaissances sur les processus de formation de type accompagnement professionnel (interactions PEMFS/PES, par exemple), le développement professionnel (Marquié-Dubié, 2011) des différentes catégories d'acteurs (y compris le rôle de diffusion de la recherche censément assumé par les enseignants-chercheurs auprès des praticiens), les facteurs limitant et les facteurs facilitant le changement de pratiques professionnelles des experts et des novices.

Les différents temps du dispositif

Nous nous sommes appuyées sur le programme de 2015 pour l'école maternelle afin d'introduire un changement de pratiques professionnelles auprès des experts (maitres-formateurs). Ce programme propose des dispositifs (voir ci-après) peu utilisés par les PEMF ou dont les soubassements théoriques sont mal identifiés et nous leur avons proposé de construire des séances en s'appuyant sur ces dispositifs.

Nous cherchions à comprendre comment, dans un contexte légèrement déstabilisé, pouvait se construire et se réguler la collaboration entre les différents acteurs : les enseignants-chercheurs (EC : Enseignants-Chercheurs – diffuseurs de l'information scientifique), les maitres-formateurs (PEMF : Professeurs des Écoles Maitres Formateurs – experts des pratiques et de la gestion de classe), les enseignants-novices (PES : Professeurs des Écoles Stagiaires – dont les compétences antérieures pouvaient éventuellement être utilisées).

Pour cela, différentes phases correspondant au déroulé chronologique du dispositif ont été structurées :

- Phase 1 : les PEMF et les PES ont construit séparément une séance portant sur l'objet choisi. Ils se sont fondés sur leur pratique habituelle. Pour la présentation présente nous avons choisi de nous focaliser sur une séance de littérature (lecture / compréhension de l'album *Le Bonnet Rouge*⁴). Une captation vidéo a été effectuée dans chaque classe, puis une séance d'autoconfrontation a été menée par l'EC sur la séance du PES et par le PES sur la séance du PEMF.
- Phase 2 : les pratiques de deux enseignants ont été étayées par l'EC au moyen de lectures et d'échanges.
- Phase 3 : le nouveau dispositif a été introduit ; il s'agit de la lecture d'album sans appui sur les images. Il est question de l'attendu de fin de cycle concernant la compréhension de textes écrits « sans autre aide que le langage entendu ». Les séances présentées ici portent sur l'album *Hugo et Marcel*⁵. Elles ont été enregistrées puis analysées à l'aide d'un dispositif d'autoconfrontation croisée PES-PEMF.

Notre analyse s'appuie ainsi sur les séances réalisées en phases 1 et 3 ainsi que sur le matériel (audio et vidéo) recueilli lors des autoconfrontations simples et croisées.

¹ Inspecteurs de l'Éducation Nationale

² Désormais INSPÉ.

³ Métiers de l'Enseignement, de l'éducation et de la Formation.

⁴ Brigitte Weninger, John A Rowe, Géraldine Elschner (traduction), Minedition Eds, 2000.

⁵ Anthony Browne, Isabel Finkenstaedt (traduction), Editions Kaleidoscope, 1990.

Un double cadre théorique pour l'analyse des données

Nous avons construit notre interprétation à partir du croisement de nos approches théoriques respectives (psychologie dynamique du travail, didactique du français) en faisant l'hypothèse que cette diversité ne pouvait qu'enrichir notre compréhension des phénomènes étudiés.

Du côté de l'analyse de l'activité enseignante

Dans le cadre de l'analyse de l'activité enseignante, nous nous appuyons sur les travaux issus de l'approche « action située » (Norman *et al.*, 1988), c'est-à-dire que nous considérons que toute action s'inscrit dans un contexte qui offre des potentialités (affordances) que le sujet va interpréter en tant que ressources ou en tant que contraintes, dont il va se saisir, qu'il va ignorer ou rejeter à partir de ses intentions initiales (son projet). L'activité est ainsi ce qui relève du réel, de ce qui est effectivement produit, résultat de l'ajustement entre différents registres de déterminants correspondants aux identités individuelle, sociale et collective (Curie, 2000, Perez-Roux, 2014).

Nous appelons posture le *locus of control* qui permet au sujet d'organiser la situation afin d'agir/ réagir. La posture est ainsi ce qui organise les gestes professionnels (Marquié-Dubié, 2013) et les rend cohérents aux yeux du sujet, ces derniers étant en quelque sorte les « schèmes de l'agir enseignant » (Payet & al., 2011). Au-delà, la posture permet également la régulation des affects dans la relation aux élèves ainsi que dans la co-construction des situations au travers des dispositifs proposés.

Les préoccupations du sujet (Curie & Dupuy *in* Curie, 2000) permettent d'identifier des éléments relatifs à la posture (type de rapport aux élèves, par exemple). Nous avons fait le postulat que les autoconfrontations ainsi que l'analyse de discours (Giust-Despraysies, 2016) nous permettraient de mettre au jour certaines d'entre elles.

Dans l'optique de comprendre comment s'incarne, pour chacun des sujets, le motif de la bienveillance, nous avons cherché ensuite à caractériser les « savoir-faire discrets » (Molinier, 2010) qui témoignent de l'accompagnement de chacun des élèves, de chaque enfant, prenant en compte leurs besoins spécifiques, vers un objectif d'apprentissage.

Du côté de la didactique du français

Par ailleurs, du côté de la didactique, les travaux sur la compréhension d'albums en maternelle nous servent de soubassement théorique. À leur instar, nous définissons les échanges langagiers comme lieu d'élaboration de l'activité de lecture en tant qu'activité de compréhension comportant une dimension dialogique (Boiron, 2010 ; Terwagne & al. 2001) et présupposons au sein de la classe de littérature la construction d'une « coopération interprétative » (Boiron, 2010). Parmi les propositions de structuration des séances de littérature (Boiron, 2006, 2010), nous retiendrons trois grandes catégories qui nous serviront de grille d'analyse des préoccupations et des séances.

La première de ces catégories porte sur la dimension émotionnelle de la lecture qui peut s'entendre à la fois dans sa « composante physique » (Bourhis, 2012) et sa dimension empathique ; nous nous référons ici aux travaux de Véronique Larrivé sur l'empathie fictionnelle : la compréhension des émotions du personnage par le lecteur – « parce qu'il les éprouve virtuellement par échoisation » (Larrivé, 2015, § 22) « aide au déclenchement de la simulation incarnée qui permet une meilleure compréhension de l'état mental du personnage » (Larrivé, 2015, § 2) et favorise le processus de compréhension du récit.

La deuxième catégorie porte sur les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant pour faire entrer le jeune lecteur dans une posture d'enfant interprète critique (Boiron, 2006) invité à donner « forme à l'intériorité des personnages » (Boiron, 2010). Parmi les gestes relevés par V. Boiron, notons la dramatisation de la lecture à haute voix par l'adulte qui permet l'entrée dans le récit et la prise en charge des difficultés du texte écrit (Boiron, 2006, 2010) et le travail sur la représentation mentale et l'usage de questions transactionnelles – intertextuelles, personnelles ou expressives (Terwagne, 2012) – qui vont susciter le dialogue de l'élève avec l'album.

Résultats

Les résultats présentés ici résultent de l'analyse des autoconfrontations : nous avons extrait les arrêts sur image décidés par les enseignants (PES ou PEMF). Nous avons considéré que ceux-ci étaient des indicateurs de leurs préoccupations. Dans l'optique de mettre au jour des indicateurs de la bienveillance, nous nous sommes focalisées sur les arrêts concernant les élèves. Enfin, nous avons comparé les différentes préoccupations identifiées de manière à voir, selon l'expertise des sujets, si elles étaient partagées (entièrement, partiellement) ou divergentes.

Afin de faire apparaître la nature de ces préoccupations, nous avons choisi de décrire l'intention de l'enseignant, c'est-à-dire le projet du sujet dans la situation que vient éclairer, dans ses propos, l'analyse du discours du point de vue de sa modalisation ; les critères d'analyse retenus sont empruntés à Maingueneau (1991) : modalité de la phrase (assertive, exclamative, interrogative, notamment), marques de modalisation énonciative et logique, indiquant l'appréciation (logique appréciative), degré d'adhésion (logique épistémique : certitude, probabilité, doute) et souhait (logique volitive).

Préoccupations partagées du côté de la didactique

Aider à la compréhension

Cette préoccupation, qui correspond à l'intention de rendre explicite au mieux le texte pour tous les élèves, se traduit dans le discours du PES par des interventions telles que : « j'essaie au maximum de prendre les postures et les positions des personnages... c'est-à-dire que là à ce moment-là il est de profil, dans le livre, je me mets de profil aussi » ou encore « j'essaie au maximum de prendre deux voix différentes ».

Il s'agit d'une préoccupation qui guide également l'activité de la PEMF : « J'essaie de matérialiser la chose ensuite avec le bonnet / le ton, la voix, la modulation de la voix va aider à la compréhension ».

On note, chez les deux enseignants, un renforcement de cette préoccupation à l'issue de la phase 2 (étayage de l'activité par l'enseignant-chercheur) et de l'introduction du nouveau dispositif – lecture d'album sans appui sur les images qui pousse à l'extrême la dramatisation de la lecture à voix haute (Boiron, 2010) et cherchant sans doute ainsi à favoriser la compréhension de l'album.

Accompagner la démarche de compréhension

Cette préoccupation se matérialise dans le discours de la PEMF par des interventions telles que « je leur dis : je lis et vous mettez l'histoire dans votre tête (...) mettez toute l'histoire dans votre tête. (...) oui c'est ça le film » ou encore « on avait fait un travail sur comment on comprend... avec les grands et les moyens étaient présents aussi, comment on comprend une histoire et on était arrivé au fait que, eh bien on prend des petites choses comme ça, sur les images, sur le texte, on prend des petites choses, et j'ai dit le mot indice (...) pour regrouper

toutes ces petites choses » et chez le PES « et lui par contre je le vois que, là maintenant, je le vois aujourd'hui, que la théâtralisation lui a énormément servi... parce qu'il la rejoue en fait. Et au même endroit où j'étais ! »

Au travers de ces différents verbatims, on comprend qu'il s'agit de rendre consciente la compréhension du texte. Cette préoccupation est mieux conscientisée et conceptualisée chez la PEMF qui évoque des stratégies précises, comme le fait de parvenir à une représentation mentale (« oui c'est ça le film »), mais davantage questionnée par le PES dans les deux autoconfrontations (celle menée par l'EC et celle qu'il a menée lui-même avec la PEMF), autrement dit autant dans sa pratique que dans celle de l'experte. Sans doute le PES est-il conscient de l'importance de cet enjeu et cherche-t-il des modalités de mise en œuvre pour sa propre pratique débutante.

En arrière-plan se dessine la nécessité de rendre les apprentissages cohérents, de faire du tissage (Bucheton & Soulé, 2009).

Préoccupations partagées du côté de l'attention aux élèves

Dans chacune des autoconfrontations, on relève une grande attention à l'activité des élèves : leurs réactions semblent scrutées (on relève de nombreuses récurrences concernant les prénoms des élèves associées au champ lexical de la compréhension) et sont analysées comme indices du stade d'interprétation du texte.

Écouter, faire écouter / parler, faire parler

L'attention aux élèves se traduit en particulier par le souci de permettre à chacun de s'exprimer, c'est-à-dire par exemple pour le PES : « [...] je pense que Cherine elle est assez déroutante... tu veux t'appuyer sur elle comme moi avec Joséphine » ou encore « Jawad il commence vraiment à s'exciter... c'est une phase où j'essaie de maîtriser un peu la parole de... de chacun, donner la parole à tous... » et pour la PEMF à propos d'une autre élève : « elle dit beaucoup à la place de... c'est difficile parce que les autres moyens n'ont pas le temps en fin de compte, enfin là il y a les grands quand même qui... qui gardent un peu le truc, elle aide les grands, c'est peut être un petit peu différent du fait qu'elle est avec des grands. »

Si cette préoccupation est partagée, elle reste un geste difficile à opérationnaliser pour le PES, en partie en raison de la difficulté à répartir la parole entre enfants de cet âge : « [...] ça reste compliqué... c'est que dès je fais répondre deux, les autres se disent ah eh bien moi aussi, je peux y aller. » Le PES va remarquer les micro-gestes de la PEMF (claquements de doigts pour ramener l'attention, par exemple) que celle-ci n'a pas commentés, sans doute parce que ceux-là sont complètement intégrés à sa pratique et intriqués à sa posture personnelle.

Donner la parole aux élèves / intégrer (accepter) le vécu des élèves

En parallèle, ce sont le vécu et l'histoire personnelle des élèves (les éléments connus par l'enseignant) auxquels sont attentifs nos deux sujets ; soit par exemple pour le PES : « c'est... donner de l'importance là aux dires des... des enfants et non rester sur cet implicite, qu'on aille loin que chacun donne à son tour son point de vue, voilà ». De son côté, la PEMF signale : « leurs histoires personnelles n'ont pas été assez intégrées » ;

Alors là je laissais, comme on avait bien analysé cet album, et qu'on avait pensé qu'il fallait qu'ils rentrent dans ce côté je me mets à la place de Marcel, qui est vraiment dans une situation difficile au départ, je les... je fais appel aussi à leur vécu à eux (...) est ce qu'ils aiment être seuls, pas avoir d'amis ?

Chacun des enseignants invite d'ailleurs les élèves à engager la composante physique de la lecture (Bourhis, 2012) notamment par le recours aux marottes (séances 1 de la PEMF et du

PES), à la théâtralisation (séances 2). Il s'agit bien d'entrer dans les pensées du personnage en incarnant littéralement son état mental (Larrivé, 2015 ; Terwagne, 2012), de donner corps à « l'intériorité des personnages » (Boiron, 2010) ; ce que les enseignants parviennent à faire en intégrant les « histoires personnelles » (PEMF) des élèves. À ce titre, il semblerait que cette préoccupation soit plus sensible et plus consciente en séance 2, comme l'atteste la référence en autoconfrontation aux apports de l'E-C : « la fameuse empathie fictionnelle dont on parlait » (PES).

Préoccupations inégalement partagées : éléments de la gestion du groupe classe

Les préoccupations inégalement partagées concernent les gestes techniques de gestion de la classe, le pilotage (Bucheton & Soulé, 2009) : par exemple, maintenir l'intérêt qui n'est identifiée que par le PES (« au niveau de l'intérêt pour l'instant, il y a pas de... il y a pas de souci (...) tous restent dans... dans l'activité hein ? Donc il y a pas de souci. »). La PEMF semble ne pas être dans ce souci, sans doute parce qu'elle maîtrise mieux la gestion du groupe-classe.

Anticiper, réguler, guider, lâcher prise

Dans la situation de la lecture d'album, un certain nombre d'éléments sont anticipés par la PEMF, tels que l'apparition d'éléments imprévus (« Je sais que je vais avoir de la relance à faire mais les questions je ne peux pas les prévoir à l'avance ») ou de parades en cas de difficultés (« je vais être en difficulté et c'est là que je vais relancer »). Ce questionnement se pose différemment pour le PES qui, s'il anticipe également les imprévus, n'a pas encore construit de stratégies spontanées d'étayage (« je veux dire, l'important c'est de les faire réfléchir... leur laisser la parole, mais si au bout d'un moment ils ont pas la réponse, ils ont pas la réponse. »). De fait, dans un cas, il y a anticipation sur les événements et le type de questions transactionnelles (Terwagne, 2012) qui devront être sollicitées dans l'objectif d'amener les élèves plus loin dans la compréhension, et dans l'autre, uniquement sur les événements et éventuellement des éléments de réponse.

La posture de « lâcher-prise » correspond dans chaque cas à une manière différente de faire face à la difficulté : la PEMF utilise ces moments délicats pour construire sa guidance de l'activité, tandis que, pour le PES, il s'agit davantage de rebondir sur un autre pan de l'activité pour ne pas perdre sans doute le contrôle de la classe et de la temporalité.

Conclusion

Les postures des deux enseignants se rejoignent en ce qui concerne les préoccupations portant sur les élèves : accueillir leur vécu et les émotions qui peuvent émerger en résonance à l'histoire de *Marcel et Hugo*, permettre aussi grâce à cela à chacun de s'exprimer et encourager la participation de tous. On peut caractériser ici une posture fondée sur l'empathie et qui irrigue les gestes (tissage, par exemple) et micro-gestes bienveillants : l'attention est portée à la fois sur tous (le groupe des élèves) et sur chacun (chaque enfant). Chaque préoccupation des enseignants est issue de l'un ou l'autre registre : l'objectif d'apprentissage n'est jamais perdu de vue et doit être concilié avec les besoins de chacun (reconnaissance des émotions, du vécu particulier des élèves). C'est une activité qui relève du *care*, de l'anticipation des besoins de l'autre au service d'un métier (Molinier, 2010b), c'est ce « "supplément" du *care*, qui rend la relation efficace » (p. 165). Une activité presque invisible dont les traces ne sont que les préoccupations des sujets, sans doute parce que se soucier (« souci » est une traduction de « care ») de l'autre, c'est déjà créer une relation inscrite dans la bienveillance. Il est utile ici de rappeler que les élèves de nos deux enseignants ont 4 à 5 ans et qu'établir une relation avec de

si jeunes enfants, faire en sorte qu'ils puissent exprimer des ressentis, des émotions, leur laisser la parole et la considérer... ne sont pas choses forcément évidentes pour tous les enseignants.

Si l'on revient à l'analyse de l'activité et à la transmission des gestes professionnels, nous avons également relevé que certaines préoccupations sont particulièrement présentes chez le PES et transparentes chez la PEMF. Il en est ainsi de la question de la gestion du groupe-classe au travers du maintien de l'intérêt, ce qui peut renforcer le sentiment de manque de maîtrise du PES : comment s'approprier des gestes qui ne sont pas explicités par la PEMF et donc apparaissent naturalisés ? Le dispositif décrit ci-dessus a été complété quelques mois plus tard par des entretiens : en revenant sur ce qui avait été vécu par les deux sujets qui font l'objet de cette présentation, on relève que le PES n'a, finalement, jamais été trop déstabilisé. Le dispositif expérimental en lui-même était porteur de déséquilibre pour la PEMF et le PES en était conscient : il a pu voir se mettre en œuvre un processus de re-stabilisation, repérer quelles ressources étaient convoquées, quels écueils étaient évités. Et s'il n'a pas pu percevoir l'ensemble des gestes techniques de l'experte, il a perçu que l'expertise était un chemin et non un état figé. Tout comme la bienveillance...

Bibliographie

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) : 29-48.

Cousin, V. (1847). *Cours d'histoire de la philosophie moderne*, tome 4. Paris : Lagrange.

Devin, P. & Passerieux, C. (2017). « Les leurres de la bienveillance ». *Carnets rouges* 10. URL : <http://ekladata.com/5hXYRTr5CHz208fRt9WtmPbspXs.pdf>

Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. *Essais de Psychanalyse*, tr. Jankélévitch, éd. Payot, 1968.

Giust-Desprairies, F. & Lévy, A. (2016). Analyse de discours. In J. Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions* (p. 297-311). Toulouse, France : ERES.

Husserl, E. (1952). *Recherches phénoménologiques pour la constitution*. Trad. de l'allemand par Eliane Escoubas (Epiméthée). Paris : Presses Universitaires de France, 1982.

Kervyn, E. (2011). « Caractéristiques et pertinence de la recherche-action en didactique du français ». In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly. (2011). *Concepts et méthodes en didactique du français* (220 p). Namur, Presses universitaires de Namur.

Kohut, H. (1959). Introspection, empathy, and psychoanalysis. *J. Amer. Psychoanal. Assoc* : 459-483.

Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du discours, Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.

Marquié-Dubié, H. (2010). Trajectoires de Professeurs des Ecoles : de l'année de préparation au concours à l'année de « stagiarisation », la construction des problématiques professionnelles. In R. Goigoux (dir), *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Marquié-Dubié, H. (2013). « Développement professionnel des enseignants : les postures professionnelles et leur évolution dans une période de changement institutionnel ». *Actes du Congrès international de l'AECSE*, AREF, 27/30 août 2013 Montpellier.

MEN (2015), Programme de l'école maternelle, *Bulletin officiel spécial n° 2 du 26 mars 2015*.
URL : http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf

Molinier, P. (2010a). « Souffrances, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail ». *Nouvelle revue de psychosociologie* 2 : 99-110.

Molinier, P. (2010b). « Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care ». *L'esprit du temps* 2 : 161-174.

Norman, D. (1994). « Les artefacts cognitifs ». *Raisons Pratiques*, « objets dans l'action » 4 : 15-34.

Perez-Roux, T. (2014). « Transitions professionnelles contraintes et remaniements identitaires : entre crise(s) et épreuves ». *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* 43 (4) : 323-343.

Widlöcher, D. (1999). « Affect et empathie ». *Revue française de psychanalyse* 63 : 173-188.

704 Réflexion épistémologique et sémiotique dans une perspective didactique d'enseignement apprentissage de la liaison chimique

Isabelle Kermen

Université d'Artois, LDAR, Lens (France)

Universités de Paris, Cergy-Pontoise, Paris-Est Créteil, Rouen (France)

Résumé

L'accès à la liaison chimique (processus imaginé d'interactions entre entités du niveau submicroscopique) est possible uniquement par les mots et les représentations procurées qui rendent compte des modèles élaborés. Nous interrogeons la conceptualisation possible de la liaison chimique en classe de première via l'analyse de sept manuels scolaires en portant attention aux langages et représentations utilisées pour déterminer à quoi mènent les significations suggérées et l'usage des modèles proposés. Les résultats montrent que les manuels ne prennent pas en compte les difficultés des élèves déjà mentionnées dans la littérature et qu'ils risquent de les reconduire.

Mots-clés : didactique de la chimie, manuels scolaires, représentations sémiotiques, modèles, liaison chimique

Cette étude exploratoire expose une réflexion épistémologique et sémiotique à propos de l'enseignement apprentissage de la liaison chimique. Elle examine la façon dont cette notion est présentée dans les manuels scolaires essentiellement à travers deux approches, l'une concernant les termes et représentations utilisés, le point de vue sémiotique, l'autre les modèles utilisés et leur mise en œuvre.

Contexte

Le programme en vigueur

La notion de liaison chimique centrale en chimie était introduite explicitement au lycée dans le programme de la classe de première en France en vigueur de septembre 2011 à août 2019, le terme ne figurant pas dans le programme de la classe de seconde, ce qui constituait une différence majeure avec les programmes antérieurs. Dans ce désormais ancien programme de chimie de la classe de première la liaison chimique était introduite pour expliquer des phénomènes macroscopiques : la couleur de certaines matières organiques, la cohésion des solides, la dissolution des solides dans l'eau. Le libellé du programme lui-même mentionnait les termes, « Liaison covalente », « Solide ionique. Interaction électrostatique ; loi de Coulomb », « Solide moléculaire. Interaction de van de Waals, liaison hydrogène ». Le terme « liaison ionique » était absent, l'expression « interaction électrostatique » pouvait le remplacer. Il ne fournissait pas de définition des différentes liaisons, ni de la cohésion d'un solide, bien que ces termes fussent introduits pour la première fois au contraire de celui de dissolution abordé dans le programme du collège.





Liaison chimique : concepts et représentations

Le terme liaison chimique recouvre plusieurs types de liaison, la liaison covalente, la liaison ionique et d'autres qui ne seront pas abordés ici. Les principales caractéristiques de ces deux types de liaison peuvent être exposées à travers deux exemples classiques, celui d'un composé moléculaire le méthane, de formule (brute) CH_4 , et celui d'un composé ionique le chlorure de sodium, de formule NaCl . Il existe une autre formule dite formule développée pour le composé moléculaire qui n'a pas lieu d'être pour le composé ionique, dans laquelle un trait entre

symboles d'éléments chimiques figure une liaison de covalence simple. La formule (brute) et la formule développée sont des représentations sémiotiques en deux dimensions. Des représentations matérielles (en trois dimensions) sont aussi utilisées pour figurer les emplacements respectifs des différents atomes (ou noyaux) ou ions les uns par rapport aux autres, et fournissent un aperçu de la géométrie des édifices à l'échelle submicroscopique, ce sont les représentations éclatées et les représentations compactes (voir tableau 1). Dans la représentation éclatée, pour la molécule de méthane les sphères figurent le volume occupé par le noyau de l'atome et les électrons internes, et les tiges entre sphères symbolisent les électrons dits de liaison ; pour le chlorure de sodium, les sphères figurent les ions et les tiges n'ont aucune signification symbolique, elles sont là pour faire tenir la structure tridimensionnelle. Dans la représentation compacte, les sphères représentent l'espace moyen occupé par le noyau et les électrons des atomes constitutifs de la molécule ou des ions constitutifs de la maille ionique.

Ces représentations symboliques (trait, symbole des éléments chimiques, sphère) sont statiques et ne peuvent rendre compte du caractère dynamique d'une liaison qui correspond à un processus continu d'interactions électromagnétiques à distance entre entités du niveau submicroscopique conduisant à des édifices stables. L'adjectif dynamique souligne qu'à l'échelle submicroscopique, dans les molécules les noyaux et électrons sont en mouvement continu, dans les solides les ions (constitués eux-mêmes de noyaux et d'électrons) en mouvement vibratoire de faible amplitude. La stabilité des édifices s'apprécie par la mise en évidence de distances moyennes constantes, distance internucléaire ou longueur de liaison dans les molécules, distance internucléaire ion-ion dans les solides ioniques et par l'énergie à fournir pour dissocier l'édifice.

Tableau 1 - Représentations d'un composé moléculaire et d'un composé ionique

Type de représentation	Méthane	Chlorure de sodium
Formule	CH ₄	NaCl
Formule développée	$\begin{array}{c} \text{H} \\ \\ \text{H} - \text{C} - \text{H} \\ \\ \text{H} \end{array}$	
Représentation éclatée		
Représentation compacte		

Difficultés connues des élèves

La notion de liaison ayant une importance majeure en chimie, de nombreuses études ont examiné la façon dont les élèves au secondaire mais aussi les étudiants à l'université comprennent ce qui a été enseigné. Après une revue de littérature des études disponibles, Taber & Coll (2002) constatent que pour beaucoup d'élèves la « paire d'électrons partagés » entre deux symboles d'élément dans la formule développée est la liaison covalente dans les molécules, ce qui manque pour eux de pouvoir explicatif et ne constitue pas une base de progression suffisante pour l'appréhension de modèles ultérieurs plus sophistiqués. La règle de l'octet n'est plus un cadre explicatif, mais un objectif à atteindre par les électrons (Taber & Coll, 2002). En conséquence, pour en rendre compte il est fait un usage de termes anthropomorphiques (Taber & Coll, 2002) ou téléologiques (Talanquer, 2013). La liaison

ionique est comprise à tort comme un partage d'électrons à l'égal de la liaison covalente (Barker & Millar, 2000 ; Taber & Coll, 2002 ; Cokelez & Dumon, 2005).

Concernant les représentations, le trait utilisé pour représenter la liaison covalente dans les molécules est compris comme un lien matériel par beaucoup (Talanquer, 2006). Le Maréchal & Cross (2010 : 1030) signalent une centration au lycée sur la représentation de la liaison covalente (un trait) sans mention des interactions à distance entre entités constituantes d'une molécule, et ajoutent que l'usage des représentations matérielles renforce le statut d'objet de la liaison chimique au détriment de son statut de processus dynamique. Dans les représentations matérielles en mode éclaté des cristaux ioniques, les tiges visibles dans une maille ionique correspondent à une liaison covalente pour certains élèves (Luxford & Bretz, 2013).

Cadre théorique

Cadre d'analyse didactique : les domaines de savoirs de la chimie

La chimie use de nombreux modèles, et les modèles utilisés dans les programmes sont des modèles scientifiques scolaires résultant d'une transposition didactique de modèles scientifiques (Adúriz-Bravo, 2013) dont ils partagent les fonctions. Un modèle scientifique est susceptible d'assurer trois fonctions, représenter, interpréter ou expliquer, prévoir une situation expérimentale. La figure 1 regroupe différents modèles scientifiques scolaires utilisables en classe de première pour rendre compte (représenter, expliquer, prévoir) des phénomènes mentionnés dans le programme, certains relèvent du niveau macroscopique, d'autres du niveau submicroscopique. Comme tout modèle, ils ont un domaine de validité restreint et ne valent que pour certains phénomènes. Un phénomène appartient à la réalité perçue qui correspond au monde des objets et des événements (Tiberghien, 1994) et fait appel à des concepts partagés par tous (couleur, solide, liquide) tandis que la réalité idéalisée inclut des objets-modèles (Gilbert *et al.*, 2000) telles que les espèces chimiques qui dérivent d'objets réels par idéalisation (Fernández-González, 2013) (voir fig. 1).

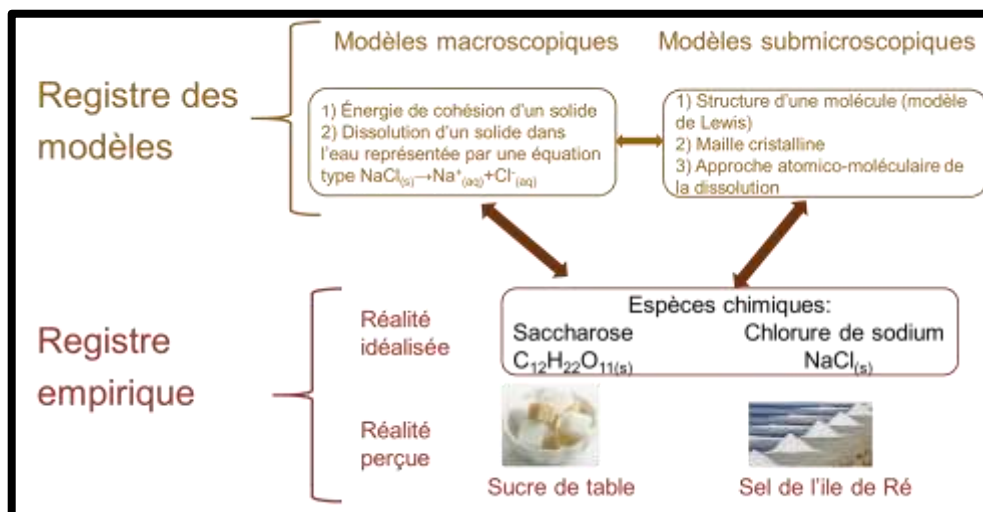


Fig. 1. Articulation du registre des modèles et du registre empirique (Kermen, 2018)

Les relations entre éléments d'un modèle, entre modèles et réalité idéalisée, les descriptions dans la réalité idéalisée ou dans la réalité perçue s'effectuent à l'aide de signes : le langage naturel, le langage de spécialité chimique (Dehon & Snauwaert, 2016), des systèmes sémiotiques dédiés (langage symbolique de la chimie) ce qui conduit à caractériser l'approche sémiotique.

Point de vue sémiotique

Quelles que soient les théories sémiotiques, un signe ou représentation sémiotique est quelque chose qui évoque ou remplace quelque chose d'autre (Duval, 2006). Une exigence épistémologique fondamentale consiste à ne pas confondre le signe et l'objet qu'il évoque, ce qui conduit à des difficultés de conceptualisation dans l'apprentissage des mathématiques où les objets mathématiques ne sont accessibles qu'au moyen des représentations sémiotiques (Duval, 1993). De même en chimie, pour paraphraser Duval (1993), les élèves n'ayant accès qu'aux représentations des entités du niveau submicroscopique, la difficulté majeure consiste à ne pas confondre ces objets avec leurs représentations et à reconnaître l'objet dans chacune de ses représentations. Selon Peirce pour le sujet il s'établit une relation sémiotique triadique, entre le signe (qui relève de la perception), l'objet (matériel ou conceptuel) auquel il se rapporte, et l'interprétant qui est la signification que le signe produit dans l'esprit du sujet (fig. 2). Le signe chimique, lié à l'objet par une relation de référence ou désignation (Duval, 2006), véhicule un sens bien précis. Il est souhaitable pour l'enseignement de la chimie que l'interprétant qui naît dans l'esprit de chaque individu soit proche du sens chimique attendu.

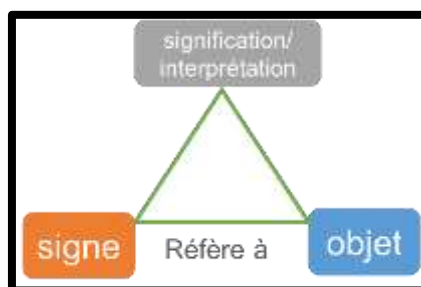


Fig. 2. Relation sémiotique triadique d'après Peirce

Cependant, face au signe, le sujet acquière-t-il une connaissance de l'objet ou du signe lui-même ? Cela pose la question de la nature de l'interprétation qu'il fait, mais aussi celle du pouvoir d'évocation du signe. Dans le cas de la représentation de la liaison covalente, pour beaucoup d'élèves le trait est beaucoup plus évocateur d'un lien matériel que d'interactions à distance entre entités intangibles.

Objectifs de l'étude

La notion de liaison chimique est fondamentale et foncièrement abstraite. Les élèves ne peuvent se prévaloir d'appui sur leurs connaissances quotidiennes pour l'élaborer. Autrement dit, ils ne développent pas de conceptions alternatives au savoir scientifique à partir de leur expérience commune. Pour autant de nombreuses conceptions alternatives ont été repérées et Taber (2001) considère qu'elles proviennent de l'enseignement. L'accès à la liaison chimique (processus imaginé d'interactions entre entités du niveau submicroscopique) est possible uniquement par les mots et les visualisations (Talanquer, 2011) (représentations sémiotiques, représentations matérielles) procurées. Adoptant un point de vue sémiotique, nous interrogeons la conceptualisation possible de la liaison chimique en classe de première à partir des mots et des représentations utilisés, et de façon corollaire, l'usage des modèles et des concepts à travers les représentations et les termes usuels. Pour cela nous examinons la définition, la représentation et l'interprétation de la liaison covalente dans les molécules, la définition, la représentation et l'interprétation de la cohésion des solides ioniques, et dans le cas de la dissolution des solides ioniques dans l'eau, la représentation et l'interprétation proposées.

Cette étape d'analyse des manuels vise à fournir des hypothèses sur de possibles difficultés d'appréhension du concept par les élèves.

Méthodologie

Recueil des données

Sept manuels de chimie de première S (programme 2011) ont été consultés, provenant de cinq éditeurs (cinq éditions en 2011, deux éditeurs ont fait paraître une deuxième édition en 2015). Les extraits de chapitre dans ces sept manuels portant sur les thèmes a) molécules, liaison covalente et leurs représentations, b) solides ioniques, cohésion et représentations, c) dissolution de solides ioniques dans l'eau et représentations, et plus particulièrement les définitions et explications fournies pour ces trois thèmes. Les manuels sont désignés par deux lettres correspondant au nom de l'éditeur, et les deux éditions parues en 2015 sont notées avec le chiffre 5 qui suit les deux lettres.

Méthode d'analyse

Les définitions et explications collectées ont été catégorisées selon les mots utilisés pour déterminer leur nature : reflétant le fonctionnement d'un modèle, à caractère téléologique, autre. Pour déterminer si les termes utilisés réfèrent au fonctionnement d'un modèle, ils ont été comparés à ceux qui explicitent les fonctions d'un modèle scientifique. Pour Talanquer (2013), utiliser les conséquences d'un événement pour expliquer pourquoi il survint plutôt que rechercher ses antécédents (ce qui correspond à un raisonnement causal) est une explication téléologique. Par extension, un caractère téléologique a été attribué aux phrases étudiées, lorsqu'elles expriment l'idée qu'un but est poursuivi par des entités pour lesquelles cela n'a pas de sens. Ainsi, une phrase telle que « les deux atomes d'hydrogène mettent en commun leur électron pour former un doublet d'électrons » (Hachette, 2011 : 99) est considérée comme une formulation téléologique. En effet, les électrons des atomes d'hydrogène sont mis en commun par le chimiste qui les catégorise et forme ainsi un « doublet », en aucun cas cela ne relève d'une « action des atomes d'hydrogène ». De même dans l'exemple suivant « les électrons externes de l'atome non engagé dans une liaison se regroupent deux par deux en doublets non liants (ou doublets libres) localisés autour de l'atome » (Bordas, 2011 :105) le verbe d'action attribué aux électrons dénote le caractère téléologique.

Dans les représentations recensées sont recherchées la mention d'une distinction explicite (exigence épistémologique pour Duval, 2006) ou non entre le signe et l'objet représenté, la mention de l'interprétant ou non. Dans les phrases présentant les signes utilisés, le mot « représenter » ou des synonymes atteste de la distinction entre signe et objet représenté, et son absence du contraire, tandis que des termes parlant de la signification ou de l'interprétation du signe sont une indication de la mention de l'interprétant.

Pour la dissolution des solides ioniques, les descriptions fournies, sont relevées : sont-elles effectuées en termes d'objets et d'événements (réalité perçue, RP) ou font-elles intervenir les objets de la réalité idéalisée (RI) ? Les interprétations sont examinées pour déterminer leur nature (reflétant le fonctionnement d'un modèle macroscopique ou d'un modèle submicroscopique, à caractère téléologique, autre). Les représentations utilisées sont répertoriées pour examiner leur adéquation au modèle. Dans une solution aqueuse, les molécules de solvant sont en nombre très élevé par rapport aux entités du soluté, une représentation submicroscopique valide doit en tenir compte ou bien il doit être signalé pourquoi ce n'est pas le cas, afin de ne pas générer des idées incorrectes au regard du savoir de référence.

Résultats

Définition d'une liaison covalente

La définition d'une liaison covalente en classe de première est donnée dans le cadre du modèle de Lewis (qu'il serait trop long d'exposer ici). Les sept manuels donnent une définition où intervient la mise en commun de deux électrons entre deux atomes (voir tableau 2). Un manuel (Ht) indique que les atomes sont voisins. Le verbe employé – résulter, correspondre, être due, être assurée – signale que la liaison de covalence entre les atomes est une conséquence de la mise en commun d'électrons. Autrement dit, dans le cadre de ce modèle, la mise en commun d'électrons peut être identifiée à un événement cause d'une liaison covalente (qui n'apparaît donc pas comme un processus). Seul un manuel donne une longueur de liaison sans cependant en faire « une » caractéristique d'une liaison.

Tableau 2 - Définition d'une liaison covalente dans les manuels étudiés

Manuels	Définition d'une liaison covalente
Be p.100	Une liaison covalente entre deux atomes correspond à la mise en commun de deux électrons : chaque atome apporte un électron externe.
Bo p.105	Une liaison covalente (appelée aussi doublet liant) résulte de la mise en commun de deux électrons externes par et entre deux atomes, chaque atome apportant un électron.
Ha p.99	Une liaison covalente entre deux atomes est due à la mise en commun de deux électrons. Ces deux électrons constituent un doublet liant.
Ha5 p. 104	Une liaison covalente entre deux atomes est due à la mise en commun de deux électrons qui forment alors un doublet liant
Ht p.136	Une liaison covalente simple est une interaction attractive entre deux atomes voisins qui mettent en commun deux électrons externes (un électron externe apporté par chacun).
Na p.151, Na5 p.147	Une liaison covalente entre deux atomes est assurée par la mise en commun de deux électrons de valence des atomes.

Dans les explications qui accompagnent les exemples ou les définitions, le mot modèle apparaît (5/7) de façon peu explicite au sens où ni les objets du modèle ni leurs relations ne sont décrits. Aucun manuel ne rappelle qu'un atome comporte un noyau chargé positivement alors qu'ils rappellent presque tous (6/7) la répartition des électrons en couche K, L, M. Les propriétés des objets du modèle sont réduites au nombre d'électrons et à la façon de les répartir. Le rôle d'un modèle est juste évoqué par l'usage des verbes interpréter (2/7), représenter et expliquer (1/7), expliquer (1/7). Deux manuels sont exempts de formulation téléologique, en effet les phrases décrivant la structure électronique des molécules sont à la voix passive. En revanche, tous les manuels indiquent que la formation de liaison covalente dans les molécules respecte la règle de l'octet, certains en faisant un but à atteindre comme le notaient Taber & Coll (2002).

Tableau 3 - Nature des explications relatives à la liaison covalente

	Be	Bo	Ha	Ha5	Ht	Na	Na5
Fonctionnement d'un modèle		x			x	x	x
Formulation téléologique	x	x	x	x	x		
Autre (respecter une règle)	x	x	x	x	x	x	x

Représentation d'une liaison covalente

L'examen des formulations adoptées par les manuels montre que la plupart (6/7) précisent que le trait symbolise un doublet d'électrons, et que la liaison covalente est représentée par un trait entre deux symboles (tableau 4). « Cette paire d'électrons est appelée doublet liant : elle forme une liaison dite covalente et est représentée par un trait » (Belin, 2011 : 94). « Les liaisons covalentes sont représentées par des tirets entre les atomes qui sont liés entre eux » (Bordas, 2011 : 105). La distinction est explicite cependant certains manuels écrivent « entre les atomes » sans préciser que là aussi il s'agit de représentation. Il faut y voir une habitude de langage. Et pour deux manuels (x* dans le tableau 4) la mention de la représentation d'une liaison covalente n'est effective qu'à travers un exemple et non pas de façon générale comme dans les autres.

Tableau 4 - Représentation d'une liaison covalente et d'un doublet d'électrons

	Be	Bo	Ha	Ha5	Ht	Na	Na5
Doublet d'électrons : trait	x	x	x	x		x	x
Liaison covalente : trait entre symboles		x	x	x	x	x*	x*

Par ailleurs, dans les formules développées illustrant le texte autour de la représentation de la liaison de covalence, seuls les traits sont mis en évidence en couleur, pas les symboles des atomes (7/7). Il apparaît donc un désaccord entre les mots du texte et les représentations des formules développées qui ont un caractère visuel plus marqué. La question se pose alors : le trait réfère-t-il au doublet d'électrons ou à la liaison covalente ? Y aurait-il un conflit d'interprétation potentiel (fig. 3) ?



Fig. 3 - Interprétation du trait seul ou entre deux symboles d'atomes suggérée par les manuels

Pour certains la liaison covalente équivaut à un doublet liant, l'interprétation attendue étant la mise en commun d'électrons (Cokelez & Dumon, 2005), interprétation également suggérée par les manuels. Cependant, le terme peut évoquer une proximité spatiale des électrons peu compatible avec la répulsion électrostatique due à leur charge de même signe. Cet aspect n'est

pas envisagé par les manuels pas plus que ce qui permet le maintien des noyaux à distance moyenne constante. L'accent est mis sur la représentation comme le soulignaient Le Maréchal & Cross (2010) et pas sur l'interprétation physique.

Cohésion des solides ioniques

Le tableau 5 fournit les citations des manuels mentionnant la cohésion d'un solide ionique. Le terme cohésion n'est pas défini, il n'y a pas de comparaison avec l'état gazeux par exemple dans lequel les molécules ne sont pas à distance moyenne constante et où alors on ne parle pas de cohésion. La plupart des manuels (5/7) attribuent la cohésion à l'existence d'interactions électrostatiques entre ions constitutifs du solide, un manuel à « des liaisons ioniques » qu'il assimile à des forces électrostatiques. Le rôle de ces interactions est ensuite précisé brièvement et pour certains manuels (3/7) les forces électrostatiques attractives l'emportent sur les forces électrostatiques répulsives. Si l'attraction l'emportait sur la répulsion, il ne devrait pas y avoir d'édifice stable avec des distances moyennes entre ions constantes, les ions « s'écraseraient » les uns sur les autres. Comment est-il alors possible d'expliquer la distance d'équilibre entre ions ? Cependant le problème n'apparaît pas car aucun manuel ne mentionne cet aspect pourtant caractéristique du fait qu'on puisse parler de cohésion et qui permet de se figurer comment cela pourrait se passer à l'échelle des ions.

Représentation des solides ioniques

La représentation compacte de la maille d'un solide ionique est fournie dans tous les manuels et deux d'entre eux proposent également une représentation éclatée sans aborder la signification des tiges. Aucune distance internucléaire anion-cation n'est donnée. Les ions sont représentés par des sphères à côté desquelles certains manuels (4/7) mentionnent la formule de l'ion. Le mot maille est absent, il est question de disposition, d'empilement des ions, voire de structure du solide (ce qui est un peu réducteur). L'explicitation du modèle qui sous-tend cette représentation est réduite, deux manuels précisent que les ions sont assimilés à des sphères indéformables, et un manuel indique de façon implicite que le solide correspond à une répétition d'une maille dans les trois directions de l'espace. Un manuel distingue le signe de l'objet en mentionnant la « représentation des ions », les autres le font de façon implicite si l'on suppose que des élèves savent qu'un dessin n'est pas l'objet représenté. Globalement les manuels ne détaillent ni le modèle, ni l'interprétation que l'on peut donner aux représentations choisies.

Tableau 5 - Cohésion d'un solide ionique dans les manuels

Manuels	Caractérisation de la cohésion	Explication : rôle des interactions
Be p.180	L'ensemble des interactions électrostatiques entre les ions qui composent le cristal assurent sa cohésion	Dans un solide ionique les ions exercent les uns sur les autres des forces électrostatiques... les forces attractives l'emportent sur les forces répulsives
Bo p.165	La cohésion est assurée par des liaisons ioniques, c'est-à-dire des forces de nature électrostatique respectant la loi de Coulomb.	La cohésion dans un solide ionique résulte en grande partie de l'interaction attractive entre un ion et ses plus proches voisins de charge de signe opposé.
Ha p.155	L'interaction électrostatique existant entre ces ions de charges contraires assure la cohésion du solide ionique	
Ha5 p.150	Dans un solide ionique chaque ion s'entoure d'ions de charge opposée. L'interaction électrostatique attractive existant entre ces ions assure la cohésion du solide ionique	L'attraction cation-anion est plus importante que les répulsions cation-cation ou anion-anion
Ht p.181		Cet arrangement géométrique conduit les cations et les anions à s'attirer selon la loi de Coulomb
Na p.207	La cohésion des solides ioniques est assurée par une interaction électrostatique selon la loi de Coulomb	Dans les solides ioniques l'interaction électrostatique attractive l'emporte sur l'interaction électrostatique répulsive
Na5 p.217	La cohésion des solides ioniques est assurée par l'interaction électrostatique selon la loi de Coulomb	Cette interaction est attractive entre un anion et un cation, et répulsive entre deux ions de même charge. Au sein du solide, il faut tenir compte de l'ensemble des interactions attractives et répulsives.

Dissolution de solides ioniques dans l'eau

Deux manuels présentent une photo où figurent un solide, de l'eau et la solution obtenue après dissolution (RP), mais aucune description en termes d'espèces chimiques (RI) ne la complète, et aucun lien n'est fait avec le modèle macroscopique représenté par l'équation de dissolution.

L'interprétation de la dissolution à l'échelle macroscopique est réduite à la présentation de l'équation de dissolution dans les sept manuels telle que $K_2SO_{4(s)} \xrightarrow{\text{eau}} 2K_{(aq)}^+ + SO_{4(aq)}^{2-}$ (Hachette, 2015 : 168) pour introduire la concentration des espèces ioniques dans la solution. Aucune justification du fait que la formule de l'eau n'intervienne pas avant la flèche de l'équation (à juste titre) n'est proposée tandis que dans cinq manuels la mention « eau » sur la flèche de l'équation est absente. Dans une dissolution, la proportion de solvant par rapport au soluté est quelconque et n'est donc pas pertinente ni représentable, au contraire d'une réaction chimique où cet aspect est primordial, les réactifs (et leurs proportions via les nombres stœchiométriques) sont tous mentionnés. La différence de nature entre les deux modèles n'est pas abordée.

Tous les manuels proposent une interprétation de la dissolution à l'échelle atomico-moléculaire, six mentionnent des étapes, successives (5/7). Le mot modèle est absent tout comme les hypothèses faites dans cette interprétation. Un manuel déclare qu'il s'agit d'une modélisation, quatre autres utilisent le terme expliquer, ce qui relève du fonctionnement implicite d'un modèle (tableau 6). La vitesse des molécules d'eau et des ions n'est pas évoquée alors que leurs interactions sont précisées comme étant électrostatiques (6/7). Les formulations téléologiques telles que « les molécules d'eau entourent l'anion en s'orientant de sorte que les

atomes d'hydrogène soient au plus près de l'anion » (Hachette, 2011 : 173) sont fréquentes (6/7).

Tableau 6 - Nature des explications submicroscopiques

	Be	Bo	Ha	Ha5	Ht	Na	Na5
Fonctionnement d'un modèle	impl		impl	oui	impl		impl
Formulation téléologique	x	x	x	x		x	x
Autre (mention d'étapes)	x	x	x	x	x	x	

Représentation de la dissolution à l'échelle submicroscopique

Pour décrire le processus de dissolution à l'échelle submicroscopique cinq manuels présentent un schéma où figurent plus de représentations d'ions que de molécules d'eau, et où la conservation du nombre d'entité n'est pas vérifiée de l'état initial à l'état final (fig. 4a). Tous les manuels fournissent un schéma d'ions hydratés dans lequel les couches d'hydratation sont omises¹, seules quatre ou cinq représentations de molécules d'eau figurent autour d'une représentation d'ion (fig. 4b).

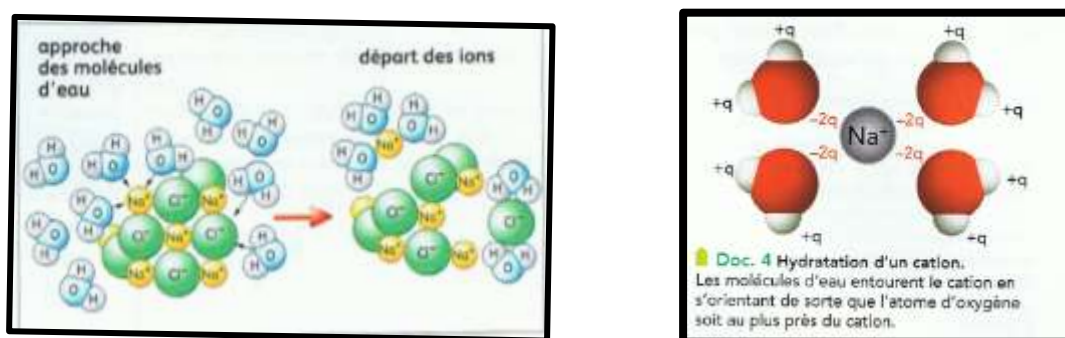


Fig. 4 - a) « Dislocation du solide ionique chlorure de sodium sous l'action des molécules d'eau » (Nathan, 2011 : 225) ; b) « hydratation d'un cation » (Hachette, 2011 : 173)

Dans ces schémas, l'identification des différentes sphères est faite par la mention d'un symbole chimique auquel s'ajoute la charge électrique dans certains cas. Aucune visualisation n'est proposée pour les interactions entre entités, les flèches noires dans la figure 4 indiquent le sens du mouvement des molécules, ce qui souligne l'immobilité des ions.

Conclusion

Le fonctionnement des modèles n'est pas véritablement mis en avant, les risques sont connus, les représentations sont alors vues comme des copies de la réalité (Grosslight *et al.*, 1991), et les modèles ne sont pas compris comme des outils permettant de répondre à des questions autrement dit les savoirs ne sont pas problématisés. L'absence de distinction claire entre les échelles d'appréhension macroscopique et submicroscopique risque de générer des mécompréhensions des relations entre objets de ces échelles (Cooper *et al.*, 2013). L'usage d'une règle (règle de l'octet) pour justifier la formation des molécules versus la mention d'interactions électrostatiques entre ions d'un solide ionique conduit à considérer que la liaison covalente et la liaison ionique (terme présent une fois dans un des manuels examinés) n'ont

¹ Des calculs de fonction de distribution radiale justifient les couches d'hydratation et l'orientation effective moyenne des molécules d'eau (Gerschel, 1995 : 89).

pas d'origine physique commune. Il n'y a alors pas de justification générique pour la notion liaison chimique, perpétuant une dichotomie que certains dénoncent (Levy-Nahum *et al.*, 2010).

Les signes évoquent-ils ce qui est attendu ou bien se constituent-ils en obstacles ou difficultés chez les élèves ? Le caractère matériel du trait versus l'absence de représentation pour la liaison ionique n'est jamais mentionné et dans les représentations matérielles des solides ioniques l'absence de signification chimique des tiges est omise. En outre, le conflit d'interprétation potentiel soulevé pour la liaison covalente ne permet pas d'aller vers une interprétation de l'origine physique du processus de liaison.

Ces constats conduisent à prévoir pour les élèves une reconduction des difficultés déjà mentionnées dans la littérature. Une autre direction d'analyse suggérée par les schémas proposés pour figurer la dissolution des solides ioniques consiste à déterminer les liens à faire par les élèves entre ces représentations visuelles autres que du texte (les inscriptions) et le texte (la description de la dissolution) pour accéder à l'interprétation souhaitée de ces inscriptions (Han & Roth, 2006).

Une utilisation de ces réflexions et résultats est possible en formation d'enseignants pour initier d'autres approches des concepts avec une attention accrue portée aux signes sémiotiques ou langagiers.

Bibliographie

Adúriz-Bravo, A. (2013). « A 'Semantic' View of Scientific Models for Science Education ». *Science & Education* 22(7) : 1593–1611.

Barker, V. & Millar, R. (2000). « Students' reasoning about basic chemical thermodynamics and chemical bonding: what changes occur during a context-based post-16 chemistry course? » *International Journal of Science Education* 22(11) : 1171-1200.

Cokelez, A. & Dumon, A. (2005). « La liaison chimique : du savoir de référence au savoir appris au lycée ». *Bulletin de l'union des physiciens* 99(877-878) : 1011-1023.

Cooper, M. M., Corley, L. M. & Underwood, S. M. (2013). « An investigation of college chemistry students' understanding of structure–property relationships ». *Journal of Research in Science Teaching* 50(6) : 699-721.

Dehon, J. & Snauwaert, P. (2016). « Les systèmes sémiotiques en chimie : Établissement d'une taxonomie et analyse langagière d'un programme de sciences et de manuels scolaires (grades 7 et 8) ». *9e rencontres scientifiques de l'ARDIST*, Lens, mars-avril 2016.

Duval, R. (1993). « Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée ». *Annales de didactique et de sciences cognitives* 5 : 37-65.

Duval, R. (2006). « Quelle sémiotique pour l'analyse de l'activité et des productions mathématiques ? » *Revista Latinoamericana de Investigacion en Matematica Educativa* (Número especial): 45-81.

Fernández-González, M. (2013). « Idealization in chemistry: Pure substance and laboratory product ». *Science & Education* 22(7): 1723–1740.

Gilbert, J. K., Pietrocola, M., Zylbersztajn, A. & Franco, C. (2000). « Science and Education: Notions of Reality, Theory and Model ». In J. K. Gilbert & C. J. Boulter (Eds.), *Developing Models in Science Education* (p. 19–40). Springer Netherlands.

Grosslight, L., Unger, C., Jay, E. & Smith, C. L. (1991). « Understanding models and their use in science: Conceptions of middle and high school students and experts ». *Journal of Research in Science Teaching* 28(9): 799-822.

Han, J. & Roth, W.-M. (2006). « Chemical inscriptions in Korean textbooks: Semiotics of macro- and microworld ». *Science Education* 90(2) : 173-201.

Kermen, I. (2018). *Enseigner l'évolution des systèmes chimiques au lycée. Savoirs et modèles, raisonnements d'élèves, pratiques enseignantes*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Le Maréchal, J.-F. & Cross, D. (2010). « Difficultés d'apprentissage liées aux représentations en chimie ». *Bulletin de l'union des physiciens* 104(928) : 1025-1035.

Levy Nahum, T. Mamlok-Naaman, R. Hofstein, A. & Taber, K. S. (2010). « Teaching and learning the concept of chemical bonding ». *Studies in Science Education* 46(2): 179–207.

Luxford, C. J. & Bretz, S. L. (2013). « Moving beyond definitions: what student-generated models reveal about their understanding of covalent bonding and ionic bonding ». *Chemistry Education Research and Practice*. 14(2): 214-222.

Taber, K. S. (2001). « Building the structural concepts of chemistry: Some considerations from educational research ». *Chemistry Education Research and Practice* 2(2): 123–158.

Taber, K. S. & Coll, R. K. (2002). « Bonding ». In J. K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D. F. Treagust, & J. H. Driel (Éd.). *Chemical Education: Towards Research-based Practice* (p. 213-234). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Talanquer, V. (2006). « Commonsense Chemistry: A Model for Understanding Students' Alternative Conceptions ». *Journal of Chemical Education* 83(5): 11–816.

Talanquer, V. (2011). « Macro, Submicro, and Symbolic: The many faces of the chemistry “triplet” ». *International Journal of Science Education* 33(2): 179-195.

Talanquer, V. (2013). « When Atoms Want ». *Journal of Chemical Education* 90(11): 1419-1424.

Tiberghien, A. (1994). « Modeling as a basis for analyzing teaching-learning situations ». *Learning and Instruction* 4(1) : 71-87.

Les manuels scolaires

Belin (Be) : Bataille, X. *et al.* (2011). *Physique-chimie 1^{re} S*. Paris : Belin.

Bordas (Bo) : Ruffenach, M. & Decroix, S. (dir) (2011). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Bordas.

Hachette (Ha) : Dulaurans, T. & Durupthy, A. (dir) (2011). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Hachette.

Hachette 2015 (Ha5) : Dulaurans, T. Calafell, J. & Giacino, M. (dir) (2015). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Hachette.

Hatier (Ht) : Le Maréchal, J.-F. (dir) (2011). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Hatier.

Nathan (Na) : Prévost, V. & Richoux, B. (dir) (2011). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Nathan.

Nathan 2015 (Na5) : Coppens, N. & Prévost, V. (dir) (2011). *Physique Chimie 1^{re} S*. Paris : Nathan.

714 Symposium : Les outils d'aide à l'apprentissage pour les élèves avec un trouble des fonctions visuelles, entre utilisation et instrumentalisation

Mathieu Gaborit¹, Florence Janin¹, Laetitia Castillan²

¹EA 7287 Grhapes, Suresnes (France)

²UMR 5263 CLLE, Toulouse (France)

Discutant : Patrice Bourdon

Introduction du symposium

Ce symposium a eu pour objectif de réfléchir aux différents usages que les élèves et professeurs font des outils d'aide à l'apprentissage et ce dans le but de comprendre les conditions qui permettent d'accompagner au mieux les élèves dans leurs apprentissages. Les élèves avec un trouble des fonctions visuelles (TFV) dans l'enseignement primaire et secondaire sont la population la mieux équipée au regard des aides techniques parmi les élèves porteurs de handicap. Nous considérons trois de ces aides techniques comme des artéfact au sens de Rabardel : le livre numérique, l'outil numérique spécifique, le dessin en relief. Dans le cadre de ce symposium, nous nous sommes donc interrogés sur la façon dont les élèves ou les enseignants s'approprient les outils d'aide à l'apprentissage. Les participants ont pu apporter un éclairage, si ce n'est de spécialistes du domaine des TFV, sur les apports théoriques sur l'outil au service des apprentissages. En effet, les propositions ont été riches de références qui ont permis aux communicants de nourrir leur regard sur la passerelle à construire entre terrain et recherche.

Mots-clés : troubles des fonctions visuelles, outils d'aide, apprentissages scolaires, accessibilité, pédagogie

628 Usages des outils numériques chez des collégiens avec un trouble des fonctions visuelles en mathématiques et en SVT

Mathieu Gaborit, EA 7287 Grhapes, Suresnes (France)

Résumé

Cette présentation a eu pour objectif de discuter de l'utilisation des outils numériques par les élèves de collèges avec un trouble des fonctions visuelles. Cette discussion fait suite à des observations concernant la formation spécialisée des professeurs se destinant à enseigner à ces élèves. En effet, pour nourrir les formations d'enseignants sur cette population d'élèves, une approche par le terrain est indispensable, notamment sur la question des outils numériques (compétences travaillées en formation). Elle a été nourrie d'entretiens auprès de ces élèves et d'autres acteurs de leur scolarisation. Cette présentation a posé la question de l'appropriation des outils numériques par ces élèves entre instrumentalisation et instrumentation.

Mots-clés : trouble des fonctions visuelles ; inclusion scolaire : outils numériques ; collège, disciplines scientifiques

Introduction

La question de la formation des enseignants sur les outils numériques répond à un besoin. Celui de l'utilisation des outils numériques par les élèves. Pour cela, il est nécessaire de comprendre ce que font les élèves avec leur outil numérique. Si la formation en informatique des élèves tout-venants est connue, si ce n'est dans la pratique, au moins dans les contenus par les compétences attendues dans le B2i (Brevet informatique et internet) niveau école ou collège, le cas des élèves avec un trouble des fonctions visuelles (TFV) est particulier. Cette communication a eu pour objectif de présenter une partie d'une recherche plus globale de thèse qui s'appuie sur des enquêtes de terrain pour tenter de s'interroger, au moins partiellement sur la plus-value apportée, ou non, par l'outil numérique. Pour ce faire, des entretiens ont été menés auprès d'élèves avec un TFV au sujet de l'outil numérique qu'ils utilisent en classe.

Contexte d'enquête

Les élèves avec un TFV utilisent de manière très majoritaire un ou plusieurs outils informatique(s) en classe, 64% d'entre eux sont équipés (MENSUR, 2019). Ils travaillent parfois sur un matériel grand public incluant des logiciels adaptés à leurs besoins (logiciels d'agrandissement, synthèse vocale) ou bien sur un matériel spécifique (bloc-note braille¹, plage braille²), avec parfois des caméras incluant des fonctions particulières. L'absence ou l'altération de la vision implique une pratique différente des outils, notamment ceux élaborés nativement pour des personnes voyantes. En revanche, les logiciels et matériels conçus pour les utilisateurs avec un TFV sont élaborés pour proposer les mêmes fonctions (ou des fonctions plus ou moins équivalentes) que les outils pour les personnes voyantes. Leur conception, non basée nativement sur le visuel, prévoit une utilisation spécifique aux capacités et besoins des personnes avec un TFV. Un retour vocal peut, par exemple, être proposé lors de la navigation sur internet et, pour écrire, un clavier braille (dit 'clavier Perkins' dont la version numérique compte 10 touches). L'utilisation d'outils adaptés pour les élèves avec un TFV n'implique pas les mêmes usages que pour les élèves voyants. C'est-à-dire que, sur leur appareil respectif, et

¹ Le bloc-note braille est un ordinateur compact fonctionnant sous Windows possédant un clavier braille (ou AZERTY), un afficheur de braille éphémère mais d'écran pour les voyants. Cependant, il est possible de brancher un écran de contrôle pour permettre aux voyants de voir le travail produit par l'élève braille.

² La plage braille est un afficheur de braille éphémère qui se branche comme les autres périphériques. Il affiche en braille le texte qui se trouve au niveau du curseur.

pour la même tâche, les élèves avec un TFV utiliseront certaines fonctions alors que les élèves voyants en utiliseront d'autres.

Même si les usages entre les élèves voyants et avec un TFV sont différents lorsqu'ils sont dans la même classe, les objectifs pédagogiques sont les mêmes pour tous. Dans ce cas, c'est la méthode d'enseignement qui doit permettre de diversifier les approches selon les capacités visuelles des élèves. Encore faut-il que l'enseignant ait connaissance du potentiel visuel des élèves et des potentialités des outils utilisés par ces élèves.

Afin que les professeurs puissent, dans leurs approches pédagogiques, accompagner au mieux les élèves avec un TFV qui utilisent un outil informatique, il est important d'en connaître les usages réels. Les outils informatiques qu'utilisent les élèves sont prescrits en équipe de suivi de scolarisation par les acteurs de leur scolarisation (enseignants, coordonnateur – le cas échéant, enseignant référent, rééducateurs, équipe médicale...). Les outils prescrits répondent aux besoins et capacités individuelles de chaque élève dans leur scolarité. Ils sont, pour certains, conçus nativement pour des voyants. Les élèves sont donc amenés à en détourner l'utilisation et à optimiser les fonctions pour répondre à leurs propres besoins (c'est l'instrumentalisation de l'outil). Mais, par leur nature même, les outils fournis à ces élèves particuliers peuvent les conduire à adopter une façon spécifique d'utiliser l'outil (c'est l'instrumentation de l'outil).

Nous avons donc proposé de répondre aux deux questions suivantes : Comment les élèves instrumentalisent-ils les outils numériques pour palier leurs besoins ? Comment les élèves instrumentent-ils leurs processus d'utilisation des outils numériques ?

Définitions

Pour répondre à ces questions, il nous faut considérer certains éléments qui construisent le rapport de l'apprenant à l'outil. En effet, en premier lieu, il est nécessaire pour l'apprenant de connaître les fonctions des outils choisis pour lui. Les connaissances préalables permettent à l'élève de réaliser certaines actions pour lesquelles il se sent compétent et pour lesquelles il n'y a pas eu d'apprentissage spécifique en milieu scolaire. Ce point renvoie à une limite que l'on peut rencontrer dans les établissements scolaires. Un certain nombre de limitations dans la pratique des outils informatiques a été recensée (Gaborit et al., 2018) et notamment celle de la présomption de compétence. Amadiou et Tricot (2014) parlent de cette présomption de compétence. Celle-ci correspond à l'impression selon laquelle les « digital natives »³ sont compétents dans le domaine des nouvelles technologies (du point de vue des autres générations mais aussi de la leur). Les auteurs déclarent que ces apprenants, malgré leurs compétences avérées pour un usage des outils numériques familial et de loisir, ne sont pas toujours capables d'utiliser ces mêmes outils pour des tâches scolaires. Ils précisent cependant que les exigences des tâches scolaires font appel à des compétences différentes qui ne sont parfois pas transférables. Par ailleurs, l'évolution constante des outils numériques fait d'eux des novices permanents (tout comme les autres générations).

Les modalités d'utilisation des outils informatiques ne dépendent pas de la capacité à connaître de manière exhaustive le fonctionnement des systèmes. Elles dépendent davantage de la capacité à comprendre en quoi les fonctions de ces systèmes (détournées ou non) peuvent répondre à des besoins précis. Ainsi, la logique d'utilisation n'est pas superposable à celle du fonctionnement des outils (Richard, 1983). Autrement dit, si un élève sait utiliser un ordinateur

³ Génération pour laquelle les outils numériques sont largement démocratisés et ont été accessibles et utilisés au quotidien dès l'enfance, soit la génération née vers les années 2000.

à la maison, il n'est pas nécessairement compétent pour l'utiliser en classe car les tâches qui lui sont demandées exigent de lui des compétences spécifiques.

L'instrumentalisation renvoie à la capacité de l'apprenant de faire évoluer l'outil dans une utilisation non prescrite et dans des fonctions non prévues. C'est-à-dire que l'apprenant attribue à l'outil, à partir de ses propriétés, d'autres fonctions que celles originellement prescrites par le fabricant. L'exemple célèbre de Faverge (1970) évoque la clé anglaise, lourde, qui peut servir de marteau. Dans notre cas en milieu scolaire, la caméra d'une tablette, prévue pour prendre des photos ou servir de webcam pour les appels vidéo, peut être utilisée pour zoomer sur le tableau et faire des captures écran permettant ainsi de sauvegarder le contenu d'un affichage a priori éphémère et inaccessible visuellement de loin.

Par conséquent, l'expert et le novice n'explorent pas les moyens de résolutions de la tâche de la même manière avec un outil numérique. Le novice aura tendance à suivre un schéma d'exploration plus redondant faisant appel à des procédures qu'il considère efficaces (par exemple, utiliser la définition de Google apparaissant dans la page de résultats sans aller consulter les sites). L'expert montrera une plus grande souplesse d'exploration des solutions, acceptant de quitter sa « zone de confort » et d'habitudes déjà éprouvées (par exemple, chercher des définitions dans plusieurs sites différents, y compris des sites qu'il ne connaît pas). Cette attitude implique pour l'élève d'adapter son mode fonctionnement cognitif. Rabardel (1995) parle ainsi d'instrumentation de l'outil. Cela renvoie à la capacité pour l'apprenant de faire évoluer son rapport à l'outil, c'est-à-dire les étapes par lesquelles il passe pour utiliser un outil pour une tâche spécifique et modifier ses processus d'apprentissage avec l'outil.

Donc, l'instrumentalisation renvoie à un usage particulier de l'outil, parfois détourné et à une manipulation de l'outil à des fins autres que celles initialement attendues. L'utilisateur optimise l'outil, il fait de l'outil un instrument évolutif. L'instrumentation renvoie à l'activité de l'utilisateur où l'outil agit sur les processus cognitifs de l'utilisateur et lui impose une certaine flexibilité cognitive.

Dans le cadre de la théorie de l'action située dans laquelle nous nous sommes inscrits ici, il était important de considérer l'outil avec son utilisateur (c'est-à-dire l'action humaine). Étudier l'action de l'homme ne peut se faire sans la prise en compte du contexte (Leontiev, 1978). De même, l'instrumentation et l'instrumentalisation tiennent compte du processus d'évolution de l'apprenant dans le temps (Roux, 2007).

Nous nous sommes intéressés ici à l'utilisation attendue vs l'usage approprié de l'outil en fonction de leurs besoins spécifiques. Nous pourrions ainsi dégager les phénomènes d'instrumentalisation et d'instrumentation qui semblent, pour notre propos, mieux mettre en lumière le rapport entre l'élève et l'outil.

Pour réduire le champ des incompréhensions lié à l'expression outils numériques (voir l'approche de Jahjah (2013) sur l'hyper-sémantique de l'expression), nous avons considéré les outils numériques ici au sens réduit des outils d'apprentissages utilisés en milieu scolaire utilisés par les élèves avec un TFV.

Méthodologie

Participants

Tous les élèves participants à l'enquête n'avaient pas le même TFV et n'utilisaient les mêmes outils. Les élèves brailleux utilisaient un bloc-note-braille. Les autres élèves étaient malvoyants (natures et degrés de malvoyance variables) et utilisaient soit un ordinateur portable grand public avec des logiciels adaptés (revue d'écran, logiciel d'agrandissement),

soit une tablette tactile grand public. Nous avons mené des entretiens avec les élèves pour comprendre l'usage qu'ils faisaient de leur outil numérique et la façon dont ils le percevaient.

Type de données

Lors des entretiens, les élèves ont été invités à répondre aux questions concernant l'usage qu'ils faisaient des outils numériques en classe pour les apprentissages. Par exemple, nous leur avons demandé à quel moment ils utilisaient l'outil et pour quel type de tâche. La nature semi-directive des entretiens a permis aux interrogés d'aller au-delà des questions posées et ont parfois évoqué des expériences passées. À ce titre, nous avons pu comprendre mieux comment ils se servent aujourd'hui de leur outil et comment ils en sont arrivés à l'usage qu'ils en font aujourd'hui. En nous parlant de leurs expériences, nous avons pu comprendre, par exemple, que les élèves n'ont pas le même niveau de compétences en informatique et ne font pas le même usage de leur outil en classe.

Tous les élèves ont été interrogés dans leur collège en face à face. L'objet de l'étude n'a été révélé qu'une fois les recueils effectués. Les élèves étaient informés que la recherche portait sur l'inclusion des collégiens avec un TFV en collège dans les disciplines scientifiques. Le focus sur les outils numériques dans les apprentissages leur a été révélé peu à peu au cours des entretiens via les questions posées mais le véritable objectif de la recherche ne leur a été expliqué qu'à la fin des entretiens pour ne pas biaiser les réponses aux questions.

Résultats

Dans un premier temps, il nous a semblé nécessaire de présenter les fonctions des outils qu'utilisent les élèves et des gestes techniques particuliers.

Nous avons identifié un certain nombre de catégories permettant d'organiser les façons dont les élèves utilisent leur outil numérique. Ces catégories nous permettent d'identifier en quoi ces façons relèvent de l'instrumentation ou de l'instrumentalisation.

Fonctions

Plusieurs catégories font référence à l'usage que les élèves font de leur outil en classe et à la maison pour les tâches scolaires. Nous avons présenté donc sur les fonctions qu'ils sollicitent (les fonctions principales seulement car nous n'avons pu être exhaustifs sur ce point dans le cadre de cette communication) et les gestes techniques.

Fonctions de traitement de texte

La première des fonctions est l'utilisation de logiciels de traitement de texte. Qu'il s'agisse d'écrire à partir d'un clavier braille, ou du clavier AZERTY d'ordinateur tout-venant, les élèves avec un TFV déclarent utiliser les fonctions de texte de leur outil : « Je l'utilise surtout quand il y a des cours à copier » (élève de 6^{ème} malvoyant – MV).

Ils utilisent cette fonction pour différents types d'écrits : « pour écrire les exercices, les cours, tout ce qu'il faut écrire en fait » (élève de 3^{ème} brailliste).

Une autre élève brailliste ajoute que l'outil est aussi utilisé pour écrire les contrôles.

Fonction recherche

La recherche de documents occupe une place importante dans la liste des fonctions chez les élèves braillistes comme ceux qui travaillent en noir⁴ : « Je l'utilise surtout quand il y a [...] des documents à aller chercher. [...] » (élève de 6^{ème} MV) ; « des fois pour trouver les

⁴ En noir : nom donné par les aveugles à l'écriture des voyants

corrections des exercices, quand on fait des exercices et pour trouver le bon fichier » (élève de 3^{ème} braille).

Cette fonction nécessite de connaître les fonctions de recherche dans l'espace bureautique (l'espace de navigation de base de l'ordinateur sans entrer dans un logiciel ou une application). Cette fonction fait généralement partie des premières enseignées aux élèves avec un TFV lors des cours de bureautique.

Fonction impression

Les élèves braille ou travaillant en noir en inclusion sont accueillis par des enseignants voyants, très rares à lire le braille. Certains ont une spécialisation (notamment les titulaires du certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive). Quand bien même, pour eux, travailler en noir est plus rapide. L'informatique le permet grâce au format numérique et au format papier. « Bah après, je vais à l'Ulis5, je le connecte à l'imprimante et ça l'imprime en noir. Je fais une manipulation sur mon appareil et ça le ressort en normal, comme vous » (élève de 3^{ème} braille).

Il faut ajouter à cela que la possibilité d'imprimer les travaux en noir pour les enseignants comme pour les élèves disciplinaires permet une meilleure communication et une meilleure autonomie. Ainsi, les élèves ne sont pas tenus de passer par un service de transcription ou le coordonnateur d'Ulis (le cas échéant) pour rendre le document texte accessible. L'inverse est aussi vrai.

Stockage d'images et de documents

Un élève de 6^{ème} malvoyant regrette de ne pas avoir les images comme les élèves voyants alors qu'il peut les voir (même si moins bien qu'eux). À cette occasion, pour éviter le travail supplémentaire d'adaptation de l'image par le service de transcription, il propose de stocker les images dans son ordinateur et justifie cette idée en disant que la qualité sera meilleure.

« Les images, je les vois déjà très bien. À la limite, je pourrais les avoir sur mon ordinateur par exemple [...] Et puis en plus, il y aura une meilleure qualité aussi sur l'ordinateur » (élève de 6^{ème} MV).

La situation est la même chez les élèves malvoyants qui utilisent une tablette : « par exemple, des fois, on peut mettre l'image ou l'exercice à faire sur la tablette » (élève de 5^{ème} MV).

Gestes techniques

Les gestes techniques correspondent non pas aux fonctions qu'ils utilisent quand ils se servent de leur outil numérique mais plutôt à ce qu'ils font concrètement dans ces applications pour palier la déficience visuelle. Nous avons abordé la question des gestes demandés (par les enseignants) et accomplis (par les élèves avec un TFV) dans l'éditeur de texte car c'est là où l'on trouve le plus de différences entre les élèves avec un TFV et les élèves voyants. L'éditeur de texte est également utilisé par les deux catégories.

Le texte à trous

Certains enseignants proposent aux élèves de constituer leurs leçons ou faire des exercices à partir de texte à trous que les élèves doivent remplir en y ajoutant les mots-clés ou les réponses. Ce travail est d'ordinaire très compliqué pour les élèves avec un TFV car, pour les malvoyants qui travaillent en noir comme pour les braille, il est difficile de se repérer dans un texte faute

⁵ Unité localisée pour l'inclusion scolaire : dispositif au sein d'une école, d'un collège ou d'un lycée permettant un soutien aux élèves avec handicap (ici avec un TFV) et aux équipes enseignantes. L'Ulis est coordonné par un enseignant ayant une formation dans le handicap concerné.

de vision synoptique (Hatwell, 2003; Lewi-Dumont, 2016) et d'empan visuel suffisant. De plus, l'espace disponible n'est pas toujours suffisant car les élèves malvoyants écrivent en majorité plus gros que les voyants (pour pouvoir se relire). Pour les brailleistes, écrire dans un texte à trou est très difficile car cela signifie qu'il faut caler la ligne d'écriture dans la machine à écrire en braille, ce qui est très complexe quand le texte est déjà rédigé et disposer de l'espace suffisant. Aujourd'hui l'informatique permet décaler le texte si on écrit entre deux mots existants, donc pas de perte de contenu ni de lecture difficile dû à un écrasement de l'écriture. Mais surtout, la fonction recherche dans un texte permet de localiser plus facilement et rapidement les zones à remplir : « comme c'est des cours à remplir, c'est... ce que le prof a écrit pour que je puisse remplir moi » (élève de 3ème brailleiste).

Écriture sous la dictée

L'écriture sous la dictée est fréquente pour un élève avec un TFV en inclusion car il ne peut pas toujours voir le tableau. Dans ce cas, c'est bien souvent un voisin ou un assistant qui lui lit et lui permet de repartir avec le cours comme les autres élèves : « oui c'est juste qu'elle me dicte et après moi j'écris » (élève de 3ème brailleiste).

Lorsqu'il s'agit d'élèves malvoyants écrivant à l'ordinateur, le voisin peut vérifier si ce qu'il a dicté à élève malvoyant est correct en regardant son écran. Même chose chez les élèves brailleistes lorsqu'ils sont équipés d'un écran de contrôle.

Copie à partir de captures écrans

Les élèves ne peuvent pas toujours se faire aider par un voisin ou un assistant. Ils doivent donc trouver des stratégies pour récupérer les informations au tableau qui ne leur sont pas toujours accessibles visuellement. Ainsi, les élèves équipés de tablette déclarent utiliser la fonction appareil photo de la tablette pour mémoriser le contenu du tableau. Lorsque nous leur avons demandé ce qu'ils faisaient des photos du tableau, deux sur trois ont affirmé qu'ils recopiaient le contenu du tableau le soir à la maison.

Support de travail dactylographiés

Les élèves malvoyants écrivent en noir à la main pour un grand nombre d'entre eux mais la préconisation de l'informatique pour l'écriture dactylographiée vient palier des difficultés très souvent rencontrés chez ces élèves. Il leur est parfois difficile d'écrire suffisamment rapidement pour pouvoir noter tout ce qu'ils ont à noter et ils ont également bien souvent des difficultés pour se relire et se faire relire.

« Pour noter, c'est plus rapide avec le clavier que d'écrire à la main, c'est lent et puis je n'écris pas très rapidement si j'écris rapidement c'est n'importe quoi, je n'arrive même pas à me relire » (élève de 5^{ème} MV)

Analyse des résultats

Instrumentalisation

Nous l'avons rappelé, l'instrumentalisation (selon la définition de Rabardel, 1995) vise à analyser la façon dont l'utilisateur détourne ou élargit les potentialités de l'outil numérique pour répondre à ses besoins.

L'ordinateur comme outil de relecture

La lecture de textes en noir adapté sur papier doit, lorsqu'ils sont dactylographiés, correspondre à des critères de présentation spécifiques selon le degré de déficience visuelle (taille, couleurs, forme des caractères, empattement, espacement, interligne...).

Les élèves malvoyants ont parfois des difficultés d'écriture. Il leur est difficile d'écrire sur les lignes, de calibrer la hauteur des caractères, d'anticiper la limite des pages, de former correctement les lettres. On parle de crispation, de raideur (Lewi-Dumont, 2016), de positions du corps inadaptées et parfois responsables de pathologies (d'où l'intervention d'ergonomes). Il leur est difficile de se relire et de se faire relire. À partir d'une certaine longueur de texte (et donc à partir d'un certain âge et d'un niveau scolaire) ces élèves travaillent sur informatique (*ibid.*).

C'est le cas de certains élèves qui ont participé à cette étude : « Il me sert à prendre les cours parce que je n'arrive pas à me relire quand j'écris » (élève de 6^{ème} MV)

Ici, l'ordinateur n'est pas seulement utilisé pour sa fonction de mémorisation du contenu écrit mais permet la relecture, fonction qui n'est pas sollicitée par les élèves voyants. L'élève ici cité élargit les potentialités de l'ordinateur en lui attribuant spécifique venant compenser sa vision altérée.

L'allègement du cartable

Nous avons vu que les élèves prenaient le tableau en photo afin d'en mémoriser le contenu avant qu'il ne soit effacé. Leur lenteur d'écriture ne leur permet pas toujours d'écrire au même rythme que les autres élèves. Deux élèves détournent l'utilisation de la photo : « si j'ai besoin d'écrire, j'ai pas besoin de ramener mon cahier mais de prendre en photo [...] comme ça, ça allège mon cartable » (élève de 5^{ème} MV)

Pour cet élève, la tablette permet de mémoriser les contenus des cours ou correction mais surtout d'éviter aux élèves de prendre toutes leurs affaires pour alléger leur cartable. Ce détournement n'est pas anodin pour les élèves DV car bien souvent, ils ont plus d'affaires que les autres. Ils possèdent en plus, des outils informatiques, des manuels scolaires agrandis, des classeurs au lieu de cahiers.

Écran comme loupe électronique

Les professeurs donnent parfois des documents à la dernière minute lorsqu'ils n'ont pas eu le temps d'adapter ou de faire adapter. Parfois également, les documents sont trop complexes à adapter. Les élèves n'ont donc pas toujours les documents adaptés à leur vue. L'ordinateur peut pallier ces problèmes.

Lorsque l'on demande aux élèves malvoyants ce qu'ils font avec les images qu'ils ont prises en photo, ils répondent : « Je les ouvre, je les grossis » (élève de 6^{ème} MV) ; « Je regarde la photo, je grossis, d'abord pour essayer de voir » (élève de 5^{ème}, MV)

L'outil est utilisé comme loupe électronique. À partir d'une photo, les élèves peuvent améliorer la visualisation du contenu (mieux qu'en direct car ils peuvent prendre le temps de faire les réglages). Les enseignants expliquent que les élèves ont l'habitude de modifier la photo (luminosité, contrastes et couleurs).

Nous avons donc montré qu'à la lumière de ces utilisations particulières (relecture, allègement du cartable et fonction loupe électronique) les élèves sont en mesure d'utiliser leur outil numérique de manière détournée pour pallier leur déficit visuel.

Instrumentation

Nous l'avons rappelé, l'instrumentation (selon la définition de Rabardel, 1995) vise à observer davantage l'utilisateur. C'est un phénomène qui montre que celui-ci aménage et adapte ses propres processus d'apprentissage en fonction de l'outil utilisé, c'est-à-dire qu'il ne modifie pas l'utilisation de base de l'outil et de ses fonctions mais sa façon d'apprendre. L'aspect de

l'instrumentation des outils numériques est particulièrement important car elle permet de voir comment ils modifient leurs processus cognitifs.

Recherche et vitesse de travail

Nous avons évoqué un peu avant l'utilisation de la fonction recherche comme une des fonctions principales qu'utilisent les élèves DV sur outil numérique. Certains élèves adaptent leurs méthodes de travail en fonction de ce que l'outil informatique leur permet de faire : « quand il y a des documents à aller chercher [...] je préfère le faire sur ordinateur, surtout oui, du coup en histoire-géo parce qu'il y a 3 tonnes de docs » (élève de 6^{ème} MV).

Ici, l'élève privilégie la recherche du document sur son ordinateur car il possède un nombre important de documents. Ce qui nous a intéressé ici, du point de l'instrumentation, est la capacité de l'élève à sélectionner un outil pour effectuer cette recherche sachant que celle-ci va lui permettre d'augmenter sa vitesse de travail. Il a donc sélectionné une méthode de recherche et a adapté sa stratégie en fonction de ce que l'outil lui permet.

Timing de travail

L'utilisation de la fonction photo sur les tablettes permettant de mémoriser le contenu du tableau peut être également vu sous l'angle de l'instrumentation au sens où les photos permettent aux élèves de différer certaines actions normalement effectuées en classe et d'être plus disponibles pour d'autres, donc de changer leur méthode de travail. Par exemple, une élève explique que prendre une photo du tableau en classe lui permet de prendre le temps à la maison de recopier le contenu : « Comme ça, si j'ai besoin d'écrire, [je prends] en photo et après quand je rentre chez moi, je l'écris sur mon cahier » (élève de 5^{ème} MV)

Pendant le cours, l'élève est donc plus disponible car il ne doit pas prendre trop de temps pour recopier. L'élève planifie autrement sa méthode de travail pour être disponible pour telle ou telle activité à un moment donné.

Synthèse vocale et charge cognitive

Sur la question de la disponibilité cognitive, nous avons présenté le cas intéressant d'une élève malvoyante. Son ordinateur dispose d'une synthèse vocale qui permet de lire le contenu écrit d'un document texte : « Quand je mets NVDA, comme ça, je peux écouter les cours. Ça me permet d'apprendre en écoutant » (élève de 6^{ème} MV).

Elle explique qu'elle apprend non pas seulement en lisant ses cours mais en les écoutant. L'écoute est moins coûteuse cognitivement que la lecture. La coordonnatrice de l'Ulis du collège explique que l'apprentissage des cours en audio permet de diversifier les méthodes d'apprentissage mais surtout d'alléger la charge cognitive liée à la lecture parfois difficile et exigeante de textes en noir adapté ou sur un écran d'ordinateur. Les élèves avec un TFV sont plus fatigables que les élèves voyants car ils doivent développer une attention et une concentration permanente quelle que soit la situation.

Aider pour être aider : écran de feedback

Une autre situation, liée cette fois à l'aide et aux interactions impliquant des outils numériques, a été présentée. Elle concerne un élève braille. Lors d'un travail de correction collective d'un exercice de mathématiques, un élève braille a eu besoin de se faire dicter le contenu du tableau et une élève voyante à ses côtés était présente pour le lui dicter. Il écrit en braille sur un bloc-note auquel il branche un écran de contrôle. Ils sont 3 élèves brailles utilisant le même outil en classe mais précise qu'il est le seul à penser à l'installer à chaque cours. Lorsqu'on lui a demandé pourquoi il s'attache à l'installer, il a déclaré : « Pour faciliter la vie

à tout le monde [...] au prof quand il veut regarder, [ma voisine] quand elle veut regarder où j'en suis pour me dicter, c'est plus simple » (élève de 3^{ème} braille).

L'écran de feedback lui permet de faire vérifier son travail par quelqu'un d'autre. Il a choisi d'adapter sa méthode de travail pour permettre aux autres de l'aider. Autrement dit, il aide pour être aidé. L'élève est conscient qu'il a une responsabilité dans son processus d'apprentissage car l'aide ne vient pas spontanément de l'extérieur, il faut la solliciter et mettre en place les outils la permettant. Dans son fonctionnement cognitif, il intègre la notion d'aide extérieure comme un élément utilisable permettant de résoudre la tâche.

La capacité d'instrumentation des outils par les élèves (pas seulement ceux porteurs d'un TFV) traduit la capacité de l'élève non pas à adapter l'outil à son utilisation mais à adapter ses pratiques aux outils à sa disposition. Cela montre une capacité de régulation des processus d'apprentissage et de flexibilité cognitive.

Conclusion

Ce travail d'analyse des usages nous renseigne sur la façon dont les outils sont utilisés. Ainsi, pour l'élaboration des modules de formation destinés aux enseignants, nous pouvons prioriser certaines informations et approches concernant l'utilisation des outils numériques en classe. Elles comprennent les pratiques qui sortent des usages connus pour permettre aux élèves comme aux professeurs d'utiliser leurs outils de manières plus abouties, c'est-à-dire plus efficaces pour les apprentissages.

Comme le souligne Jahjah (2013) le numérique se trouve au croisement d'environnements sociaux différents qui communiquent entre eux. Nous avons souhaité présenter ici la réalité d'un monde scolaire dans sa pratique du numérique. Mais ce monde est hétérogène parce que les utilisateurs n'ont pas tous la même expérience, le même vécu, les mêmes capacités sensorielles et la même éducation aux outils numériques. Cependant, bien que dans un même environnement et sur une même tâche nous avons pu observer des pratiques différentes, celles-ci n'empêchent en rien le développement des processus d'élaboration, de réflexion et d'identification des besoins.

Références

- Amadiou, F., & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique: Mythes et réalités* (Retz).
- Faverge, J.-M. (1970). *L'Organisation vivante. Comportements d'ajustement et d'évolution au sein des organisations*. Éditions de l'Institut de sociologie [de l'] Université libre de Bruxelles.
- Gaborit, M., Archambault, D., Puustinen, M., & Lewi-Dumont, N. (2018). The question of students' autonomy in academic learning when using ICT: Case study in analysing help interactions involving two 9th graders with a visual impairment. *Modelling, Measurement and Control C*, 79(4), 195–200.
- Hatwell, Y. (2003). *Psychologie cognitive de la cécité précoce*. Dunod.
- Jahjah, M. (2013, October 23). Usages et pratiques: Quelles différences ? (1/7) deux traditions d'analyse des manières de faire. *Marc Jahjah*. <http://www.marcjahjah.net/526-usages-pratiques-differences-14-deux-traditions-danalyse-manieres-de-faire>
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Prentice-Hall Englewood Cliffs, Nj.
- Lewi-Dumont, N. (2016). *Enseigner à des élèves aveugles ou malvoyants*. Canopé éditions.

MENSR. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche* (RERS). <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: Approche cognitive des instruments contemporains*. Colin.

Richard, J.-F. (1983). *Logique de fonctionnement et logique d'utilisation* (No. 202; INRIA).

Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique: Les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, 31, 124–139. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.168>

709 Analyse croisée des interactions enseignant / élève lors de la guidance de lecture d'images tactiles

Florence Janin, EA 7287 Grhapes, INSHEA, Université Paris Nanterre
Minna Puustinen, EA 7287 Grhapes, INSHEA

Résumé

Cette communication a rendu compte d'un travail en cours s'appuyant sur une analyse des interactions entre des enseignants voyants et des élèves non-voyants, lors de la guidance de lecture d'images géométriques tactiles. Les pratiques des enseignants lors de cette activité sont éclairées par la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD ; Sensevy, 2007) et selon le modèle de processus de demande d'aide tel qu'il est décrit par Puustinen (2013). Nous montrons comment face à la double asymétrie de la situation d'apprentissage, enseignants et élèves tissent une relation d'aide circulaire.

Mots-clés : trouble des fonctions visuelles, dessins en relief, apprentissage, aide, TACD

Introduction

Les dessins en relief (DER) sont aujourd'hui utilisés régulièrement dans le cadre scolaire auprès des élèves très malvoyants employant la modalité tactile et visuelle ou auprès des élèves en cécité. Les recherches montrent que la lecture de ces documents est une action complexe (Bris & Morice, 1995) et qu'elle doit être accompagnée d'une aide. Pourtant, les études existantes portent le plus souvent sur la perception tactile (Hatwell, 2000 ; Lebaz, 2011) et non sur les gestes de l'enseignant. Cette étude se propose de cerner la manière dont les enseignants susceptibles d'intervenir auprès des élèves non-voyants s'emparent des dessins en relief. Comment s'approprient-ils le DER, pour servir quel apprentissage ? Dans quelle mesure leur représentation des besoins et des possibilités des élèves influence-t-elle leur appropriation de cet outil ? Cette situation d'apprentissage génère-t-elle une relation d'aide particulière ?

Le contexte de la recherche

De nombreux documents iconiques sont utilisés dans le cadre scolaire, non pas uniquement dans un esprit d'illustration d'un propos mais en tant que support de réflexion. La lecture des nouveaux programmes, montre qu'en histoire- géographie par exemple, l'accent n'est plus mis sur les connaissances mais sur les compétences, de lecture d'images, de décodage... (comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter). De nombreux documents sont ainsi édités par *éduscol*, abordant la lecture d'images et s'intitulant par exemple « les images sont des textes aussi ».

L'accès aux documents iconiques pour les personnes non voyantes est possible par l'utilisation du dessin en relief. Il s'agit de rendre ces dessins accessibles au toucher ce qui impose de les transformer dans le sens d'une simplification qui n'altérera pas leur compréhension. Il s'agit d'élaborer des documents adaptés en prenant en compte un certain nombre de contraintes : les seuils de discrimination tactile, les codes graphiques et leur maîtrise ou non par le destinataire, la culture iconique que possède ce destinataire. Rendre ces dessins en relief accessibles n'est pas qu'une question d'adaptation et de production. La lecture de ces documents est complexe et impose un certain nombre d'opérations cognitives à la fois dans l'activité de déchiffrage et dans celle de mise en références avec le réel qui l'accompagne. (Bris, 2000). Or, « la question d'un apprentissage ou même d'une éducation à la lecture de dessin n'est que rarement posée » (*ibid*).

Les images tactiles doivent être compréhensibles pour l'enfant déficient visuel, ce qui impose la présence d'un commentaire : leur manque de références iconographiques et la nature séquentielle de la lecture tactile, le besoin d'une synthèse en fin de lecture pour construire une représentation unifiée de l'objet (Revesz, 1950), engendrent la nécessité de ces commentaires pour guider et aider à l'interprétation. Cet accompagnement peut être réalisé par les parents, des amis, des enseignants généralistes ou des professionnels spécialisés. Il s'agit d'une part de guider l'enfant spatialement sur la feuille, et d'autre part de l'aider à identifier les éléments iconiques et à les interpréter pour qu'il accède à l'information. Les professionnels ont pour objectif supplémentaire et plus spécifique de permettre à l'enfant de mettre en place un savoir-faire réutilisable lors de la lecture de différents documents iconiques, de créer des références et de permettre la mise en place de codes iconiques.

Si les documents iconiques peuvent être accessibles tactilement, il n'en reste pas moins que la lecture d'image tactile constitue une tâche complexe qui nécessite un apprentissage d'une part, et un accompagnement lors de la lecture d'autre part. En effet, la perception des images tactiles se fait en trois étapes : une étape sensorielle (repérage des surfaces, extraction des contours), une étape perceptive (la comparaison à un type de perception connue) et une étape sémantique, durant laquelle les premières hypothèses de sens se construisent (Bris, Morice, 1995).

« Identifier des dessins d'objets communs aux traits en relief par le toucher est loin d'être une tâche aisée. Les individus doivent engager des procédures exploratoires actives afin de détecter et suivre une ligne en relief, puis la segmenter en unités représentationnelles signifiantes. ». (Lebaz, 2001). La difficulté de cette tâche de reconnaissance explique le besoin de guidance lors de la découverte de documents tactiles.

A titre d'exemple, un document source et le DER correspondant, consultable sur le site de l'INSHEA :



Fig. 1 - Calendrier du Rustican mois de mai

La lecture de ce document met en évidence le besoin d'apprentissage de la lecture de DER : ici, elle exige un certain nombre de compétences

- Un suivi de contours complexe avec les 2 corps qui viennent se superposer,
- Une bonne acuité tactile avec les trames à différencier,

- L'accès à un répertoire d'images mentales le cheval, le faucon... l'homme¹,
- La maîtrise de certaines conventions comme les pointillés, symbolisant l'emplacement des pattes arrière.

L'utilisation de ces documents par des lecteurs non experts, ce qui est le cas de nos élèves, impose donc un apprentissage et une guidance lors de la lecture.

La communication a trait plus particulièrement à la lecture d'images représentant des figures géométriques. L'utilisation d'images géométriques permet de supprimer l'influence du répertoire d'images mentales des paramètres de lecture, répertoire qui est très large si on aborde les images représentatives et très fluctuant selon les élèves.

Dans ce contexte, notre questionnement porte sur l'apprentissage de la lecture d'images géométriques en relief par des élèves non-voyants, et s'intéresse particulièrement aux interactions enseignant-élève, et en particulier, celles qui témoignent d'une relation d'aide. En effet, si les études concernant la lecture d'images tactile sont nombreuses, elles concernent souvent les dessins texturés et aucune n'aborde l'analyse des interactions enseignants-élèves.

La méthodologie

Notre recherche porte sur une situation standardisée de lecture d'images géométriques en situation duelle enseignant-élève. Le dispositif proposé est constitué d'un jeu d'une dizaine de cartes représentant des figures géométriques entremêlées. L'élève est invité à identifier les cartes semblables après les avoir explorées.

Quatre critères différencient les cartes : l'ordre des figures, leur taille, leur orientation et l'épaisseur des traits utilisés.

Trois jeux de cartes de difficulté croissante sont proposés. L'enseignant les utilise librement.

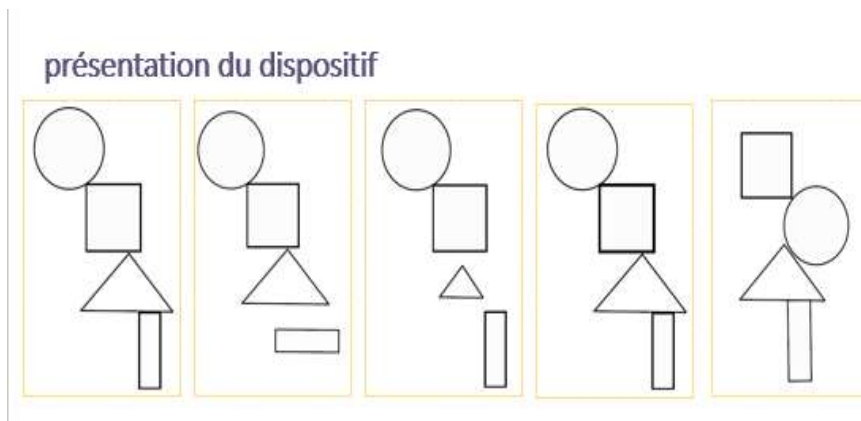


Fig. 2 - Quatre critères de différenciation des cartes. L'orientation, la taille d'une des figures, l'ordre des figures et l'épaisseur des traits d'une des figures.

¹ Ce « répertoire » d'images mentales se constitue au fil des lectures de DER.

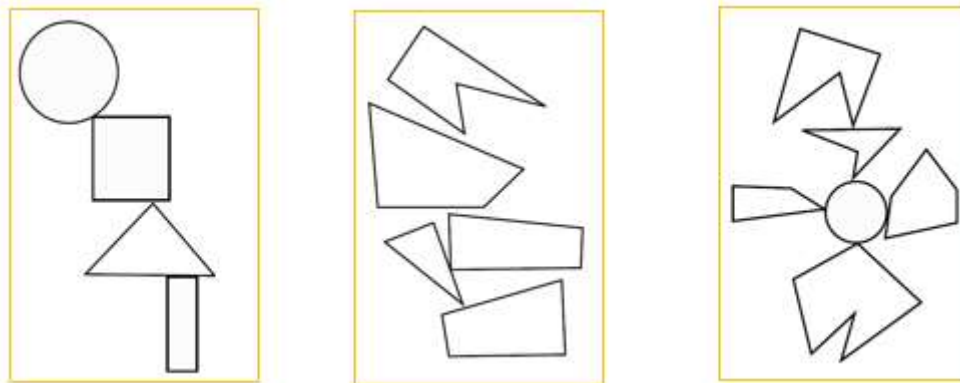


Fig. 3 - Trois jeux de cartes de difficultés croissante que l'enseignant est libre d'utiliser

La méthodologie est qualitative. A ce stade de la recherche, 6 élèves âgés de 5 à 10 ans et 4 enseignants spécialisés ont participé à la recherche. Les résultats sont mis en perspective avec des captations antérieures, réalisées avec 3 enseignants non spécialisés Trouble des fonctions visuelles, qui mettent en jeu le même dispositif.

Chaque passation est précédée d'un entretien anté lors duquel le dispositif est présenté. La captation dure environ 30 minutes et est suivie d'un entretien à chaud. Un entretien d'autoconfrontation suit. Les entretiens sont enregistrés (entretien anté) et filmés (passations, entretien à chaud et autoconfrontation) et donnent lieu à des transcriptions.

Le cadre théorique

Le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons est la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique ainsi que des éléments issus du modèle du processus de demande d'aide.

Nous interpréterons les interactions lors de la guidance comme des transactions au sens de Sensevy.

Nous nous attacherons en particulier à 4 spécificités de la relation enseignant/ élève dans cette situation. La relation est

- Conjointe : produite dans la durée au sein d'une relation ternaire savoir/ enseignant/ élève. L'exploration tactile génère comme nous l'avons montré un besoin d'accompagnement. Nous sommes donc ici en présence d'une relation ternaire entre le savoir-faire, l'enseignant et l'élève
- Coopérative car le maître comme l'élève y trouve une place, même minime.
- Asymétrique car l'enseignant sait ce que l'élève ne sait pas. L'enseignant voit le dessin. Il peut avoir identifié les enjeux didactiques, il peut connaître les différentes théories concernant la lecture de DER. Mais il ne peut connaître ce que l'élève lui livre concernant son ressenti sensoriel. Les techniques proposées par l'enseignant ne seront pas toutes efficaces en fonction des particularités sensorielles de l'élève. Dans le cas qui nous occupe, l'asymétrie est double. L'enseignant sait ce que l'élève ignore (il voit le dessin de manière globale), mais ignore ce que l'élève se représente et interprète lorsqu'il touche le DER.
- Réticente car l'enseignant ne dit pas tout ce qu'il sait pour permettre un apprentissage mais simultanément, il ne peut pas vraiment anticiper la technique d'exploration qui sera la plus efficace pour l'élève.

Ici la situation est d'autant plus intéressante à analyser que l'enseignant n'a pas forcément pratiqué la lecture de DER. Il va sans doute proposer des stratégies en espérant qu'elles seront efficaces pour l'élève. L'élève va se centrer sur ses perceptions. Son effort cognitif portera sur le décodage et sur le réinvestissement d'une stratégie gagnante dont la valeur va se mesurer à la capacité de les réinvestir dans d'autres lectures ou s'il s'agit de stratégies gagnantes de faible valeur (pauvres en savoir).

Concernant le modèle de processus de demande d'aide, il est possible de définir plusieurs critères :

- La prise de conscience du besoin d'aide
- La forme de la demande d'aide.
- Le type de demande d'aide.

Ici nous sommes en présence d'un cas particulier car il n'y a pas de la part de l'élève, de représentation du produit fini et pas de moyen de prendre conscience de l'erreur. En effet, lors de la lecture d'image tactile, le lecteur interprète les informations séquentielles fournies par le ressenti tactile et tente de rendre cohérente son interprétation. La prise de conscience de la demande d'aide est difficile dans la mesure où la lecture de DER n'est pas évaluative et qu'il y a peu de moyen pour le lecteur de s'apercevoir d'une interprétation erronée. Lors de cette étude, aucune demande d'aide verbalisée est présente.

Nous observons par contre des formes de demande d'aide particulières. La demande d'aide n'est pas verbale mais va s'exprimer par des attitudes qui seront interprétées comme une demande d'aide par l'enseignant. Sont ainsi repérés par l'enseignant

- Le fait de quitter la position de travail (retirer les mains du dessin, rejeter le corps en arrière).
- L'attente, les mains restent posées sur le dessin mais l'élève ne bouge plus.
- L'erreur à qui l'enseignant attribue le statut de demande d'aide.

Ces particularités ne permettent pas à l'élève de verbaliser le type de demande d'aide recherchée (instrumentale, substitutive ou de confirmation)

Nous constatons que les réponses aux demandes d'aide sont de deux types :

- Verbale : l'enseignant donne oralement des indications sur l'endroit où il faut déplacer les mains ou sur le critère qui différencie les cartes
- Non verbale : l'enseignant fait du bruit pour indiquer où il faut poser le paquet.

Résultats

A ce stade de l'étude, certains invariants apparaissent, concernant l'ensemble des enseignants :

- Ils surévaluent la difficulté de la tâche proposée : tous explicitent que l'élève ne va sans doute pas y arriver, que c'est difficile et argumentent en ce sens.

Lors de l'entretien à chaud, ils commencent tous par exprimer leur étonnement quant à la réussite de leur élève.

Ces premières constatations posent la question de la représentation de la lecture de DER chez les enseignants.

- Les enseignants passent du temps à enrôler les élèves pour leur permettre d'investir l'activité, de « jouer le jeu »

- Les enseignants prennent en charge une partie voire la totalité de la gestion de l'espace de travail.

Pour certains enseignants non spécialisés, c'est l'unique problématique qu'ils se représentent. Cette représentation est très probablement en lien avec la vie de classe. (Outils qui tombent et dérangent les élèves, interrompent l'activité de la classe). Pour d'autres enseignants, c'est un paramètre à fixer au début de la séance pour quelle puisse bien se dérouler ensuite. La vidéo présentée montre à titre d'exemple le début d'une séance de travail durant laquelle l'enseignante situe les différents espaces de manière verbale et kinesthésique. A 40 secondes du début de la séance, l'enseignante a enrôlé l'élève, posé le contrat didactique. Elle va mettre tout de suite en place la structuration de l'espace de travail. Elle prend en charge l'organisation de l'espace de travail en première intention en indiquant verbalement et physiquement la disposition qu'elle a pensée. Elle se montre surplombante et la suite de la séquence montre que cela a été efficace.

De plus, les modalités utilisées par les enseignants spécialisés sont particulières par rapport à celles utilisées par les enseignants non spécialisés. Les enseignants spécialisés cherchent à :

- Développer le nombre de gestes exploratoires utilisés.
- Créer un référentiel sensoriel.

Pour ce faire, leur guidance verbale s'accompagne d'une guidance tactile.



La recherche de création d'un panel de gestes pour augmenter l'efficacité de la lecture de DER de l'élève les amène à guider les mouvements de l'élève, en lui prenant les mains. A gauche pour faire percevoir la situation d'une figure par rapport à une autre (exploration bi manuelle en symétrie de deux figures successives), à droite, dans l'objectif de guider vers une exploration bimanuelle simultanée.

La question de la perception de l'épaisseur des traits mène les enseignants à guider les élèves afin qu'ils se constituent un référentiel sensoriel transposable. Lors de la séance, le problème de la différenciation apparaît. L'enseignante 3 va ainsi à une minute d'intervalle guider vers la perception de la différence d'épaisseur à travers deux explorations. Pour ce faire, l'enseignante va apporter deux aides successives à l'élève : en première intention, elle explicite à l'élève le critère qui différencie les deux figures, puis précise la différence en encourageant verbalement l'élève à affiner son exploration pour que ce critère vienne s'ajouter à sa banque de perception.

L'enseignante vérifiera ensuite la bonne perception du critère épaisseur sur deux autres cartes en annonçant le critère avant de donner les cartes.

Discussion et conclusion

La nature asymétrique des interactions entre l'enseignant et l'élève met en évidence une circulation de l'aide particulière exacerbée par le fait que l'enseignant n'a pas accès aux perceptions sensorielles de l'élève. L'enseignant, par une observation fine tente de saisir les

micro informations lui permettant de se guider pour pouvoir aider l'élève. Le plus souvent il est amené à demander à l'élève de verbaliser ses représentations pour avoir un retour ou lui propose une seconde situation similaire à la première pour avoir confirmation de ce qu'il a pu observer et ajuster ses gestes d'enseignement. Il est possible de modéliser la circulation de la relation d'aide de cette manière :

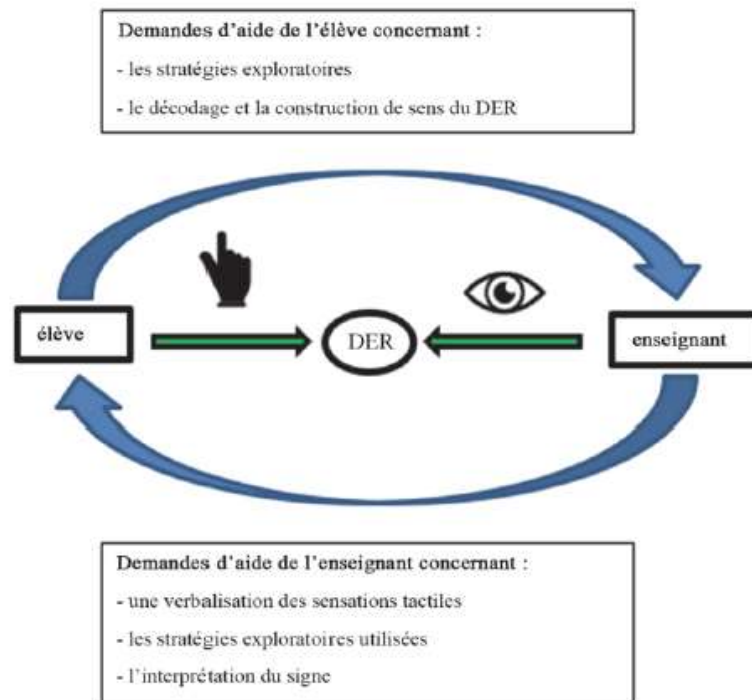


Fig. 3 - Modélisation de la demande d'aide lors d'une activité de lecture de DER

L'enseignant et l'élève perçoivent et lisent le DER de manière asymétrique, l'élève tactilement (donc séquentiellement) et l'enseignant visuellement (donc globalement). L'enseignant qui observe l'élève est amené à lui demander de l'aide pour connaître les perceptions tactiles de l'élève et les interprétations qu'il en fait afin d'ajuster son schème d'enseignement. Simultanément, l'élève exprime un besoin d'aide concernant les stratégies exploratoires les plus adaptées et le décodage et la construction du sens du DER.

Références

- Bris, M. & Morice, J. C. (1995). Conception du dessin en relief pour les personnes non-voyantes. *Le courrier de Suresnes*, n° 63, 5-16.
- Hatwell, Y. (2003). Le développement perceptivo-moteur de l'enfant aveugle. *Enfance*, vol. 3 n° 1, 88-94.
- Lebaz, S. (2011). *Perception haptique d'images aux traits en relief par des individus aveugles et voyants*. Thèse de doctorat, université de Toulouse.
- Lederman, S. J., Klatzky, R. L., Chataway, C., & Summers, C. (1990). Visual mediation and the haptic recognition of two-dimensional pictures of common objects. *Perception & Psychophysics*, vol. 47, 54-64.
- Puustinen, M. (2013). *La demande d'aide chez l'élève : avancées conceptuelles, méthodologiques et nouvelles données*. Paris : l'Harmattan.

Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Toullec-Théry, M. (2012). Dans le regroupement d'adaptation, existe-t-il des régimes d'attention spécifiques aux maîtres spécialisés à dominante pédagogique ? In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet (Eds.), *Jeux de savoir* (pp. 259-278). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sitographie :

Les images sont des textes aussi. Eduscol <https://eduscol.education.fr/siene/lettres/ressources-pour-enseigner/entrees-dans-les-apprentissages/lire-l-image/675-ressource-5794-les-images-sont-des-textes-aussi.html>

Banque d'images adaptées INSHEA Calendrier du rustican. Mois de mai. <http://www.inshea.fr/fr/content/calendrier-des-travaux-agricoles-du-rustican-le-mois-de-mai-la-chasse-au-faucon>

Plénière : Analyser les situations scolaires et éducatives par le prisme des éthiques du *care* : une ressource pour penser l'école inclusive

Zoé Rollin, CERLIS, Paris Descartes (France)

Résumé

Cette communication propose de réfléchir à l'intérêt de la prise en compte des éthiques du *care* (Gilligan, 1986 ; Tronto, 2009) pour penser la recherche en éducation et plus spécifiquement les problématiques autour de l'école inclusive. À partir de recherches originales menées à l'intersection des champs de l'éducation et de la santé, sont présentés quelques résultats sur l'expérience scolaire des élèves du second degré à l'épreuve de la maladie grave chronicisée et sur les tensions posées à l'institution scolaire ordinaire.

Mots-clés : *care*, inclusion, lycée, cancer, handicap

Depuis une petite dizaine d'années, je travaille sur la scolarité et le rapport à l'école des adolescents et jeunes adultes suivis pour une maladie grave chronicisée avec une focale spécifique sur le cancer. Avant toute chose, dans le sillage de Colette Guillaumin, Christine Delphy, Sandra Harding et Donna Haraway pour ne citer qu'elles, étant convaincue que tout résultat de recherche est aussi le fruit d'un positionnement situé, je vais m'attacher à resituer qui je suis et d'où je viens. Avant d'être enseignante-chercheuse et de faire de la recherche une partie de mon métier, j'ai d'abord été enseignante dans le second degré. C'est à partir d'un regard professionnel que m'est venue l'envie de faire un pas de côté, et de regarder avec l'œil d'une chercheuse mon métier et ses principaux protagonistes. En effet, si j'ai réalisé une thèse, c'est bien parce qu'une question inédite est venue se poser dans mon parcours professionnel : en 2012, alors que je suis professeure de sciences sociales au lycée, une de mes élèves fait une rechute de cancer. Les recherches que j'ai menées dans ma thèse et qui sont toujours en consolidation ont pour objectif de venir interroger les tensions entre maladie grave et scolarité sous trois dimensions principales : pour les jeunes et leurs familles, pour l'institution scolaire ordinaire, pour l'institution hospitalière.

Depuis 2012, j'ai réalisé plusieurs terrains de recherche que je vais mobiliser ici : une ethnographie de deux ans en services hospitaliers accueillant des élèves soignés pour un cancer, des entretiens (n=80) avec des jeunes, des professionnels, leurs familles ; et une enquête quantitative nommée ESPOIR-AJA réalisée auprès de 200 adolescents ayant été soignés pour un cancer, mais aussi des travaux menés en recherche-action. Ces données ont été collectées soit de mon côté, pour ma thèse par exemple (2012-2016), soit dans le cadre de recherches collectives (2016-2019), notamment dans le cadre de l'enquête sur la scolarité des lycéens et étudiants suivis pour une maladie rare et un cancer coordonnée par Eric Dugas avec notamment Bénédicte Courty, Lucas Sivilotti et Karyn Dugas.

La problématique de la scolarité à l'épreuve de la maladie grave peut sembler être un objet particulièrement circonscrit. Toutefois, si petit soit-il, il cristallise des tensions qui peuvent expliquer des éléments bien plus transversaux qu'on ne pourrait le croire sur l'école inclusive.

Ici, je vais montrer comment la rencontre avec un courant philosophique particulier, les éthiques du *care* (Gilligan, 1986 ; Tronto, 2009), rencontre que je dois à Marc Bessin, est un prisme d'analyse heuristique pour penser la recherche en éducation et plus spécifiquement les problématiques autour de l'école inclusive.

Cette communication est organisée en deux grands temps. Je résumerai d'abord quelques grands résultats de mes recherches, puis je reviendrai sur ce que je retiens des éthiques du *care*, pour montrer enfin en quoi les éthiques du *care* appliquées à l'éducation me paraissent être un outil d'analyse précieux pour penser les questions éducatives, en particulier sur l'inclusion dans notre champ disciplinaire que sont les sciences de l'éducation.

Le lycée à l'épreuve du cancer

Être au lycée et être suivi pour un cancer

Environ 700 adolescents entre 15 et 19 ans, en âge d'être au lycée, sont soignés chaque année pour un cancer. 80% y survivront en moyenne et seront en rémission cinq ans plus tard (Desandes, 2013). Dans le second degré, ces élèves sont concernés par la loi de 2005, dite loi handicap, dans la catégorie des troubles invalidants de santé. Pour les élèves du second degré suivis pour un cancer, c'est la déconnexion entre les temporalités médicales et scolaires qui est intéressante à étudier. Cette approche me permet d'étudier la dimension scolaire de la « gestion sociale de la maladie » en me situant au croisement des travaux interactionnistes dans le champ de la sociologie de la santé (Baszanger, 1986 ; Becker, 1963 ; Bury, 1982 ; Darmon, 2007 ; Ménoret, 1999 ; Strauss, 1992) et de l'expérience scolaire (Dubet, 1996 ; Wallenhorst, 2010).

Sur le plan médical, la première période pertinente à étudier concerne la période diagnostique et l'administration des traitements aigus. C'est d'abord l'urgence médicale qui prend le dessus dans un premier temps. La plupart du temps, les adolescents énoncent qu'ils ont été obligés de se concentrer sur les enjeux médicaux. Les traitements aigus durent neuf mois en moyenne. Pendant cette période, la scolarité est quelque peu mise entre parenthèses. Même quand les jeunes reçoivent des enseignements, si leur utilité est rarement constatée dans les discours, la manière dont ces enseignements se déroule participe de l'impression d'étrangeté relative à cette période de la vie. En effet, ces cours se déroulent à l'hôpital ou à domicile (SAPAD), sont proposés sans être imposés. Ils se passent souvent dans le cadre de cours particuliers ou en tout petits groupes. Cependant, pour une partie des jeunes qui ne sont soignés qu'en hôpital de jour (et donc qui ne sont pas hospitalisés sur longue période), ceux-ci continuent à aller en classe sans passer par l'école de l'hôpital, et se heurtent bien souvent à une incompréhension de la part des professionnels de l'éducation, qui peuvent voir dans leurs absences perlées une marque de désengagement vis-à-vis des questions scolaires. Quoi qu'il en soit, durant cette période, l'expérience scolaire ne change pas durablement puisque le retour à une expérience scolaire qualifiée par eux-mêmes de « normale » est attendue.

Le retour en classe, fréquemment réalisé après l'annonce de la rémission, est réalisé dans un moment charnière marqué par une grande fragilité accrue par les nombreux examens médicaux réalisés, combinée à l'injonction à redevenir un élève « normal ». Sur le plan pédagogique, des besoins spécifiques émergent fréquemment à cette période-là.

À long terme, c'est-à-dire un an après la fin des traitements aigus pour simplifier, on peut distinguer trois grandes situations.

Premièrement, les trajectoires scolaires normalisées correspondent à des situations où l'expérience scolaire redevient très proche de celle qui existait avant le diagnostic. J'insiste sur le fait que ces situations peuvent exister qu'il y ait des séquelles physiques ou non. Dans ces situations, la vie des jeunes peut avoir changé mais ces derniers peuvent souhaiter que l'école reste étanche aux problématiques médicales.

Une autre configuration possible est ce que j'appelle les trajectoires scolaires invalidantes : suite à la maladie, aux traitements, ou aux effets complexes de ces derniers, la trajectoire

scolaire (pauses, redoublement) ou l'expérience scolaire (la manière dont l'école est vécue) change de manière importante. L'entrée dans une trajectoire scolaire invalidante n'est pas forcément associée à une reconnaissance administrative du handicap, qui obéit à des logiques beaucoup plus complexes que je ne peux développer ici.

Enfin, la troisième et dernière situation concerne les trajectoires scolaires palliatives : quand la scolarité se déroule dans une situation où le jeune va décéder de la maladie. Dans ces situations minoritaires, il n'y a pas de règle. Pour certains jeunes, étudier jusqu'au dernier souffle est important. La scolarité ne s'arrête pas forcément à l'entrée en soins palliatifs. Pour d'autres, la scolarité perd de son importance par rapport à d'autres dimensions de la vie. Au-delà des jeunes eux-mêmes, les effets de la maladie touchent l'ensemble des membres de la famille, en tout premier lieu les parents, élément en lien avec l'accroissement des inégalités sociales.

Un évènement familial

On sait que les inégalités sociales devant la maladie sont importantes. En effet, globalement, déjà la maladie vient affaiblir les familles, notamment sur le plan financier. Deuxièmement, en fonction des milieux sociaux, tous les parents ne sont pas à égalité devant les démarches à réaliser pour assurer la continuité scolaire. Pour les parents les plus éloignés de l'univers scolaire, la connaissance du fonctionnement de l'institution, des démarches associées est loin d'être évidente. La présence de professionnels accompagnant ces démarches (enseignant spécialisé à l'hôpital, assistant social) est essentielle. Sauf qu'elle n'est pas présente partout ni en nombre suffisant pour éponger tous les besoins. Aussi, une partie des parents, tout en restant impliqués, se retrouvent fortement démunis, ce qui fait de l'évènement de santé un accélérateur des inégalités sociales devant l'école. Par ailleurs, c'est sur le plan des inégalités de genre, qu'on observe des éléments spécifiques. En effet, il est attendu des parents qu'ils soient présents dans les services pédiatriques aux côtés de leur enfant, ce qui entraîne des effets sur l'équilibre habituel de leurs emplois du temps, y compris professionnel. Dans les situations observées, ce sont le plus souvent les mères qui se retrouvent assignées à une présence continue en chambre, du fait d'un arbitrage dans les couples et d'une assignation sociale à ce rôle. Elles réalisent à la fois des tâches parentales classiques mais sur un volume amplifié, et des tâches inédites (surveillance médicale, négociation au retour en classe). Sur le plan scolaire, ce travail invisible joue un rôle primordial à la continuité scolaire du jeune, mais n'est pas sans effets sur les carrières des mères.

À l'hôpital, une scolarité modelée par l'espace de soins

La scolarisation dans les services de soin entre dans le cadre général des activités de scolarisation à l'hôpital, régies par la circulaire du 18 novembre 1991, qui ont concerné, en 2014, 7 769 enfants et adolescents. Ces dernières ont pour objectif d'assurer le maintien des liens hôpital-école, le retour en classe et la scolarisation à domicile. Pour mettre à bien ces missions, des enseignants professionnels et bénévoles interviennent dans la grande majorité des services pédiatriques.

On distingue plusieurs situations : les services d'oncologie pédiatrique, ou des enseignants spécialisés du premier degré, des enseignants spécialisés du second degré et des associations d'enseignants bénévoles interviennent et les services de soins de suite (CSSR) qui proposent des services soins-étude où une équipe plus proche d'un établissement ordinaire existe. Dans les services hospitaliers, je n'ai vu au cours de mon enquête ethnographique, pour les lycéens, que des cours individualisés. Dans les CSSR, j'ai identifié uniquement des cours en petits groupes.

Même s'il existe des inflexions entre toutes ces situations, certains points communs peuvent être identifiés. Premièrement, l'école de l'hôpital ne peut se résumer à un simple déplacement de l'institution scolaire dans un environnement atypique. Le travail d'enseignant à l'hôpital possède une spécificité propre et rompt partiellement avec le quotidien d'un enseignant ordinaire. Travailler en service d'oncologie pédiatrique relève de la rupture avec un quotidien ordinaire. La phrase « la scolarité fait partie des soins », entendue très régulièrement sur le terrain est révélatrice de cette situation. L'école, en tant qu'institution, est remodelée par le fonctionnement du service d'oncologie pédiatrique. Une première inflexion est le quotidien professionnel. Pour les enseignants de services spécialisés, le cœur de métier est davantage de construire les conditions pour pouvoir donner un cours que de transmettre uniquement des connaissances. En service hospitalier, ces tâches recouvrent essentiellement un travail de repérage, d'adaptation du format du cours à l'état de l'élève, de préparation du cours, de mise en conformité des outils pédagogiques avec les règles d'asepsie, de lien avec les soignants, de démarches administrativo-pédagogiques qui rendent possible la continuité scolaire. En effet, certains personnels présents dans les établissements scolaires ordinaires (assistant territorial spécialisé des écoles maternelles, conseiller principal d'éducation, assistant d'éducation) ne le sont pas en service de soins aigus. Ceci concentre toute la chaîne éducative dans les mains des enseignants. En centres de soins de suite et de réadaptation, certains professionnels habituellement présents (type CPE) sont présents, mais le déroulé du cours est fortement infléchi tout de même.

Au-delà de ces tâches connexes, c'est le contenu même des enseignements qui connaît une mutation. Celle-ci se manifeste par un processus d'individualisation et de personnalisation de la relation pédagogique. Des tâches viennent entourer la transmission de connaissances et s'insèrent au cœur des heures de cours délivrées aux élèves, où les tâches relationnelles et les aménagements pédagogiques prennent une place majeure. En effet, ces derniers sont rendus nécessaires à différents moments des trajectoires scolaires des adolescents. Dans les trajectoires normalisées, les aménagements viennent pallier deux éléments majeurs : la lourde fatigue et certaines situations de handicap générées par des actes de chirurgie (exérèse des tumeurs ou métastases). Dans les trajectoires invalidantes, l'importance des aménagements est exacerbée. Enfin, dans les trajectoires palliatives, les situations sont assez variables mais l'ensemble des éléments présentés ci-dessus sont observés. En somme, dans la plupart des situations d'enseignement hospitalier, une forte mutation de l'acte pédagogique est observée. Ces tâches qui, dans un contexte ordinaire, sont présentes mais constituent uniquement des espaces interstitiels de l'acte pédagogique, prennent ici une place majeure. Certes, les tâches relationnelles prennent une place croissante dans l'ensemble des professions éducatives. Ce constat est pour autant sans commune mesure avec ce que j'observe dans l'institution hospitalière. Pour certains enseignants spécialisés qui interviennent auprès des adolescents, ces tâches deviennent centrales. À un enseignement dispensé en classes de 30 élèves, et le plus souvent non différencié, est substitué un cours réalisé soit en petits groupes soit en individuel dans le contexte de la maladie grave, où la prise en compte de l'enfant ou de l'adolescent au-delà de l'élève est une nécessité absolue pour pouvoir donner cours. Chaque séquence d'enseignement s'appuie sur une connaissance approfondie de l'adolescent et de son expérience de maladie. Cette particularité vient modifier les contenus enseignés en prenant au sens littéral l'idée de pédagogie différenciée, allant de soi dans un cours individuel, mais qui se retrouve aussi, de manière plus subtile, dans les cours collectifs qui peuvent se dérouler en CSSR.

LAURE. – La grande différence, c'est que malgré la pédagogie active en SES, dans un lycée classique, c'est le prof qui impulse le rythme du cours, alors que là, c'est l'élève. Donc là, on peut vraiment dire que l'élève est au cœur de la pédagogie, mais vraiment, c'est une pédagogie qui est hyper individualisée, du jamais vu. (...) Le rythme du lycée à l'hôpital

n'est pas celui du lycée classique... déjà en termes d'horaire, on commence à 9h30 (...) et puis, en termes d'élèves par classe. Comme c'est le prof qui impulse le rythme, la prise de notes va plus vite, enfin tout va plus vite. (Laure, enseignante en CSSR).

Comme on le perçoit dans les propos de Laure, la forme scolaire retenue dans les enseignements est ainsi profondément modifiée. Comme pour les professeurs exerçant en prison, ces enseignants revendiquent la spécificité des cours donnés du fait de l'individualisation des enseignements et la recherche de supports pédagogiques différents. Ces enseignants vont utiliser fréquemment des pédagogies du détour, comme des jeux pédagogiques, et remettent en question la pertinence du cours magistral. J'ai pu observer ces éléments-là, tant de la part d'enseignants du premier degré en centres de soins aigus, que des éléments relatés par les enseignants du secondaire. Dans le même ordre pédagogique, c'est aussi la question de l'évaluation qui est ici interrogée.

MOI.– La dernière fois, vous me disiez que c'était compliqué de noter ? LAURE.– En fait, ce qui est compliqué, c'est que la relation à l'élève n'est pas la même, parce qu'on le connaît davantage qu'un élève dans une classe de 35. On connaît un peu sa carrière familiale (...), on sait aussi ce qui va se passer aussi du point de vue du médical. Parfois, c'est un peu difficile de mettre la vraie note telle qu'elle serait au bac, quoi. Donc, on met beaucoup de temps à mettre la vraie note, même si on la met quand même.

MOI.– Mais du coup, on l'explique ou...

LAURE.– Et en fait, j crois que les élèves, ils attendent nous qu'on leur mette la vraie note, ils veulent pas de traitement de faveur, vraiment pas. Quand c'est objectif, que c'est expliqué (...), la note, elle est claire, elle est argumentée (...). Mais c'est quand même un peu dur, enfin moi, ça me pose problème, quand je sais qu'un élève ne pourra plus jamais marcher, et qu'il vient de l'apprendre, et qu'il a raté un devoir, qu'il a eu une mauvaise note, j' pense quand même qu'on gonfle un peu [la note] (Laure, enseignante en CSSR).

En effet, en services de soins, il n'y a généralement pas d'évaluation comme on l'entend en classe ordinaire (DST). Par ailleurs, la notation, qui sous-entend un jugement sur des capacités à un instant T conjugué à une réception qui peut être source de souffrance pour les élèves, a souvent été mentionnée comme étant problématique par les enseignants rencontrés. Dans la remarque de cette enseignante, le rapport pédagogique lui-même est directement ciblé : comment continuer à noter, à rester exigeant dans une situation où le pronostic vital est engagé ? Dès que la situation devient plus sensible, et *a fortiori* en ce qui concerne les trajectoires invalidantes et/ou palliatives, ces tâches connexes voient leur importance croître. Elles le sont particulièrement dans un contexte où l'accompagnement pédagogique peut se faire jusque dans la phase palliative.

C'est un service où on ne peut pas rester longtemps, ça use, quand tu vois des enfants qui rechutent plusieurs fois, quand tu vis trois décès par semaine...moi, je suis là depuis un an, si je reste une troisième année, je me ferais prendre en charge par quelqu'un à l'extérieur. On cherche à banaliser pour supporter, mais c'est très compliqué. Au début, je voyais des chauves partout dans la rue. A un moment donné, la vie, la mort, tout se brouille ». (Enseignante salariée, Service aigu).

En effet, les trajectoires palliatives s'écoulent sur de longs mois, interviennent après des temps de traitements aigus et souvent des périodes de rémission. Dans ce contexte, la maladie grave est un voile qui recouvre l'ensemble des situations pédagogiques et peut difficilement être mise de côté. En effet, les tâches réalisées et les orientations pédagogiques se heurtent de manière violente à un constat : l'élève va bientôt mourir. Or, le sens commun oppose apprentissage et mort, comme si l'école ne s'adressait qu'à celles et ceux qui vont continuer à vivre. Comme si deux groupes irréductibles pouvaient être identifiés : les élèves qui vont vivre – à qui s'adresse l'école – et ceux qui vont mourir – qui ne sont pas éligibles à l'éducation et à l'instruction.

Pourtant, dans les services d'oncologie pédiatrique, les prises en charge scolaires ne s'arrêtent pas à l'annonce de l'entrée en palliatif. Le suivi scolaire est loin d'être uniquement tourné vers de la transmission de connaissances. Je dirai même que la transmission de connaissances, dans cette situation spécifique, est loin d'être un objectif en soi. L'engagement du pronostic vital n'est pas un objet de déni pour les enseignants. Par contre, comme dans tout cancer, c'est l'incertitude qui prime. Le moment du décès n'est jamais connu et les estimations du « temps de vie restant » s'avèrent souvent source d'erreurs.

Au niveau personnel, le plus dur, c'est la même chose vis-à-vis de nos proches, quand ils sont malades. Une fois que le décès est là, on a un deuil à organiser. Quand la maladie est là et qu'on sait que le moment où on va mourir se rapproche considérablement, c'est peut-être là que c'est le plus dur, c'est d'aider la personne à accompagner et nous, en tant qu'enseignants, on sait que le rôle le plus important qu'on ait à réaliser c'est qu'on fasse en sorte qu'on soit toujours dans la vie, et être dans la vie quand on est un jeune, c'est être dans la vie au niveau scolaire, être un élève, donc nous, on est toujours là pour avoir des projets scolaires. Donc à court terme, être inscrit dans un niveau, à moyen terme être inscrit dans un cycle d'études, et à plus long terme, dans un projet d'orientation et ça, on le décline jusqu'au bout. (Entretien – Sandrine, enseignante spécialisée du secondaire, CSSR Adapto, 2014).

Le corollaire de ces dimensions est de prendre en compte l'idée que ce travail enseignant comporte un fort travail émotionnel. S'interroger sur le processus de gestion des émotions des enseignants exerçant en services d'oncologie pédiatrique dans le champ professionnel nécessite de chercher à en comprendre les logiques et les ressorts. Je me situe ici dans le prolongement des recherches menées par Arlie Hochschild dans le champ de la sociologie des émotions. Cette chercheuse définit le « travail émotionnel » ainsi : « (...) Il faut bien noter que le travail émotionnel désigne l'effort – l'acte qui consiste à essayer – et non pas le résultat, qui peut être réussi ou non. (...) Le travail émotionnel est différent de la “suppression” ou du “contrôle” émotionnel. (...) Le “travail émotionnel” fait référence de façon plus large à l'acte qui vise à évoquer ou à façonner, ou tout aussi bien à réprimer un sentiment » (Hochschild, 2003, p. 32-33) ». Le contexte de l'oncologie pédiatrique vient créer une situation où le flot des émotions auxquelles les enseignants sont confrontés est important. Un intense travail de gestion des émotions s'observe dans la personnalisation du rapport pédagogique qui est mise en œuvre. En effet, parce qu'il est individualisé, et réalisé dans l'espace intime de l'élève, la vulnérabilité des patients-élèves concernés est soulignée. S'ajoute à cela la longueur des prises en charge dans un contexte de maladie grave, et la connaissance approfondie des adolescents.

Par ailleurs, les enseignants sont assignés à un travail en équipe intense et avec des professionnels soignants et non soignants très variés, travail auquel ils ne sont pas habitués. Ce travail en équipe pluridisciplinaire tranche considérablement avec le quotidien très solitaire de l'enseignant ordinaire. Par ailleurs, la présence de l'école dans l'hôpital fait que les enseignants reçoivent directement de la part de leurs collègues des demandes qui font considérablement évoluer leurs missions. Les enseignants adaptent leur travail à ce qu'elles et ils conçoivent comme impératif à réaliser dans le contexte de la maladie grave. La mission des enseignants évolue également au gré de la division du travail dans les unités de soin. En somme, les enseignants se voient assignés à la réalisation d'une multitude d'activités connexes à la transmission de connaissances et au travail pédagogique.

Invisibilisées, ces tâches restent peu légitimes, peu valorisées et en décalage avec l'image sociale de l'enseignant. Face à ces enjeux, et en miroir, regardons ce qu'il se passe quand les établissements ordinaires sont confrontés à l'accueil d'un élève gravement malade.

Une institution scolaire ordinaire bousculée par l'irruption de la maladie grave

À l'échelle d'un établissement scolaire ordinaire, la survenue de la maladie grave chez un élève assigne les professionnels de l'éducation à des missions renouvelées. L'annonce du diagnostic de cancer chez un élève projette les enseignants dans un univers inconnu, aux frontières incertaines, qu'ils ne maîtrisent pas.

Dans le cas ci-dessous, le malaise des enseignant-e-s est palpable. « Mais alors, on dit qu'elle est en rémission, ça veut dire qu'elle est guérie ? Florine, c'est un peu un cas d'école pour nous, c'est la première fois que nous sommes confrontés à une élève gravement malade. Nous, les maladies les plus graves que l'on a d'habitude, c'est une entorse, quoi ! », exprime un conseiller principal d'éducation pendant une réunion en équipe éducative. [Journal de terrain, lycée de Florine].

Le vocabulaire employé n'est pas maîtrisé et entraîne des quiproquos. Le diagnostic est souvent compris comme une condamnation alors même que la plupart de ces adolescents survivent. Par ailleurs, être projetés dans l'univers de la maladie grave, pour les enseignants, consiste d'abord à être informés de la situation et à devoir gérer une information, qui, bien souvent, les dépasse. En effet, dans la grande majorité des situations étudiées, le diagnostic de cancer d'un élève reste rarement secret très longtemps à partir du moment où l'élève revient en classe. La plupart des professionnels et des élèves l'apprennent rapidement par le biais de la rumeur. L'information circule donc par à-coups, sans avoir été diffusée de manière ni maîtrisée ni réfléchie. Par ailleurs, il arrive fréquemment que les enseignants ordinaires n'envisagent *a priori* comme issue que la mort dans la situation où un élève est soigné pour un cancer. Cette situation s'observe fréquemment sur le terrain. L'école ne fait pas figure d'exception en matière de représentations sur le cancer. Non formés sur ces questions, la majorité des enseignants n'ont que leur expérience profane de la maladie pour nourrir leurs pratiques en la matière. C'est dans l'accompagnement de proches, ou dans le cadre de leur propre maladie qu'elles et ils peuvent puiser des ressources susceptibles d'éclairer leur positionnement vis-à-vis de l'élève malade.

Nous nous rendons dans le lycée de Martin pour intervenir à la fois devant ses enseignants et camarades de classe. C'est sa professeure principale qui nous accueille, avec formulations et questions empathiques. Elle nous parle tout de suite de la maladie de sa mère et de son positionnement. Elle explique que pour comprendre la situation de Martin, elle avait « été voir sur internet » tout en se reposant sur ses connaissances personnelles sur le cancer en général, acquises dans le contexte de la maladie de sa mère. Ses ressentis sur la situation de Martin sont systématiquement comparés à ceux dont elle se souvient par rapport à la maladie de sa mère : par exemple, autant l'alopécie de sa mère lui avait paru « insupportable », autant celle de Martin n'est pas vécue de la même manière. En effet, elle prend la parole pendant le temps d'échange avec la classe de Martin pour dire : « J'ai même trouvé que ça lui allait bien », ce à quoi la classe a répondu par un grand éclat de rire. [Journal de terrain – 2013].

L'enseignante qui vient de prononcer ces mots est loin d'être une jeune professionnelle et a réalisé une carrière de plus de vingt ans dans l'Éducation Nationale. Pour autant, c'est la première fois qu'elle a en responsabilité un élève malade. Elle fait part de ses appréhensions par rapport à cette situation, qui se concentrent autour de la réinsertion de l'élève dans le groupe classe. Comme on peut le voir dans les formulations employées par l'enseignante, la manière dont elle infléchit son positionnement s'appuie directement sur son expérience d'aidante familiale, qui constitue ici le seul corpus mobilisable. Certes, ces savoirs expérientiels sont précieux et peuvent constituer une passerelle vers une plus grande prise en compte des élèves gravement malades. Mais pour autant, ils renvoient aussi ces derniers à des situations qui n'ont pas forcément été « digérées », et dont les expressions complexes et traumatiques peuvent directement être transposées à des situations professionnelles. Par ailleurs, contrairement aux

travailleurs sociaux, les enseignants n'ont pas ou peu de temps d'analyse des pratiques professionnelles, ni en formation¹, ni une fois en poste. Aussi, le recul réflexif sur des situations vectrices de souffrance ne peut s'appuyer que sur deux éléments : un travail personnel mené par le professionnel et/ou des espaces informels de régulation collective. Toutefois, ce pan de la pratique, contrairement au champ du travail social, est peu légitime dans l'enseignement.

Or, les enseignants ordinaires de l'élève peuvent se voir proposer des cours individuels à domicile via le SAPAD. Cela veut dire être amené à intervenir au domicile, chez l'élève, en présence d'un parent et à transformer un cours pensé en classe en un cours individuel. C'est une situation très particulière non seulement parce que le groupe classe disparaît au profit d'une relation duelle. Par ailleurs, quand l'élève revient en établissement, chercher à inclure un élève suivi pour un cancer nécessite de mettre en place un travail en équipe systématique et élargi. Il faut en effet se coordonner pour mettre en place les cours à domicile et pour organiser les aménagements, or ce travail est loin d'être habituel. Du côté du travail entre enseignants, ceux-ci doivent travailler avec des collègues de tous horizons. Enfin, très liée aux rapports de pouvoir existants entre segments professionnels, se loge l'épineuse question de la circulation de l'information, pas n'importe quelle information, la plus délicate, celle soumise au secret professionnel. Sur ce point, les enseignants se trouvent souvent en difficulté. L'information médicale est non maîtrisée par elles et eux. Elle est de plus potentiellement suspecte, car non connue, et défendue par des professionnels dont la légitimité est toujours à conquérir dans l'espace scolaire, en particulier les représentants des pôles médico-sociaux. Or, la définition étroite des normes de professionnalité enseignante font que la concertation entre les divers professionnels de l'éducation n'est pas aisée. Ainsi, là où les enseignants ne perçoivent la plupart du temps que des élèves dans un groupe, les personnels de santé, de vie scolaire et du social y voient avant tout des individualités adolescentes. En résulte une prise en compte de la vulnérabilité et des souffrances individuelles radicalement différentes. Sans rentrer dans les détails, deux grandes réactions sont observées chez les enseignants en équipe éducative. Une première partie, majoritaire, qui perçoit les besoins évoqués par les jeunes et leurs familles comme légitimes et qui cherche à les prendre en compte, parfois au prix d'une grande souffrance. Une deuxième minorité, qui refuse souvent de prendre part à ce travail en argumentant souvent que "ce n'est pas leur travail". Comprendre cette deuxième posture est important. En effet, pour les enseignants, opérer une mutation en la matière n'est pas simple. Des tensions majeures entre besoin individuel et gestion de classe, donc de groupe se font sentir. Par ailleurs, elle expose professionnellement, eu égard à l'obligation de « tenir » [tenir sa classe, tenir une certaine posture d'autorité] et de rester en accord avec le mandat professionnel dont on pense être investi.

J'avais même pas vu qu'elle avait des difficultés, on est tellement occupés à tenir qu'on fait pas attention (Enseignante, équipe éducative).

Si on récapitule donc ces deux premières parties, que ce soit à l'hôpital ou en établissement scolaire ordinaire, la prise en compte d'un élève gravement malade expose à différentes tensions, et ce à trois niveaux différents : 1) au niveau macrosocial (mandat institutionnel), 2) au niveau mésosocial (au niveau des interactions entre les corps de métier à l'intérieur des institutions) et 3) au niveau microsociale (au niveau de la dyade enseignant-élève).

¹ En centres de formation des enseignants (instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) ou écoles supérieures du professorat et de l'éducation (Espé)), des modules d'analyse de pratiques sont souvent prévus. Néanmoins, ils ne concernent que les plus jeunes enseignants (recrutés récemment) et surtout ils occupent une place incomparable à celle que les dispositifs de formation en travail social prévoient.

Aussi, et ce pour toutes ces raisons, la prise en compte des besoins scolaires d'un élève gravement malade à l'échelle de l'établissement est l'objet de tensions fortes, que je propose d'analyser au prisme des éthiques du *care*.

Les éthiques du *care* : un outil précieux pour penser l'école inclusive

Ce que je retiens des éthiques du *care*

Les éthiques du *care* sont un ensemble de travaux développés en psychologie sociale et en philosophie. Contrairement à la présentation péjorative que l'on peut parfois en lire, les éthiques du *care* comportent une forte connotation politique qui permet de proposer une autre conception de la justice sociale. Les premiers travaux en la matière sont ceux de Carol Gilligan (1986). Reprenant le dilemme de Heinz, présenté initialement par le psychologue Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan met en évidence l'importance de la prise en compte de ce qu'elle appelle une « voix différente ». Le dilemme moral concerne la situation suivante : une femme va mourir si elle ne prend pas un traitement coûteux, dont le pharmacien exige le paiement. Le mari de la femme en question se trouve face à une question éthique : vaut-il mieux laisser mourir sa femme ou voler le médicament au pharmacien ? Le dilemme oppose donc classiquement le principe de propriété et le principe supérieur du droit à la vie. Interrogés sur ce dilemme, deux enfants âgés de 11 ans, Jake et Amy, prennent position : Jake considère qu'il est légitime de voler le pharmacien car le droit à la vie est supérieur à celui de propriété. Amy, quant à elle, est mal à l'aise par rapport à la formulation de la question et présente le problème comme étant avant tout relationnel : qui s'occupera de la femme malade si le mari finit en prison pour vol ? Elle suggère donc qu'il serait préférable de convaincre le pharmacien de l'enjeu du traitement pour cette femme. Dans le système de pensée de L. Kohlberg, la réponse de Jake est considérée comme relevant d'un niveau supérieur de maturité intellectuelle et morale.

« Jake perçoit d'emblée la structure cognitive interne du dilemme, c'est-à-dire la priorité logique de la vie sur le droit de propriété : il mobilise cet ordre pour justifier le vol, puis le recours à la clémence du juge. Le jugement moral d'Amy, écrit Gilligan, est fondé sur l'attention à toutes les données du problème et la conviction que « si une personne possède quelque chose capable de sauver la vie d'une autre, elle aurait tort de ne pas lui donner (Laugier, 2010, p. 63) ». La parole d'Amy est une « voix différente » au sens où, là où Kohlberg ne voyait comme idée forte que des principes de justice, la petite fille y voit avant tout l'importance des relations, des rapports humains, qui se jouent dans la relation. Finalement, les éthiques du *care* viennent opposer aux principes de justice distributive l'importance du relationnel.

Poussé à son extrême, les éthiques du *care* viennent donc bouleverser les principes kantien de justice distributive. Il a été beaucoup reproché aux écrits de Carol Gilligan son essentialisme alors même que celle-ci s'en est toujours très largement distanciée, expliquant que la voie différente était souvent exprimée par les femmes du fait de leur socialisation et non pas de leur nature. Quoi qu'il en soit, Joan Tronto met en évidence la nécessité de politiser le *care* et étend la définition à

(...) une activité caractéristique de l'espèce humaine qui inclut tout ce que nous faisons en vue de maintenir, de continuer ou de réparer "notre monde" de telle sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde inclut nos corps, nos individualités, (selves) et notre environnement, que nous cherchons à tisser ensemble dans un maillage complexe qui soutient la vie. (Fisher et Tronto, 1991, p. 40).

Dans cette définition, quatre phases distinctes du *care* sont identifiées : se soucier de quelque chose ou de quelqu'un (*caring about*), prendre soin de quelqu'un (*caring for*), soigner quelqu'un (*care giving*) et d'être l'objet du soin (*care receiving*). Prendre soin suppose d'assumer de s'occuper de quelqu'un, alors que le concept de « *care giving* » désigne l'acte concret mis en œuvre. J'utilise ici l'idée que le *care* recouvre un ensemble d'activités. Mais ce travail n'en est pas forcément un au sens économique du terme quand il n'entraîne pas forcément rémunération. Le *care* est un concept qui concerne deux espaces distincts : la sphère privée – on parle souvent dans les travaux de recherche de « *care domestique* » ou de « *care familial* » (Cresson et Gadrey, 2004) – et la sphère publique – on parlera alors de « travail de *care* ». Dans les deux cas, des points communs existent. Ces activités connaissent une faible reconnaissance sociale alors qu'elles sont essentielles au maintien de la vie. Elles sont invisibilisées (Molinier, Laugier, Paperman, 2009) et sont réalisées en grande partie par des femmes. Reconnaître l'importance du *care* est la condition de sa politisation. Si le concept a été souvent critiqué pour le flou qui peut l'entourer, je crois que c'est aussi une de ses forces au sens où son usage permet de réunir des activités qui semblent très éloignées. Ces travaux ont généralement été utilisés pour décrire et analyser le travail des soignants, souvent qualifiés de subalternes par exemple les aides-soignantes pour mettre en lumière leur intérêt dans la mission de l'hôpital, entre le *cure* et le *care*. Dans ces études, le *care*, c'est à la fois une posture de sollicitude mais aussi un travail, généralement situé dans les interstices qui permet le geste technique de soin (par exemple une piqure), mais qui n'en est pas un au sens strict. Les travaux, notamment de Pascale Molinier mettent en évidence les ambivalences inhérentes au travail de *care* composée de mouvements antagonistes ou tendresse et haine se mêlent.

Un concept qui permet de penser le travail enseignant dans ses dimensions les plus invisibilisées

La force et la difficulté majeure du *care*, c'est sa relative opacité définitionnelle. Il me semble important de définir au plus près ce concept. Deux dimensions sont donc importantes à prendre en compte : des pratiques et une posture. Des pratiques, au sens où de nombreuses tâches interstitielles, c'est-à-dire entourant la transmission de connaissances doivent être réalisées pour la rendre possible. Celles-ci incluent l'écoute, le soin, mais aussi la discipline et l'encadrement, et le travail administratif, parfois dans ses dimensions brutales. Mais les éthiques du *care* renvoient aussi à une posture, au sens où un positionnement professionnel marqué par la sollicitude (Brugère, 2014), c'est-à-dire une attention portée aux besoins spécifiques des élèves, est requise dans ce cadre. Ces deux dimensions se jouent à différents niveaux : individuel (dyade enseignant/élève), groupal (enseignant/classe), établissement (division du travail de *care*) et enfin à celui de l'institution toute entière.

On peut se demander quel est l'intérêt d'utiliser ce concept alors que tout ce faisceau de tâches enseignantes existe déjà. La visée est simple mais heuristique : ce sont précisément ces dimensions du métier qui sont modifiées dans le quotidien de l'enseignant à l'hôpital ou de l'enseignant qui accueille un élève malade. Il s'agit donc de rassembler tout le travail connexe à la transmission de connaissances pour mieux en comprendre le statut et l'inflexion dans le contexte de la maladie grave.

Si les éthiques du *care* n'ont pas été initialement pensées autour du champ de l'enseignement, elles peuvent en éclairer les contours avec une grande justesse. C'est dans cette optique que Pierre Usclat propose d'appliquer les quatre phases du *care* identifiées par Joan Tronto (ibid.) au travail enseignant en mettant en évidence comment celles-ci peuvent entrer en résonance (Usclat, 2015). Tout d'abord, il s'agit de « se soucier de », c'est-à-dire de « constater l'existence d'un besoin et d'évaluer la possibilité d'y apporter une réponse (ibid., p. 147) ». Joan Tronto montre bien que le « souci des autres » est situé socialement et culturellement. Voir des

individus en situation objective de besoin ne suffit pas pour conclure à la nécessité d'y répondre. Faut-il encore percevoir ces besoins et penser que l'on est mesure d'être concerné par le besoin. Dans le cas d'élèves gravement malades, il s'agit ici, pour les enseignants, d'avoir développé un regard professionnel à même d'identifier en quoi une situation de vulnérabilité accrue peut entraîner des besoins sur le plan éducatif. Pour parvenir à cet objectif, il est nécessaire, non pas de catégoriser, c'est-à-dire d'associer à une maladie grave des effets attendus, mais bien de prêter attention, et ce, de manière transversale, à l'ensemble des élèves, pour développer une attitude qui permette la prise en compte de besoins individuels, sans laquelle la transmission de connaissances est rendue difficile, voire impossible. On voit déjà poindre une première tension liée à l'identification des besoins individuels dans un contexte groupal.

Une deuxième phase du *care* est ensuite nécessaire, celle du « prendre en charge ». Il s'agit ici de reconnaître que l'on peut être à même d'apporter une réponse concrète aux besoins de la personne concernée. Ici, c'est la question de la responsabilité, au sens fort du terme, qui est en jeu. On peut constater un problème, comme la faim dans le monde par exemple, en s'estimant totalement incapable d'y répondre. En éducation, cette situation trouve des équivalents. *C'est* typiquement ce qu'on observe quand des enseignants considèrent que s'occuper d'élèves catégorisés de telle ou telle manière ne relève pas, ou plus, de leur travail. Dans le cas où des élèves gravement malades intègrent un établissement, leur prise en compte n'était pas systématique par les enseignants. Certains d'entre eux considèrent encore aujourd'hui que s'occuper de ces élèves ne relève pas de leur travail. Or, en dépit de toutes les tensions en lien, l'inclusion suppose cette légitimation de la prise en compte de l'extension de ce mandat institutionnel.

Ensuite, troisième phase du processus de *care* : le « prendre soin ». C'est ici qu'un travail, à proprement parler, est mis en œuvre. En éducation, le travail du *care* correspond à mon sens à toutes les tâches qui viennent rendre possible la transmission de connaissances, sans en être directement. Cela concerne à la fois l'écoute, la discipline, et tous les aménagements mis en œuvre pour permettre l'apprentissage. Ces tâches sont présentes dans toutes les situations éducatives, dans la sphère scolaire et en dehors : certaines disparaissent dans certains contextes (par exemple, la discipline dans le cours à domicile, et certaines s'amplifient brutalement (les tâches relationnelles dans le cours à domicile). Dans le cas où la situation concerne des élèves gravement malades, ces tâches sont aussi indispensables que coûteuses en temps. Elles ne peuvent être réalisées qu'à la condition que les deux premières phases du *care* aient pu avoir lieu, car elles nécessitent une adaptation fine et réfléchie des gestes éducatifs aux besoins qui ont été identifiés au préalable.

Enfin, quatrième et dernière phase : « recevoir le soin ». Cette étape consiste à identifier si les actions réalisées pour répondre à un besoin préalablement identifié étaient adéquates pour celui qui reçoit le soin. En effet, même si des actes ont été réalisés, en toute bonne foi, pour prendre soin d'une personne et améliorer la situation, il peut arriver que les dispositifs mis en œuvre ne soient pas adaptés aux yeux de ceux et de celles qui en sont les bénéficiaires. Joan Tronto prend à ce titre l'exemple de dilemmes possibles où les besoins des professionnels ne vont pas dans le même sens que ceux des usagers, comme par exemple dans le cas où une personne à mobilité réduite souhaiterait manger seule, même si cela prend beaucoup plus de temps à la personne qui s'occupe d'elle. Appliqué au champ de l'accompagnement des élèves suivis pour un cancer, des situations comparables s'observent. Si un professeur annonce à sa classe le diagnostic de cancer dans l'intention d'éviter des moqueries, mais que l'élève concerné souhaitait que le terme « cancer » ne soit pas prononcé, il paraît important d'évaluer quelle a été la perception

de cette annonce. Peut-être qu'un dilemme se présentait alors et qu'une hiérarchisation des priorités entre les besoins des élèves et ceux des professionnels étaient à réfléchir.

D'une manière générale, et ce dans l'ensemble du système éducatif français, la transversalité des dimensions du *care* est invisibilisée, en particulier au niveau du rôle de l'enseignant. Dans l'enseignement primaire, Manon Bouchareu parle à raison du *care* comme « dimension refoulée du métier d'enseignant » (Bouchareu, 2015). Contrairement à ce niveau d'enseignement, l'architecture globale du système scolaire secondaire opère une division radicale du travail entre celles et ceux qui seraient des pourvoyeurs légitimes de *care* (en tout premier lieu les personnels éducatifs et médico-sociaux) et celles et ceux qui ne le seraient pas. Le régime de la compétence en enseignement fait avant tout de ce dernier un technicien instruit qui a essentiellement pour mission de transmettre des connaissances aux élèves (Usclat, 2015). En termes de posture, rien, ni dans les statuts, ni dans la formation, ni dans les éléments matériels mis à disposition des enseignant-e-s du secondaire ne favorise ces derniers à prendre conscience qu'ils exercent un métier relationnel. Un véritable travail d'invisibilisation, réalisé à l'échelle de l'institution, s'observe. La bonne distance est souvent présentée uniquement comme un dogme non questionné.

Les éthiques du care permettent de penser la vulnérabilité et de montrer la transversalité de l'expérience de la vulnérabilité

À la manière des travaux d'E.F Kittay travaillant sur le handicap mental sévère, interroger la place du *care* dans le rapport pédagogique à partir de l'étude d'élèves gravement malades permet de grossir le trait pour mieux comprendre les processus en jeu. La plus grande vulnérabilité des élèves atteints de cancer fait de la personnalisation de l'acte éducatif une donnée incontournable. C'est en cela qu'il représente un véritable cas frontière, donnant à voir l'importance de l'accompagnement soit autant d'actes et de postures invisibilisés dans des situations éducatives plus ordinaires. L'hétérogénéité des formes de cancer en fait un état à la croisée du handicap, de la maladie aiguë et de la maladie chronique. *Les cancers pédiatriques rappellent, avec une violence inouïe, un fait autant incontestable qu'objet de déni : nous, êtres humains, sommes vulnérables par essence. Le cancer constitue un trait d'union, entre des catégories schématiquement opposées, dans les représentations : malades et non malades, morts et vivants, handicapés et valides.*

Et c'est déjà en cela que les éthiques du *care* nous éclairent, au sens où ces dernières martèlent le caractère de vulnérabilité inhérente à l'humain : « Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel », dira Patricia Paperman (2006).

Au-delà de cet élément, les questions pédagogiques qui se posent dans le contexte spécifique du cancer permettent de soulever des enjeux que les éthiques du *care* questionnent avec pertinence. En effet, on l'a dit, la prise en compte d'un élève gravement malade implique de réaliser un ensemble d'actes et de postures qui sont habituellement invisibilisés dans et par l'institution scolaire. Leur réalisation pose des questions éthiques centrales au vu du cadre normatif de l'Éducation Nationale. C'est d'abord les normes d'égalité et d'autonomie qui sont remises en question dans le contexte spécifique de la scolarisation d'élèves malades. En effet, l'institution scolaire française se base avant tout sur le principe républicain d'égalité qui rend toute différenciation des droits et des devoirs vectrice de soupçons. François Dubet (2002) montre bien comment l'école française se structure toujours autour du principe premier « d'égalité méritocratique des chances ». Dans ce cadre, donc, le questionnement éthique est renouvelé. Dans l'inclusion des élèves gravement malades, la question est bien de savoir : comment agir ? Comment se positionner ? Qu'est-il juste de réaliser ? Quelle différence de traitement est acceptable alors même que les élèves concernés sont dans une situation de

différence de situation ? Est-il juste de différencier les traitements scolaires ? si oui, n'est-ce pas au prix d'une forme de dérive compassionnelle ? Comment noter un élève présent mais très fatigué ? Comment traiter un élève malade comme les autres alors qu'on sait précisément qu'elle ou il ne l'est pas ? Aménager, c'est générer une inégalité de situation, en quoi est-ce tolérable ? Finalement, est questionné le « que faire ? », en situation de maladie grave sur le plan scolaire.

Kittay propose donc d'inclure dans les principes de justice l'existence d'un troisième pouvoir moral qui consiste à être attentif aux besoins spécifiques d'une personne. Le *care* devient donc un bien premier qui doit être réparti équitablement entre les individus. Par conséquent, « Kittay propose de dériver un troisième principe de justice garantissant que les besoins spécifiques de *care* seront satisfaits et que les capacités à dispenser du *care* seront socialement promues (*Ibid.*, p. 122) ». À partir de l'étude de cette situation, E.F Kittay montre que la vulnérabilité est inhérente à l'humain.

Il me semble que même si l'enseignement ne relève pas du domaine du soin, les quatre phases du *care* peuvent très bien s'appliquer à cette activité. Ces applications sont intéressantes dans le sens où elles permettent de questionner en quoi les éthiques du *care* peuvent renouveler certains débats autour de ce que pourrait être une école inclusive. Aujourd'hui, une école considérée comme inclusive est une école où des aménagements scolaires peuvent être mis en œuvre pour les élèves considérés comme ayant des « besoins éducatifs spécifiques ». Cela sous-entend, au niveau du secondaire, ajouter des éléments sur le plan pédagogique (gestes ou postures) qui viendraient donc transformer l'environnement d'un élève afin que celle ou celui-ci ait accès à la même expérience scolaire que ses camarades. Cette définition pose comme postulat que certains enfants auraient plus de difficulté que d'autres à devenir des élèves et nécessiteraient, dans ce sens, des adaptations spécifiques. La prise en compte des éthiques du *care* rend possible le renversement de ce postulat. En prenant en compte que toute personne humaine, qu'elle soit enfant ou adulte, connaît des besoins de *care*, il permet d'envisager la relation éducative comme la nécessaire mise en œuvre des quatre phases du *care*.

Personnalisation, sollicitude et attention peuvent ne plus être pensés comme des aménagements mais plutôt comme étant des éléments centraux de la relation éducative. Ceci éviterait de penser la prise en compte des élèves perçus comme différents comme nécessitant autant de dispositifs spécifiques *ad hoc*.

En effet, si l'on prend pour base que la frontière qui sépare les élèves « à besoins éducatifs particuliers » des autres est une différence non pas de nature, mais bien de degré, alors la posture enseignante n'a pas à être pensée différemment, mais bien comme un ensemble de postures et d'actes qui rendent possible la mise en lumière de ces besoins, la réponse que l'on peut y apporter et la manière dont elles sont reçues par ses bénéficiaires. Ces éléments innervent le système éducatif français mais sont à tel point invisibilisés qu'ils en viennent à apparaître comme absents. Au-delà du principe d'égalité présenté précédemment, d'autres éléments font que ces éléments rencontrent bien des difficultés à se voir normalisés.

Si passionnants soient-ils, ces éléments sont loin d'être dénués de tension. Un des éléments aussi central qu'invisibilisé dans la compréhension de la relation éducative est la place des émotions. Les émotions jouent un rôle central dans la relation éducative, d'une manière générale, et les sociologues Tardif et Levasseur, n'hésitent pas à dire que « cette tâche peut difficilement s'exercer sans un minimum d'engagement affectif envers l'objet du travail : les élèves (Tardif et Levasseur, 2010, p. 303) ». Mais leur importance est décuplée dans le contexte de la maladie grave. Les professionnels des établissements ordinaires qui accompagnent des

élèves gravement malades se voient assignés à un travail émotionnel, et ce à des niveaux variés.

Premièrement, l'individualisation de la relation à de nombreux moments entraîne une mise en lumière des difficultés rencontrées par l'élève dans le cadre scolaire. Les nombreux échanges avant et après les cours font que l'enseignant peut difficilement se soustraire à la connaissance de la situation personnelle de l'élève. Il arrive fréquemment que ce dernier raconte les traitements administrés, ses souffrances, ses interrogations aussi. Deuxièmement, les enseignants doivent réaliser un travail de gestion des émotions du groupe classe qu'ils ont en responsabilité. Annoncer la maladie, en débattre parfois, c'est donner la possibilité à ces thématiques délicates de se faire une place dans la classe et l'ensemble de ces évocations renvoie la plupart du temps les élèves à des questionnements existentiels profonds. Face à tout cela, l'enseignant doit développer un travail émotionnel personnel, réflexif, pour lequel il n'a pas été formé. Dans cette relation personnalisée, il peut être défendable de plaider pour une juste reconnaissance de l'égale vulnérabilité de tous les protagonistes de la relation éducative.

Cependant, ces éléments sont loin d'être dénués de conséquences dans le système éducatif français pour deux raisons essentielles. Premièrement, la mise à nu des émotions place les professionnels dans une posture qui est proche de celle des travailleurs sociaux, sans en avoir reçu, ni le bagage ni l'accompagnement. Deuxièmement, je l'ai dit, dans le secondaire, une injonction majeure consiste « à tenir », pour reprendre les terminologies des enseignants. Ce terme renvoie à une certaine conception de l'autorité qui est éminemment genrée. En effet, cette posture pédagogique requiert de se façonner une apparence dure et sévère qui semble inflexible. Les enseignants sont assignés à adopter une posture viriliste pour ne pas perdre la face dans les joutes verbales (Ayrat, 2011) qui les opposent aux adolescents. Par conséquent, la mise au jour de la vulnérabilité et des émotions peut, en ce sens, être identifiée comme un processus allant à contre-courant du jeu institutionnel et de la socialisation professionnelle telle qu'elle est réalisée dans les établissements du second degré français.

La prise en compte des éthiques du *care* nécessite de légitimer les émotions dans le système scolaire français. Or, l'école n'échappe pas à la conjoncture sociale et économique dans laquelle elle se construit. Et elle est aujourd'hui directement influencée par la société patriarcale et néolibérale sur laquelle ses fondations sont construites. De telles bases institutionnelles ne peuvent favoriser un régime de la relation, une reconnaissance des interdépendances relationnelles qui peuvent coexister entre les professionnels et les usagers qui la composent. Le patriarcat construit une opposition manichéenne et schématique entre ce qui relève du féminin et du masculin. Dans ce cadre, l'émotion est associée à un pôle féminin, dévalorisé. La déconstruction de l'ostracisation des sentiments dans la société toute entière et dans l'école également est le point de départ pour penser en quoi les tensions relatives à l'accompagnement des élèves gravement malades dans le secondaire sont intimement liées à des questions genrées. Toute l'enquête réalisée met au jour un élément central qui est que l'immense majorité des acteurs et actrices qui interviennent dans la prise en charge des élèves malades sont des professionnelles. Les femmes sont largement surreprésentées dans ces prises en charge, et ce quel que soit leur profession. L'explication de cette observation dépasse largement le fait que ces corps de métiers soient largement féminisés. Elle tient à un processus d'assignation et d'auto-assignation à la prise en charge de ces élèves pour les femmes. Loin de toute volonté d'essentialisation, il faut bien comprendre que les femmes expriment plus souvent cette « voix différente » (Gilligan, 1986) parce qu'elles sont socialisées tout au long de leur vie à le faire. Ce sont majoritairement elles qui, dans les sphères publique et privée, prennent en charge les individus en situation de vulnérabilité. Si cette situation est observée notamment sur mon terrain de recherche, c'est en partie du fait que le travail émotionnel est massivement

assigné aux femmes, comme le montrent Tardif et Levasseur (2010) à propos du travail des enseignants. Déconstruire la difficile prise en compte des élèves gravement malades revient finalement à questionner la capacité de l'école française à devenir véritablement inclusive, c'est-à-dire à être accessible à tous les élèves. Etudier la question de la place des élèves malades dans le secondaire par le prisme du care permet de visualiser de manière synthétique l'imbrication des tensions qui se logent dans la relation pédagogique et qui y nuisent.

En conclusion, je voudrais dire le concept de care est un outil, parmi tant d'autres, pour réfléchir. Il a bien entendu ses limites et je crois qu'il serait dangereux d'en faire un terme de politique publique. Les éthiques du *care* sont complexes et assez difficiles à manier. Si le *care* était mis à l'agenda, je crois qu'il serait utilisé à la manière de la bienveillance, dans une fonction souvent normative, et donc potentiellement culpabilisante. Je ne crois pas qu'il soit nécessaire d'appeler les professionnels de l'éducation à se rapprocher des éthiques du *care*. Je pense plutôt qu'il est important d'étudier à travers ce concept les dimensions du métier, montrer celles qui sont invisibilisées parce qu'elles sont profondément ambivalentes. Je voudrais finir par dire combien la visibilité de ces tâches peut aussi être source de réenchantement de la profession, posture que j'ai beaucoup observée chez les enseignants spécialisés que j'ai pu rencontrer. Il me semble que ce réenchantement, qui passe par une valorisation de la relation, intrinsèquement ambivalente, chargée d'émotions et de liens en tant que telle se rapproche du concept de résonance d'Harmut Rosa, et je finirai avec ses mots :

car tous les sujets font, au cours de leur vie, des expériences décisives de résonance, c'est-à-dire vivent des moments pendant lesquels la corde qui les relie au monde se met à vibrer intensément et redonne souffle à leur rapport au monde . (Rosa, 2018, p. 22)

Pour finir, et rester en conformité avec ma posture située, je voudrais dire combien la rencontre avec ces élèves et ces enseignants a été pour moi tant un vecteur de bifurcation professionnelle que des « véritables expériences de résonance ».

Bibliographie

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons*. Paris : Presses universitaires de France.
- Baszanger, I. (1986). « Les maladies chroniques et leur ordre négocié ». *Revue française de sociologie* 1 (27) : 3-27.
- Becker, H.S. (1985 [1963]). *Outsiders. Etudes de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.
- Bouchareu, M. (2016). « Penser l'apport du care à l'évaluation et à la gestion des pratiques enseignantes » [en ligne]. Consulté le mai 2, 2016. *Éducation et socialisation* 40.
- Brugère, F. (2014). *Le Sexe de la sollicitude*. Paris : Le Bord de l'eau.
- Bury, M. (1982). « Chronic illness as biographical disruption ». *Sociology of Health and Illness* 2 (4): 167-182.
- Cresson, G. & Gadrey, N. (2004). « Entre famille et métier : le travail du care ». *Nouvelles questions féministes* 23 (3) : 26-41.
- Darmon, M. (2007). *Devenir anorexique. Une approche sociologique*. Paris : La Découverte.
- Desandes, E., Lacour, B., Belot, A. *et al.* (2013), « Cancer incidence and survival in adolescents and young adults in France 2000-2008 ». *Pediatric Hematology Oncology* 4 (30): 291-306.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Fisher, B. & Tronto, J-C. (1991). « Toward a feminist theory of care ». In E. Abel & M. Nelson (dir.), *Circles of care: work and identity in Women's lives Albany* (p. 36-54). New York: State University of New York Press.
- Gilligan, C. (1986). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Hochschild, A.R. (2003). « Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale ». *Travailler. Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail* 9 : 19-49.
- Kittay, E-F. (1999). *Love's labor. Essays on women, equality and dependency*. New York: Routledge.
- Ménoret, M. (1999). *Les temps du cancer*. Paris : CNRS Éditions.
- Molinier, P., Laugier, S. & Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care !? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Paperman, P. (2006). « Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel ». *Le souci des autres. Éthique et politique du care*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Rosa, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Paris : La Découverte.
- Strauss, A. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Usclat, P. (2015). « Quand le *care* rapproche ce qu'en éducation la compétence éloigne ». *Le Télémaque* 2 (48) : 89-104.
- Wallenhorst, N. (2008). « Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires ». Thèse de doctorat sous la direction de Brougère G. et Wulf C., Université paris 13. Disponible sur HAL Archives ouvertes. Consulté le 13 janvier, 2012.

Jeudi 4 juillet 2019

018 Regards nouveaux sur une question ancienne : les organisations éducatives

Olivier Marty, HDR, Université de Rouen, Cirnef (France)

Résumé

Nous voulons renouveler la question des organisations éducatives en la situant dans une perspective institutionnaliste. Nous nous appuyons, pour cela, sur les ethnométhodes et plusieurs terrains dans des agences de l'enseignement supérieur (centre national, école d'ingénieur, université). Ceci nous amène à discuter les conditions de possibilités de l'enquête, notamment identitaires, et apporte au débat un outillage méthodologique : « l'analyse des distances ». Ceci pour permettre de généraliser ce type d'expériences de terrain, productrices de savoirs étatisés, allant de l'ethnographie fondatrice à la synthèse anthropologique en sciences de l'éducation.

Mots-clés : France, anthropologie de l'éducation, organisations éducatives, réflexivité, analyse des distances

Introduction et problématique

Comment observer différemment les institutions de la formation que peuvent être une école primaire, secondaire, une université, un rectorat ou encore un ministère de l'éducation ? C'est une question ancienne en sciences de l'éducation, qui a fait l'objet de terrain ethnographiques en institutions et d'analyses instituées dans les revues académiques, notamment françaises (Martinez, 2004 ; Coulon, 1993). Les ethnométhodes sont utilisées pour analyser les discours, les rôles professionnels, mais aussi les jeux de pouvoirs dans les marges d'incertitudes, techniques, sociales, juridiques, laissées par les acteurs dans le système. La complexité scientifique émerge lorsqu'il s'agit de poser la question du statut des savoirs produits par les chercheurs, tantôt considérés comme participants et donc praticiens praxéologues, tantôt considérés comme observateurs et donc théoriciens des pratiques, éthiques voire poétiques de l'action (Kaddouri, 2008).

La dénomination même d'institution éducative, à la fois instituée dans un contexte historique, mais aussi instituante et donnant statut aux gestes et dires de leurs personnels, est questionnable. Faut-il retenir, et c'est notre choix, l'« organisation » éducative, qui renvoie à *ergein* et donc au travail et activités productifs et à leurs humanités propres (sociologie, psychologie, ethnologie du travail...) ? C'est là s'engager dans une perspective relativement établie dans le monde anglophone (département de sciences de l'éducation de Stanford) mais qui risque de se rapprocher, en France, des sciences de la gestion et de l'action. D'autres appellations, moins connues sont peut-être à considérer en Europe : les agences éducatives, agissant, pour le compte du bien commun à la fois territorial (par zones) et professionnel (par branches). Enfin, le terme de « métier » de l'éducation a été travaillé, avec son parti pris institutionnel français impliquant des arts ou compétences et une communauté d'utilisateurs expérimentés autour d'un outil caractérisant le métier et sa profession. Ne trouvant pas un écho universel à l'étranger, nous préférons le terme d'« organisation éducative », en le prenant comme synonyme d'institution ou d'agence et en situant les métiers dans et à travers les organisations.

Le second terme à définir est, par raison nécessaire mais non suffisante, celui d'« éducation ». Nous ne prétendons pas à arrêter les sens pour la communauté française mais, plus modestement, apporter notre part de synthèse au débat général. Il va de soi que l'instruction,

ou élévation intérieure des élèves est fondatrice, mais peut être dépassée à l'heure des formations et des formes qui doivent s'encadrer dans le puzzle des besoins professionnels. Ce mouvement historique couvre plusieurs siècles : il débute avant la révolution française de 1789 préparée par les Lumières, que résume bien et met en œuvre politique Condorcet, et se poursuit jusqu'à nos jours avec la mise en valeur de la formation professionnelle initiale puis continue (sous formes de trajectoires linéaires cohérentes ou de cycles où les efforts sont reformulés). C'est dans ce mouvement que nous valorisons le terme même d'éducation qui, en acceptant l'hypothèse linguistique d'un bien commun indo-européen, viendrait certes du latin *doceo* mais, avant-cela, de la racine sanskrite *dek* (qui donne aujourd'hui, en hindi, *dekhna* « montrer » et *dekhana* « faire voir » du fait de l'influence arabe et de l'*alif* intercalé). Les organisations éducatives donnant à voir des savoirs (étatisés ou professionnels, disciplinaires ou pratiques, *etc.*) qui ressemblent alors pour beaucoup aux signes de l'enseignement, aujourd'hui tertiaire pour être d'une supériorité de masse.

Comment, alors, situer notre propre apport, notre propre regard scientifique sur les organisations éducatives ? Si l'on retient l'échelle d'une institution de taille moyenne, par exemple une institution nationale d'enseignement à distance (terrain de trois années), ou encore une université de lettres et sciences humaines standard (trois terrains comparatifs durant deux ans), observées depuis l'intérieur à des postes de gestion publique et d'enseignement ou de recherche ; il apparaît que des jeux de catégorisations émergent et contre carrent la neutralité scientifique. L'enseignant-chercheur est-il scientifique alors que le chercheur se dissocie de l'enseignant pour penser ses pratiques dans le cadre de projets d'un laboratoire extérieur à son institution le rémunérant ? (Marty, 2019) Est-ce que, quittant les fonctions qualifiées de maîtres de conférences pour siéger dans le conseil d'administration d'une université, il perd son caractère scientifique au nom de son positionnement universitaire ? Le débat sur la dichotomie entre les praticiens et les chercheurs, s'appuyant parfois sur le statut administratif de l'universitaire pour l'autoriser à se différencier du praxéologue, est alors régénéré par la figure d'un acteur de terrain universitaire, sous statut administratif, qui veut se hisser au niveau du praxéologue – scientifique.

Corpus de données : les terrains

Le corpus présenté est celui de notre habilitation à diriger les recherches en sciences de l'éducation obtenue à l'université de Rouen (France) en 2017, à savoir cinq années d'observation participante et de publications scientifiques dans des institutions dont nous conservons l'anonymat : un centre national d'éducation à distance à des postes à responsabilité et d'ingénierie et une université avec une présence à la fois d'observation et agissante en tant qu'enseignant-chercheur ou en conseil d'administration (à des postes temporaires).

A ce corpus de données empiriques, nous joignons des éléments de littérature d'éthique (c'est notre thèse de doctorat d'université en philosophie, en éthique) et de sciences sociales. Comment les organisations éducatives telles que des universités plus anciennes que celles d'Europe sont-elles décrites dans la littérature internationale ? (Dodge, 2011) Quelles sont les questions posées par l'université française au gré de l'histoire ? (Renaut, 2015) Comment sont-elles renouvelées dans le nouveau monde ? (Barrow, 1990) Comment qualifier les jeux de pouvoir entre les acteurs de la gouvernance ou encore ceux des scientifiques engagés dans une démarche de visibilité autour de débats ? On y reconnaîtra évidemment des questions propres au laboratoire du centre de recherche sur la formation du Conservatoire national des arts et métiers, fondé par Jean-Marie Barbier en 1986 et aujourd'hui prolongé avec valeur par Denis Lemaître, qui est fondamental sur les questions d'organisations et de formation d'adultes, notamment pour les fonctions d'ingénierie. Mais aussi des questions de recherche qui dérivent d'une sociologie des organisations importées par Michel Crozier à l'institut d'études politiques

de Paris et qui se prolongent, dans la même institution, par les travaux de Christine Musselin sur les universitaires et ses contributions au Center of Higher Education Research (« Cher »). Il va de soi que la perspective historique sur les institutions universitaires est prise en compte. Quoique le parti pris ethnologique, qui est le nôtre et qui n'est pas nécessairement linguistique, nous centre sur des questions observées au présent, parmi les acteurs – tout en le restituant dans une évolution plus large accessible depuis les littératures.

En matière d'ethnologie, notre maître de diplôme d'études approfondies a été le professeur Philippe Descola¹ sur l'approche exotique du travail et nous lui devons beaucoup en termes d'apprentissage des formes de pensées d'autrui. Ainsi, dans nos travaux sur les cadres intermédiaires de l'enseignement à distance (responsables pour des préparations à l'agrégation du secondaire en mathématiques, philosophie, anglais, espagnol, histoire, physique, arts plastiques, *etc.*), nous nous sommes efforcés d'apprendre la langue indigène de la nouvelle gestion publique en passant par une organisation éducative y préparant (terrain scientifique préparatoire sur les élèves d'une « grande école », dont nous faisons partie tout en étant inscrit en doctorat, ce qui nous permettait d'étudier les activités pédagogiques). Ainsi nous avons appris des cadres de pensées que nous avons ensuite mis en œuvre dans le terrain, instrumentant les sciences de gestion comme une langue indigène, celle valorisée par autrui sur le terrain éducatif (quoique l'on soit conscient de la critique légitime d'une droitisation historique de certains savoirs).

Ce parti pris ethnologique, voire anthropologique alors que la nouvelle gestion publique (New Public Management d'outre-Atlantique) est jugée comme dépassée par d'autres économismes, nous amène à nous centrer sur le lien entre la formation et l'emploi, ou encore l'usage rémunéré des formes de savoirs en organisation. Le programme de recherche est donc *Travail en Organisation et Usages des Savoirs* (Tous). Notre perspective est donc trans-organisationnelle, voire interprofessionnelle dans le secteur de l'éducation (collaborations entre ingénieurs et enseignants, voire entre chercheurs et enseignants), en voyant comment des savoirs institués et transmis en organisation éducative sont utilisés par des professionnels de l'éducation dans les fonctions à responsabilités, puis comment les savoirs appris dans l'organisation professionnelle sont utilisés dans une autre organisation professionnelle du secteur de l'éducation (une université), dans les conseils de la gouvernance et à des fonctions de direction de service central.

Éléments méthodologiques

La méthode de l'observation-participante ethnographique utilisée a été prolongée par la participation-observante. Ceci marque l'évolution depuis la formation initiale à aux professionnalismes de la recherche dans un laboratoire de sciences sociales (École normale supérieure, terrain d'ethnographie du travail dans la jungle guyanaise, parmi l'ethnie Saramaka où l'observateur étranger devait impérativement s'adapter face au travail du bois à la machette) vers une évolution professionnalisante dans un laboratoire de formation d'adultes (Conservatoire national des arts et métiers, centre de recherche sur la formation, avec son axe de recherche sur l'organisation et la formation), orienté vers la réflexivité des professionnels et où la véhémence indigène prend une autre forme, à la fois littéraire et juridique. Dans cette seconde méthode, l'effort de distanciation face au familier éducatif passe par le réflexe laborantin d'un espace de recherche, d'accueil et de supervision.

¹ Passé de l'École normale supérieure au Collège de France, grâce à des études sur les Jivaros sous la direction de Claude Lévi-Strauss

C'est en effet Jean-Marie Barbier qui a facilité la soutenance de notre habilitation à diriger les recherches avec Richard Wittorski, son ancien doctorant, devenu directeur du laboratoire alors que nous y étions chercheur ; aujourd'hui spécialiste de la professionnalisation à l'université de Rouen, au travers des compétences collectives. Et l'on sait que Jean Marie Barbier est aussi à l'origine de la création de l'AREF, le présent dispositif de conférence internationale en sciences de l'éducation et formation où prend place notre communication.

Il va de soi que notre professionnalisation s'appuie aussi sur une thèse de philosophie avec Francis Wolff (qui était alors directeur du département de philosophie de l'École normale supérieure) dont nous avons pu tirer des enseignements éthiques sur les positions à prendre dans le débat universitaire et la valeur du jeune Nietzsche, lecteur d'Homère, pour l'éducation, initiale, professionnelle, voire supérieure. Le Nietzsche soigné est réactualisé par des considérations sur l'éducation qu'il anticipe dès le 19^{ème} siècle (apprentissage tout au long de la vie, européanimes, bestiaire voire héroïsme dont nous avons montré précédemment les limites mais aussi la valeur non uniquement littéraire pour l'éducation).

L'ethnologie est-elle la science de l'éthique plus que celle des pratiques ? Nous le pensons et sommes prêts à le défendre. D'autant plus que nous incluons dans l'éthique la déontologie, c'est-à-dire les formes de pensées, règles, valeurs et normes en vigueur dans une communauté humaine (aux mœurs et à la morale annoncées comme éducatives, du fait de notre spécialisation).

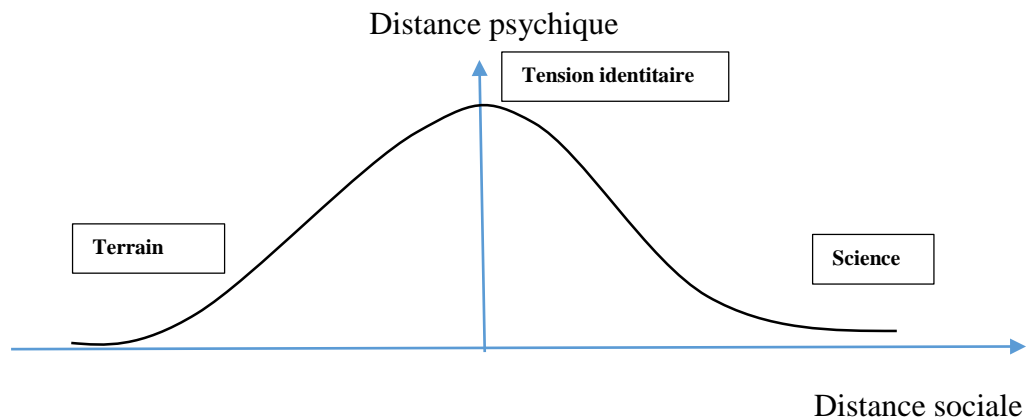
Discussion scientifique

Notre discussion porte sur les qualifications du chercheur par ses pairs, à la fois sur le terrain, lorsque celui-ci est déclaré, parfois oublié ; et parmi les membres des communautés scientifiques, lors de l'inscription dans des programmes de recherche universitaires. Nous contestons le monopole par l'État des qualifications sociales. En effet, une attribution d'un statut (d'enseignant-chercheur temporaire, par exemple) par l'Insee via la fiche de paie d'un employeur (une université ou une école d'ingénieur) se heurte à une vision plus large de l'identité sur ce qui fait la force d'une identification à des figures familiales d'enseignants sur plusieurs générations (du primaire, secondaire voire tertiaire à vocation supérieure). Les présentations de soi (dans le conseil d'administration d'une université) peuvent se construire en complémentarité avec d'autres figures (configurations liées à l'âge, les temps passés à occuper telle ou telle fonction, voire l'intensité et la difficulté des expériences vécues). L'identité sociale est donc située et dépendante d'une configuration qui va au-delà d'un code statistique, qui vaut pour une vision de masse, mais ne rentre pas dans le détail, parfois annoncé comme épais, d'histoire et de rapports psychiques ou sociaux, de la réalité humaine.

Ainsi nous avons pu établir un modèle méthodologique du rapport au terrain et à ses identités de chercheur. Nous l'appelons « l'analyse des distances » et il a été construit sur le terrain d'observation-participante dans un centre d'enseignement à distance. Il apparaît que les modifications de la distance au terrain et de la distance à la communauté scientifique entraînent des questions identitaires et de transitions professionnelles, aussi appelées distances à soi (tel que démontré dans le secteur éducatif). C'est la question identitaire du chercheur dans son rapport au terrain. Ainsi, le social en abscisse ordonne le psychique et l'on remarque que, lorsque l'on évolue socialement du terrain (administration de l'éducation, enseignement supérieur) vers le scientifique (conférence, publications, diplômes, expertises, etc.), une tension psychique apparaît (au moment d'hésitation identitaire entre deux mondes ou, tel Janus le passeur romain, l'analysé ne sait plus s'il est homme de recherches ou de terrains). Ce modèle, présenté d'abord sous forme triangulaire pour la revue *Ethnography and Education* (2014),

puis retravaillé et simplifié pour la conférence annuelle de la revue à Oxford (2019), se représente comme suit :

Analyse des distances : modèle psychosocial en anthropologie de l'éducation



Nous posons nous aussi que c'est par l'abstraction de ce modèle de terrain ethnographique en éducation que l'on se hisse au niveau de l'anthropologie de l'éducation par un mouvement lévi-straussien (et post-structurel à la fois) d'induction : la généralisation permet de passer de l'ethnie éducative aux humanités, car les transitions du chercheur entre ses communautés de terrain et ses communautés scientifiques d'appartenance, sont similaires dans les différentes ethniques observées.

La notion de pouvoir d'observation (qui est le pouvoir sur soi, de s'accorder des temps d'observation avec traces écrites, plus que le supposé pouvoir institutionnel dans les postes de participant) et de récits d'expériences sont ainsi discutées avec des éléments de droit et d'éthique de la recherche. Quelle liberté le chercheur peut-il prendre sur son terrain ? Jusqu'où peut-il rendre ses identités malléables ? Sous quelles formes les publications peuvent-elles être acceptées ? Comment se transforme le récit d'une expérience en savoir institué, validé par les communautés scientifiques et étatisé par le jeu de la diplomation d'État et des qualifications universitaires ? Avec quelles inscriptions dans les hiérarchies secondaires des disciplines et supérieures de l'interdisciplinarité ? La philosophie retrouve-t-elle sa place médiévale, dans le conflit des facultés, comme simple porte d'entrée avant la spécialisation dans des facultés professionnelles (à l'époque le droit et la médecine, aujourd'hui l'éducation) ? Comment la restitution peut-elle être opérée ? Faut-il accepter de n'être reconnu que par une partie de l'ethnie observée ? Comment est jugé le chercheur par ses pairs dans un champ déjà ancien (les organisations éducatives) et pouvant faire l'actualité des débats ? Est-il raisonnable de prendre le parti des organisations éducatives et d'essayer de renouveler, par un regard anthropologique soigné, des questions anciennes en y apportant des réponses modernes, notamment méthodologiques et ethnographiques ? Comment traduire et porter oralement des positions validées internationalement (Oxford, revues internationales, etc.) pour la communauté française qui est la cible même de reconnaissance institutionnelle ?

Bibliographie

Albero, B. (2001). « Pratiques d'apprentissages dans et hors institution : une dialectique enfin possible dans les dispositifs émergents de formation ». *Recherches en communication, Médias, éducation et apprentissages* : 103-119. <edutice-00000195>

- Barrow, C. W. (1990). *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P. & Laretta C. (1996). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford : University Press.
- Coulon, A (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF, L'éducateur.
- Dodge, B. (1961). *Al Azhar, one millenium of muslim learning*. Literacy Licensing, The middle east institute.
- Hammersley, M & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research. Controversies and contexts*. UK.
- Martinez, M.-L. (2004). Coordination de deux numéros (N°23 et N°24) de la Revue *TREMA* consacrés à « Approche (s) anthropologique (s) en éducation et en formation ».
- Marty, O. (2019). « La fabrique des grands maîtres : apprendre à l'université ou en grande école ». *Éducation et socialisation - Les cahiers du CERFEE*. Presses Universitaires de la Méditerranée. URL : {10.4000/edso.5562} {halshs-02154103}
- Kaddouri, M. (2008). Praticiens et chercheurs : litiges autour d'un qualificatif. *Éducation permanente. Arcueil : Éducation permanente, La formation et la recherche* : 79-90. URL : {hal-02289441}
- Renaut, A. (2015). *Les Révolutions de l'université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris, France : Calman Levy.
- Wulf, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan. Savoir et formation.

028 Technologies numériques et adaptations pédagogiques pour les TSLA en classe ordinaire de collège : quelles praxéologies ?

Xavière Brun¹, Caroline Hache², Caroline Ladage²

¹Aix-Marseille Université

²Aix-Marseille Université, EA 4671 ADEF, SFERE Provence (France)

Résumé

Depuis la loi 2005, l'accueil en classe ordinaire des élèves présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) s'est généralisé. Les instances éducatives engagent dès lors les enseignants à adapter leurs pratiques pédagogiques et didactiques en ayant recours aux technologies numériques. Nous avons réalisé une enquête auprès des enseignants exerçant en milieu ordinaire dans les collèges publics nationaux et avons recueilli 3707 participations. Nous questionnons la réponse des enseignants au discours institutionnel sur les pratiques inclusives et interrogeons la portée des formations sur sa diffusion. Nos résultats témoignent de l'existence d'une dynamique personnelle et institutionnelle dans la diffusion des praxéologies inclusives de référence.

Mots-clés : école inclusive, technologies numériques, troubles spécifiques du langage, adaptations pédagogiques et didactiques, organisation praxéologique

Introduction

En réponse au principe d'éducation inclusive initié à Salamanque par l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco, 1994)¹, de nouveaux modèles d'action publique se sont élaborés en France. Ainsi, selon les prérogatives de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, l'accueil en classes ordinaires des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), et par conséquent celui des élèves en situation de handicap (ESH), est aujourd'hui consacré ; les instances éducatives reconnaissent la capacité commune à tous les enfants d'apprendre et de progresser et veillent à leur inclusion scolaire sans distinction entre eux (MEN, 2013). Pour autant, cette généralisation met en lumière les trop fortes contraintes exercées par les activités scolaires sur les fonctions cognitives des élèves présentant des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA) (Habib, 2004 ; Valdois, 2008 ; Huau, Jover & Roussey, 2017). Pour l'institution éducative, les ressources offertes par les technologies numériques contribuent à améliorer l'accueil de tous les élèves et leurs modalités d'accès et d'usage alternatifs permettent des adaptations qui profitent tout particulièrement aux élèves présentant des TSLA (MEN, 2019)². Autant de discours qui témoignent du caractère socialement vif des questions touchant aussi bien l'éducation inclusive que l'usage des technologies numériques en éducation.

Dans une démarche exploratoire, notre regard se focalise sur le milieu ordinaire de collège et questionne le recours aux technologies numériques pour les aménagements pédagogiques et didactiques susceptibles de compenser les difficultés durables de certains élèves à traiter le langage écrit. Nous prenons appui sur la théorie anthropologique du didactique (TAD) et la notion d'organisation praxéologique (Chevallard, 1998, 2011) pour questionner l'apparition de tels gestes d'adaptation pédagogiques et didactiques dans le système de travail des enseignants, à l'égard des élèves présentant des TSLA. Pour une part, nos questions portent sur ce qui peut

¹ http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF (15/11/2019)

² <https://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-service-ecole-confiance.html> (15/11/2019)

contraindre ou favoriser la réponse des enseignants aux préconisations institutionnelles en matière d'usage des technologies numériques pour l'éducation inclusive. Pour une autre part, elles interrogent la portée des différents types de formation à la prise en compte des EBEP suivies par ces enseignants sur la perception qu'ils ont de l'organisation de leur pratique et par là, sur la diffusion du discours institutionnel en réponse à la scolarisation des élèves présentant des TSLA. Autrement dit, quelles conditions et contraintes pèsent sur la diffusion de certaines praxéologies inclusives et quelle pourrait-être la portée de la formation des enseignants sur les pratiques d'adaptation correspondantes qu'ils déclarent mettre en œuvre ?

En tout état de cause, dès lors que l'École prévoit d'inclure l'enfant avec ses pairs dans un milieu ordinaire commun, elle se doit de rendre les savoirs accessibles à chacun (Assude, Gombert, Faure-Brac, & Perez, 2013). Assurer l'accessibilité des apprentissages demande aux institutions de mettre en place des environnements facilitants aussi bien par des aménagements matériels et techniques que pédagogiques et didactiques (Benoit & Sagot, 2008).

Cadre de référence théorique

Adapter l'enseignement à l'aide de technologies numériques au bénéfice de la participation aux activités scolaires des ESH se réfère à certaines pratiques, certains savoir-faire et savoirs professionnels requis. Afin de les analyser plus finement, la construction d'un cadre de référence à l'aide d'outils théoriques empruntée à la TAD développée par Chevallard (2011) nous amène à considérer les notions de topos et d'organisation praxéologique.

Si les aides techniques pour la scolarisation des ESH sont en mesure de former des environnements facilitants c'est, à notre sens, qu'elles sont susceptibles de contribuer à la constitution du milieu – la mésogénèse – au sein duquel les acteurs d'une situation didactique importent ou produisent des réponses à un enjeu de savoir. Le rôle et la place que prennent les acteurs à l'intérieur de cette situation – la topogénèse – détermine simultanément sa mésogénèse et la construction des réponses aux savoirs en jeu, en fonction de la part de travail que chacun des acteurs peut prendre en son sein (Chevallard, 2011). L'enseignant agit sur la mésogénèse et la topogénèse d'une situation didactique lorsqu'il importe, à l'aide des technologies numériques, certaines techniques spécifiques d'adaptation : il crée les conditions d'accès au langage écrit pour l'élève présentant des TSLA et lui permet de prendre sa part de travail attendue – son topos d'élève – dans l'étude du savoir en jeu. Ainsi, c'est à l'enseignant que reviennent les rôles de favoriser la transmission des savoirs et de « créer les conditions de leur acquisition » (Assude *et al.*, 2013 : 106) dans le projet compensatoire de l'élève. De ce fait, c'est sur lui que repose l'essentiel de la mise en œuvre des adaptations pédagogiques et didactiques nécessaires à une scolarité inclusive.

Convoquons à présent les notions de système de travail et d'organisation praxéologique (Chevallard, 1998), en référence au modèle praxéologique développé par Chevallard (2011). Nous considérons qu'adapter les supports pédagogiques à l'aide d'outils informatiques pour permettre aux élèves de surmonter les difficultés durables qu'ils rencontrent est un savoir-faire pratico-pratique – la praxis – constitué d'un type de tâche réalisé à l'aide d'une certaine technique, cette dernière étant justifiée par un savoir, c'est à dire un discours technico-théorique – le logos – en réponse aux attentes institutionnelles qui veulent que l'élève apprenne quelque chose en s'engageant dans une tâche attendue autour d'un savoir en jeu. Ainsi, recourir aux technologies numériques pour l'adaptation de l'enseignement constitue un ensemble de gestes – requis par une organisation praxéologique donnée que l'enseignant est tenu d'intégrer à son système de travail (Chevallard, 1998) afin de faire correspondre sa propre organisation praxéologique à l'organisation praxéologique préconisée. Lorsque Faure-Brac, Gombert & Roussey avancent que la mise en pratique quotidienne d'« adaptations pour des élèves en

situation de handicap ne relèverait pas de l'évidence pédagogique » (2012 : 66), nous pouvons traduire ces propos et dire que les enseignants peinent à importer dans leur système de travail « la part pratico-technique » – autrement dit le savoir-faire relatif à l'adaptation de l'enseignement – requise par l'organisation praxéologique donnée en réponse à l'accessibilité des apprentissages. Cette difficulté éprouvée pour la mise en œuvre de la part pratico-technique peut contraindre la mésogénèse des systèmes didactiques et réduire, voire empêcher le topos d'élève par manque de gestes d'adaptation pédagogique et didactique intégrés aux systèmes de travail des enseignants.

Si la formation des ces derniers soutient l'« appropriation d'outils permettant l'anticipation d'une réponse adaptée » (Mencacci, Harma, Gombert, Barbier, Chnane-Davin & Tsao, 2011 : 88) aux élèves qui éprouvent des difficultés durables en lecture et en écriture, c'est qu'elle est en mesure d'actualiser l'organisation praxéologique des enseignants en lui substituant une nouvelle organisation praxéologique – donnée par l'institution scolaire en réponse à l'accessibilité du langage écrit – qui permette à l'élève qui présente des TSLA de « prendre une position déterminante dans son topos d'élève » (Suau & Assude, 2016 : 158).

Questions de recherche

En premier lieu, si l'on introduit aujourd'hui des technologies numériques au sein des situations didactiques, en vue de permettre à chaque élève de prendre sa part de travail attendu dans l'étude des savoirs en jeu, quels sont les effets mesurables de cette introduction sur les praxéologies du point de vue de l'enseignant ? Pourrait-on, en second lieu, initier un lien entre l'expression de certaines modalités de formations suivies et l'évocation de systèmes de travail aptes à accueillir la diversité et assumer des mesures compensatoires à travers des adaptations pédagogiques et didactiques passant par l'usage de ces technologies ?

L'essentiel de cette contribution tentera d'apporter des éléments de réponses à notre question inaugurale grâce au retour que peuvent faire les enseignants sur la part pratico-technique mise en œuvre en vue de favoriser l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSLA. Puis, nous tenterons d'identifier les liens, s'ils existent, entre l'actualisation du système de travail des enseignants et leur formation vue comme vecteur de diffusion de l'organisation praxéologique donnée par l'institution en réponse à l'accessibilité du langage écrit.

Choix méthodologiques

Nous avons fait le choix d'une méthode d'enquête par questionnaire à grande échelle, menée auprès des enseignants exerçant en milieu ordinaire dans les collèges publics nationaux. Un lien vers un formulaire généré en ligne a été envoyé à 5256 collèges référencés sur le site du ministère de l'Éducation nationale, du 24 février au 13 mars 2018. Nous avons ainsi extrait nos données d'un échantillon spontané de 3707 participations anonymes exploitables. Ce mode de construction nous amène à considérer la nature non représentative de notre échantillon, bien que la loi des grands nombres (Grawitz, 2001) nous autorise à présager d'une tendance générale des comportements observés dans la population d'origine. Pour une part, les participants étaient invités à s'exprimer sur l'environnement technologique à leur disposition et les différents usages qu'ils faisaient des outils informatiques. Par ailleurs, ont été questionnées d'une part, leurs pratiques générales à l'intention du groupe classe et d'autre part, les gestes d'adaptations mis en œuvre à l'égard des élèves présentant des TSLA. Enfin, les participants devaient évoquer la durée des différentes formations qu'ils avaient pu suivre en précisant le caractère volontaire ou programmé pour chaque thème proposé : ESH, TSLA, TICE³. Suivant notre

³ L'intitulé du module de formation aux outils informatiques pour les EBEP cité dans notre enquête employait l'expression technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE).

démarche exploratoire, les questions posées nous ont fourni les indicateurs nécessaires pour objectiver les objets mis à l'étude dans notre travail d'enquête sous forme de variables mesurables.

Résultats et analyses

TSLA et outils informatiques en classe

Il est remarquable de constater que sur la proportion des enseignants exprimant connaître le nombre de leurs élèves bénéficiant d'aménagements pédagogiques spécifiques⁴ pour l'année en cours ($n = 3535$), plus de 90% déclarent accueillir dans leurs classes au moins un élève bénéficiant d'une de ces mesures compensatoires pour sa scolarisation en milieu ordinaire.

Tableau 3 - Répartition des enseignants de notre échantillon en fonction de la quantité d'élèves bénéficiant d'un PAP ou PPS pour TSLA accueillis dans leurs classes en 2017-2018

	n	%
Aucun	174	4,7
1 à 2	389	10,5
3 à 4	616	16,6
5 à 7	741	20,0
8 à 10	496	13,4
Plus de 10	1119	30,2
Je ne sais pas	162	4,4
Non réponse	10	0,3
Total	3707	100,0

De la même manière, pour l'année scolaire en cours, la majorité des enseignants déclare avoir au moins un élève bénéficiant d'un outil informatique portable et personnel (ordinateur ou tablette) utilisé de manière systématique pour travailler en classe (53%).

⁴ *i.e.* Projet personnalisé de scolarisation (PPS) et plan d'accompagnement personnalisé (PAP).

Tableau 4 - Répartition des enseignants de notre échantillon en fonction de la quantité d'élèves bénéficiant d'un outil informatique portable et personnel (ordinateur ou tablette) utilisé de manière systématique pour travailler en classe en 2017-2018

	n	%
Aucun	1704	46,0
1 élève	1066	28,8
2 à 3 élèves	370	10,0
4 à 5 élèves	29	0,8
Plus de 5	168	4,5
Toute la classe	332	9,0
Non réponse	38	1,0
Total	3707	100,0

Ces deux éléments nous confortent sur le choix de notre terrain d'enquête montrant la présence effective des outils informatiques en classe ainsi que celle d'élèves bénéficiant de mesures compensatoires suite à une reconnaissance de situation de handicap ou de difficulté d'apprentissage durable.

Outils informatiques et interaction avec les élèves

L'usage des traitements de texte pour la préparation des supports pédagogiques est la pratique la plus fréquemment citée par les enseignants : 94% disent y avoir recours assez souvent ou très souvent pour leurs supports de cours et 95% pour leurs supports d'évaluation.

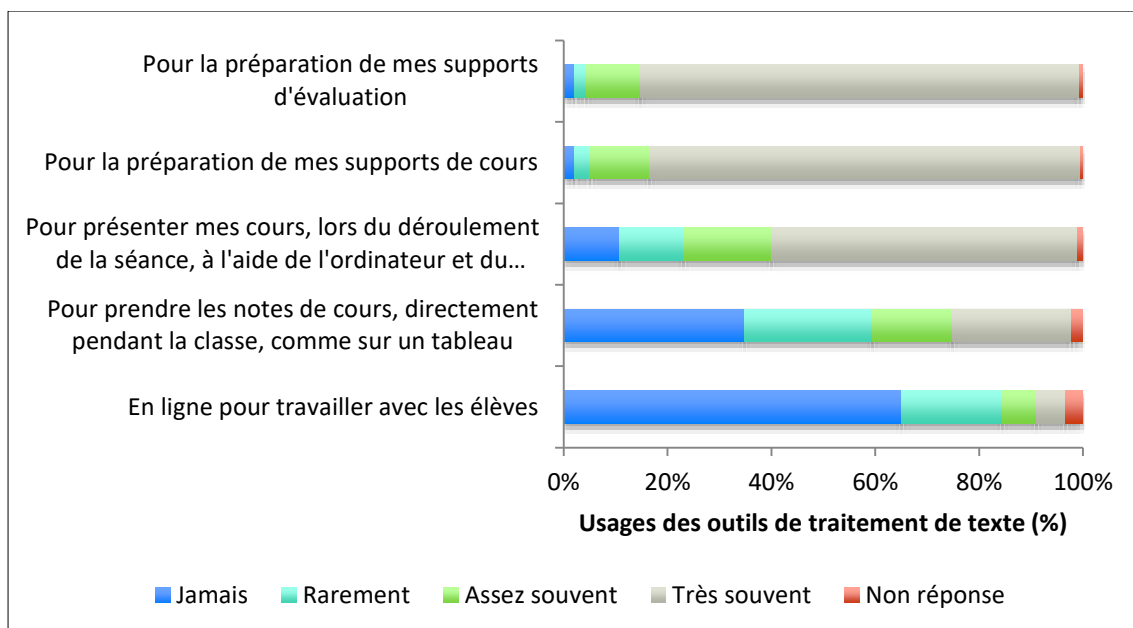


Fig. 7 - Taux de répétition des modalités d'usage des outils de traitement de texte par notre échantillon

Par ailleurs, les enseignants ($n = 3707$) affichent un recours prioritaire aux technologies numériques mises à leur disposition pour interagir en classe avec des supports visuels ou audio-visuels : d'une part, 71% déclarent avoir très souvent recours à des images fixes ainsi qu'assez souvent ou très souvent à des vidéos et d'autre part, 60% déclarent utiliser très souvent l'outil de traitement de texte pour présenter leurs cours à l'aide de l'ordinateur et du vidéoprojecteur. En revanche, 61% déclarent n'utiliser que rarement ou jamais les outils de traitement de texte pour prendre les notes de cours en classe comme sur un tableau et transmettre aux élèves la sauvegarde de cet écrit. Néanmoins, nous observons une certaine cohérence entre la proportion des enseignants exprimant utiliser assez souvent ou très souvent les outils mis à disposition pour réaliser une sauvegarde (44,5%) et celle déclarant transmettre assez souvent ou très souvent cette sauvegarde (37%). L'utilisation des logiciels dynamiques est le type d'outil par lequel un plus grand nombre de répondants ont déclarés ne pas se sentir concernés (6%). Ce résultat peut être mis en lien avec l'utilisation principale de ce type de logiciel dans les disciplines telles que les mathématiques ou l'histoire-géographie.

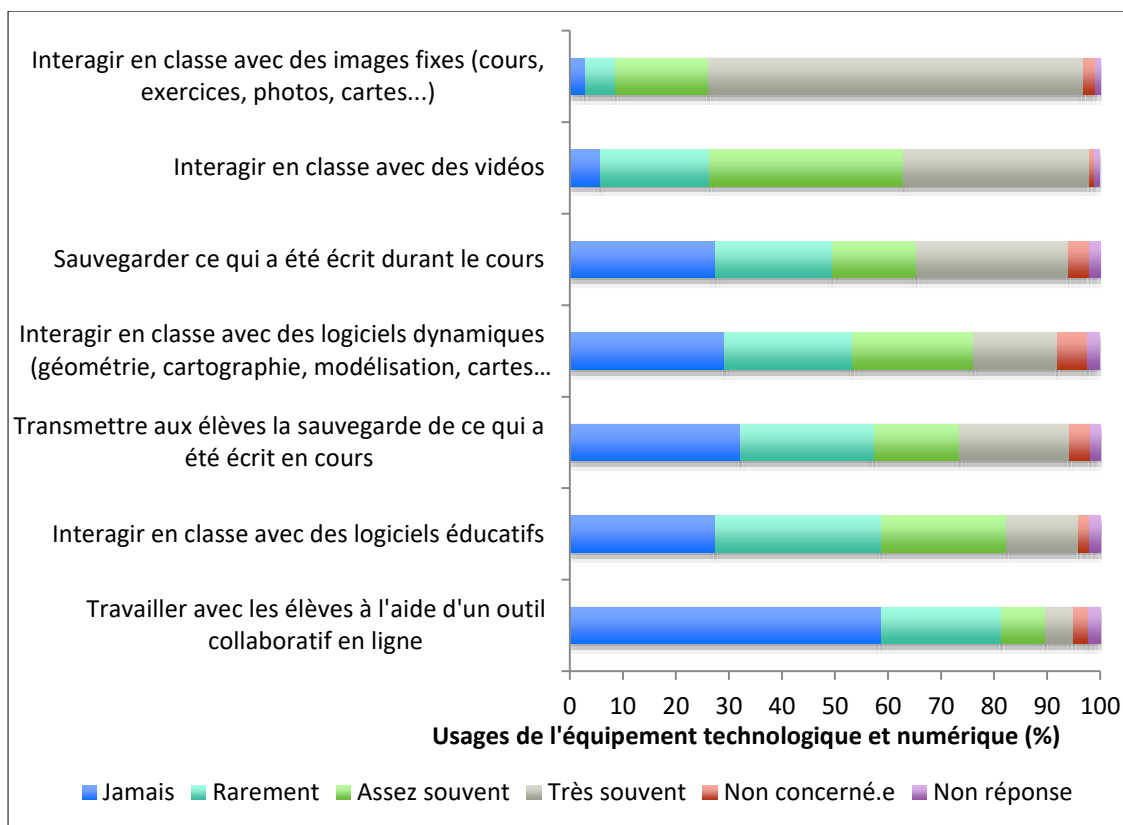


Fig. 8 - Taux de répétition des modalités d'usage de l'équipement numérique et technologique par notre échantillon

Échanges des supports pédagogiques

Sachant qu'une majorité de supports pédagogiques adaptés sont susceptibles de passer par l'utilisation d'outils informatiques, nous avons interrogé les enseignants ayant déclaré avoir au moins un élève bénéficiant d'un outil informatique portable et personnel (ordinateur ou tablette) pour travailler en classe sur les modalités d'échange des supports pédagogiques et/ou didactiques avec ces élèves.

Ces enseignants ($n = 2003$) privilégient deux modalités pour transmettre leurs supports de cours : 44,5% disent copier très souvent ou assez souvent ce support sur la clé USB de l'élève et 43% le déposer sur l'ENT de ce dernier. Cependant, toutes modalités d'échange confondues, ils déclarent de façon majoritaire n'avoir que rarement ou jamais recours (61%) à la numérisation de leurs supports de cours afin de les mettre à disposition des élèves bénéficiant d'un outil informatique pour travailler en classe.

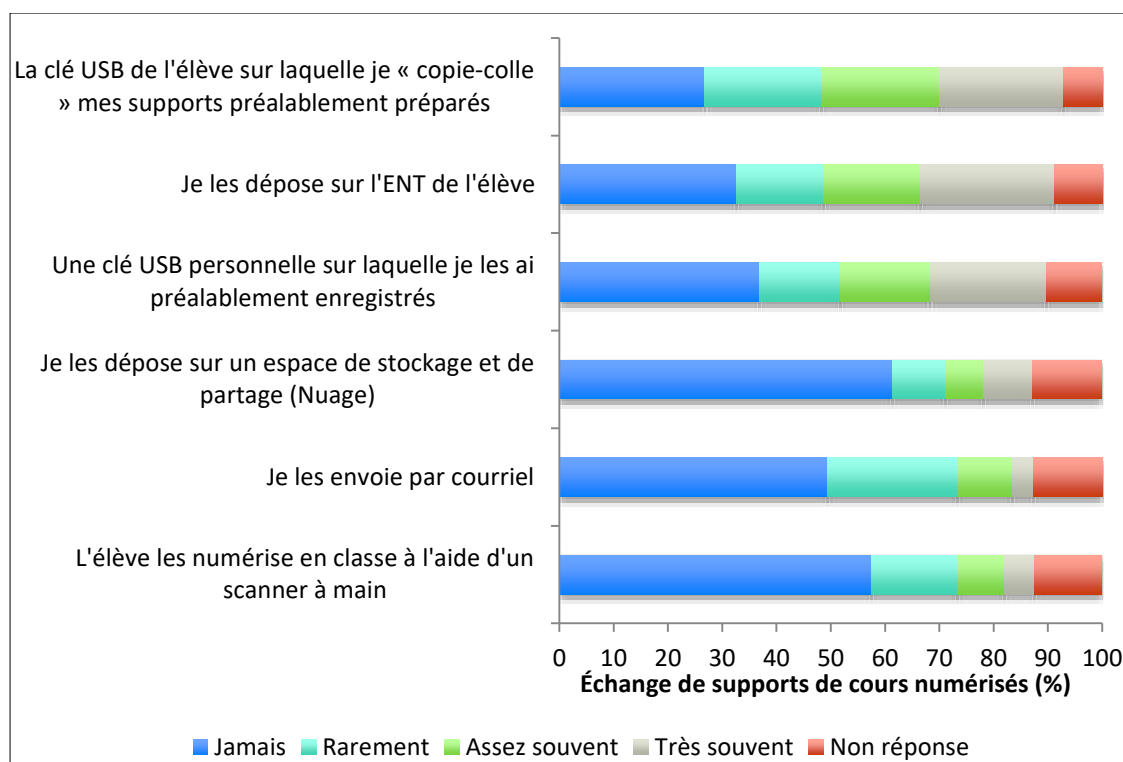


Fig. 3 - Taux de répétition des modalités de mise à disposition des supports de cours numérisés par les enseignants ayant au moins un élève utilisant un outil informatique portable et personnel (ordinateur ou tablette) en classe

Ces tendances sont légèrement plus accentuées concernant la numérisation des supports d'évaluation puisque seuls 38% des enseignants disent très souvent ou assez souvent en faire une copie sur la clé USB de l'élève et 34% les déposer sur l'ENT de ce dernier. Toutes modalités d'échange confondues, 65% des enseignants déclarent ne jamais ou rarement échanger de supports d'évaluation numérisés avec les élèves bénéficiant d'un outil informatique portable et personnel pour travailler en classe.

Gestes d'adaptation des supports pédagogiques et d'évaluation

Tous gestes confondus, 19% des enseignants déclarent mettre très souvent en œuvre une modalité d'adaptation de leurs supports pédagogiques à l'égard des élèves présentant des TSA et 33% disent avoir recours très souvent ou assez souvent à l'un de ces types de tâches. À l'opposé, 49% déclarent ne jamais ou rarement les mettre en œuvre. Cependant, ces taux diffèrent fortement en fonction du type de tâche mis en œuvre. Ainsi, plus de 40% des enseignants interrogés déclarent transmettre très souvent leurs supports de cours réalisés à l'aide d'un traitement de texte, aérer très souvent la mise en page de ce support (42%) et enfin, adapter très souvent la police de caractère (45%). Plus de 30% déclarent agrandir les photocopies des documents transmis. À l'inverse, la majorité déclare ne jamais ou rarement permettre à ses supports de cours d'être lus à l'aide d'un logiciel de synthèse vocale (77%) et ne jamais ou rarement donner le cours à l'élève en intégralité avant le début d'une séquence (67%). Par ailleurs, les enseignants disent ne jamais ou rarement transmettre un cours sous forme d'une carte mentale (61%) ou sous forme de textes à trous à compléter (53%), afin d'alléger la tâche d'écriture de l'élève. Certaines praxis ont été considérées comme relevant de disciplines qui ne concernaient pas les répondants, notamment la transmission sous forme de livres audio des œuvres étudiées (30%) et l'utilisation de logiciels dynamiques fréquemment utilisés pour la géométrie ou la cartographie (26%).

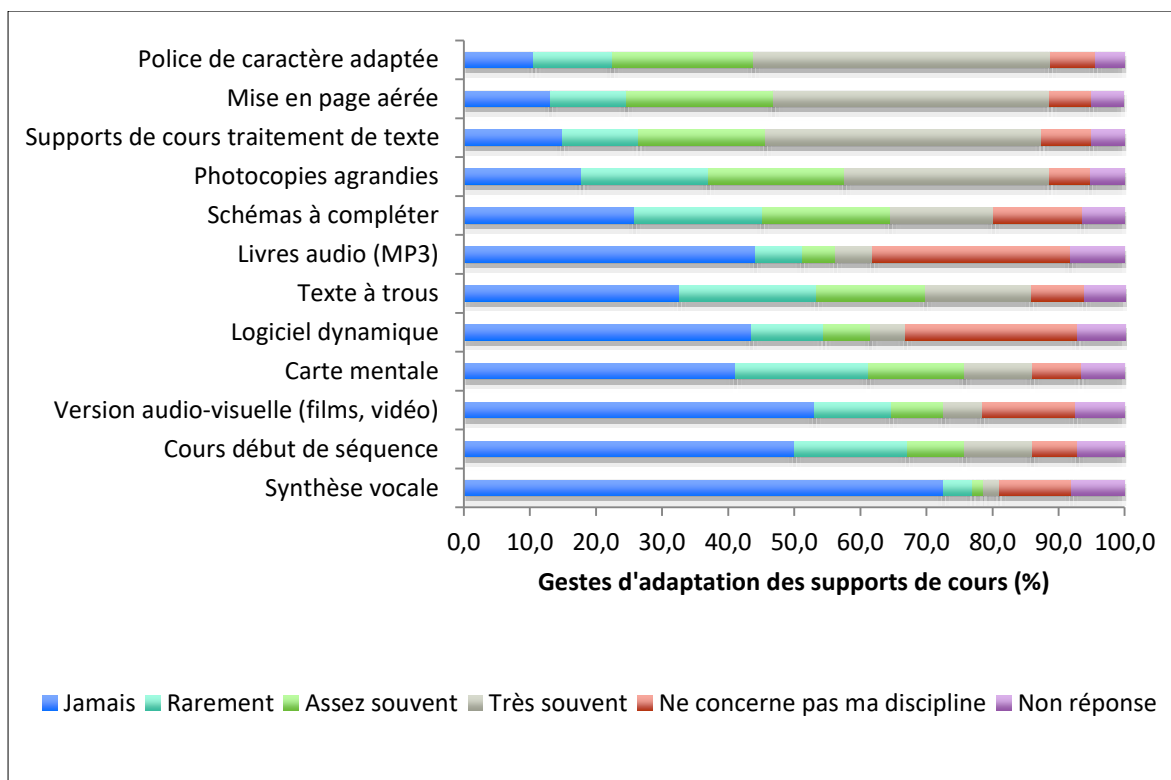


Fig. 9 - Taux de répétition des types d'adaptation des supports de cours mises en œuvre par notre échantillon à l'égard des élèves présentant des TSLA

Les modalités d'adaptation mises en œuvre pour les supports d'évaluation suivent la même tendance que celles des supports de cours. Néanmoins, certains des gestes d'adaptations majoritairement déclarés par les enseignants diffèrent par leur nature. Ainsi, les enseignants privilégient très souvent ou assez souvent la modification de leur barème de notation (68%), l'augmentation du temps imparti pour réaliser l'évaluation (62,5%) et la réduction du nombre de questions à renseigner (59,5%). Tous types de gestes confondus, il est intéressant de noter que plus de 45% des enseignants déclarent mettre assez souvent ou très souvent en œuvre une modalité d'adaptation de leurs évaluations alors que cette proportion ne s'élève qu'à 33% pour leurs supports de cours.

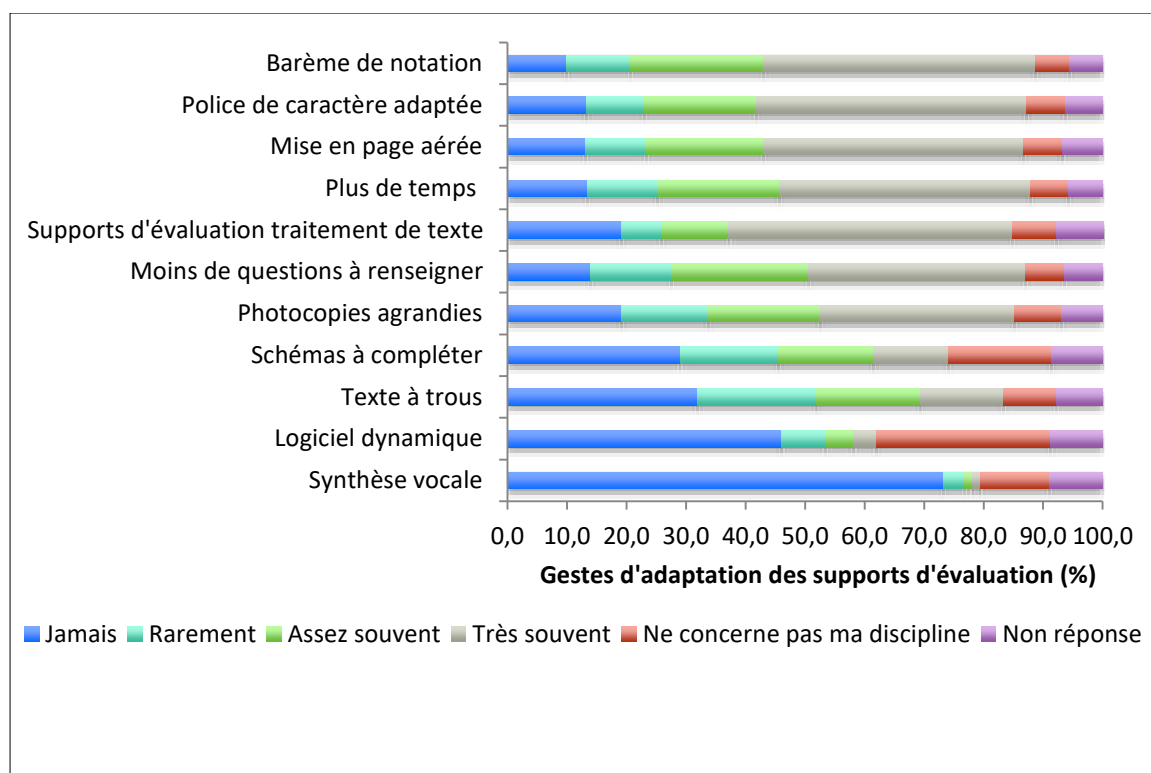


Fig. 10 - Taux de répétition des types d'adaptation des supports d'évaluation mises en œuvre par notre échantillon à l'égard des élèves présentant des TSLA

Par ailleurs, nos analyses ont conduit à découvrir certaines corrélations entre la mise en œuvre des gestes d'adaptation et les formations suivies par les enseignants.

Pour les 3 thèmes de formations proposés dans notre enquête, nous avons distingué 2 types de formation : programmée par l'institution et volontaire à l'initiative de l'enseignant.

Tableau 5 - Durée et type de formation suivie par notre échantillon, exprimés en pourcentages par thématique de formation

Durée de la formation	Moins d'une journée			1 à 2 jours			3 à 5 jours			Plus de 5 jours		
	ESH	TSLA	TICE	ESH	TSLA	TICE	ESH	TSLA	TICE	ESH	TSLA	TICE
Thématique de la formation												
Programmé	35,4	35,37	34,8	36,4	36,13	36,5	38,2	36,05	34,7	36,1	37,08	35,7
Volontaire	64,6	64,63	65,2	63,6	63,87	63,5	61,8	63,95	65,3	63,9	62,92	64,3
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Développés dans une précédente étude (Brun, Hache & Ladage, à paraître), nos résultats montrent que les enseignants qui déclarent avoir suivi moins d'une journée de formation aux différentes problématiques de la scolarisation des EBEP, n'évoquent pas une mise en œuvre significative de gestes d'adaptation, à l'exception des types de tâches majoritairement diffusées

dans les discours professionnels et institutionnels (mise en page aérée, police de caractère et photocopies agrandies). Il apparaît donc que la durée de formation est déterminante puisque seule l'évocation de formations supérieures à une journée suscite de manière significative l'apparition de la quasi-totalité des types de tâches d'adaptation dans le système de travail de l'enseignant.

Notons également que l'absence de corrélation significative entre les thématiques de formations (ESH, TSLA, TICE) et les gestes d'adaptations les plus souvent cités dans la littérature professionnelle et institutionnelle (toiletage du support pédagogique et/ou didactique, nombre réduit de questions ou temps supplémentaire) semble témoigner de la diffusion généralisée d'une partie du discours technologico-théorique de l'organisation donnée comme réponse aux enjeux de l'école inclusive dans le système de travail de l'enseignant.

Ces résultats montrent enfin que l'expression du caractère volontaire de la formation exerce une influence significative sur la déclaration de certains gestes mis en œuvre notamment le recours aux logiciels dynamiques et au MP3.

Discussion

Pour commencer, il est notable que l'usage pédagogique des outils informatiques n'est pas uniquement consécutif aux aménagements prévus pour les ESH puisque ce type de dispositif peut s'étendre à l'ensemble des élèves. De ce fait, une majorité d'enseignants se trouve en présence quotidienne d'élèves utilisant des outils informatiques au sein des classes de collège, que cet usage soit prévu pour l'ensemble du groupe ou pour la scolarité de seulement certains d'entre eux. De tels outils semblent désormais intégrés au système de travail d'une majorité d'enseignants. Nous considérons cela comme une condition favorable aussi bien à l'intégration de ressources numériques au service de l'apprentissage de tous les élèves qu'à la mise en place d'une adaptation pédagogique et/ou didactique à l'attention des élèves présentant des TSLA, autrement dit, à la diffusion des praxéologies inclusives.

Parmi les outils à disposition des enseignants, le recours aux traitements de texte pour la production et la présentation des différents supports est privilégié. Cette généralisation d'usage dans le système de travail de l'enseignant est également une condition favorable à la diffusion des praxéologies inclusives. Cependant, ce recours généralisé laisse présager que les facteurs individuels, c'est-à-dire les modes d'utilisation à titre privé des outils informatiques, se répercutent sur le transfert des compétences informatiques construites par les enseignants dans leur action éducative en classe (Karsenti, Peraya, & Viens, 2002). Exprimer se sentir à l'aise avec l'utilisation des traitements de texte, ces derniers peuvent ne pas ressentir la nécessité de bénéficier de « formations au numérique adaptées aux besoins et aux connaissances spécifiques de chacun » (Ravestein & Ladage, 2014 : 17).

En ce qui concerne l'interaction avec les élèves, elle fait appel aux fonctions vicariantes (apprentissage qui résulte de l'observation du comportement d'autrui) et désignatives (apprentissage par la représentation globale d'une action) des outils technologiques et numériques (Peraya, Viens, & Karsenti, 2002) grâce à la présentation d'images fixes ou de vidéos. Ces fonctions étayent les apprentissages en favorisant la compréhension des contenus (Bruner, 1977) et de ce fait contribuent à favoriser le topos d'élève dans l'étude du savoir en jeu.

Néanmoins, sont mises de côté les fonctionnalités interactives des technologies numériques permettant le partage de supports dématérialisés ainsi que la production de ressources dynamiques et la conservation des traces de l'activité. De telles fonctionnalités sont pourtant bénéfiques aux élèves présentant des TSLA, puisqu'elles permettent de contourner la

déficience d'automatisation des procédures autorisant ainsi à mobiliser l'énergie cognitive sur les connaissances mises en jeu et à favoriser les fonctions métacognitives (Terrat & Sagot, 2017). Appuyant la participation aux activités scolaire en favorisant une meilleure compréhension des contenus, elles autorisent l'ESH à prendre sa place dans l'étude du savoir en jeu. Ce faible recours constitue de notre point de vue une contrainte exercée sur la diffusion des praxéologies inclusives dans le système de travail de l'enseignant et laisse supposer que le support papier reste prédominant dans les classes et se superpose avec le support numérique pour les élèves travaillant avec un ordinateur (Bacquelé, 2016).

Les adaptations des supports pédagogiques passant par l'usage des traitements de texte ou du support papier adapté sont majoritairement évoquées. Ces adaptations sont mises en avant dans la plupart des aménagements pédagogiques consignés dans les plans personnalisés de compensation. Elles font appel aux modalités d'usage des technologies numériques les moins coûteuses à mettre en place aussi bien techniquement que financièrement (Brun *et al.*, à paraître). En revanche, toutes les adaptations qui appellent une modification du style pédagogique et font appel à des modalités d'accès et d'usages alternatifs des contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques sont peu évoquées par les enseignants.

La tendance est similaire pour l'adaptation des supports d'évaluation ; nos résultats montrant même que c'est à l'adaptation de leurs propres critères d'évaluation que les enseignants accordent le plus d'importance. Autrement dit, le recours aux modalités d'accès et d'usage alternatifs des adaptations proposées grâce aux technologies numériques est encore plus faible lorsqu'il s'agit de permettre à l'élève de restituer ses connaissances et de l'évaluer. Nous pouvons voir ici une possible manifestation de la crainte des enseignants que la machine assume la fonction de faire le travail à la place de l'élève (Bacquelé, 2016) plutôt que de l'étayer dans la tâche proposée.

Les enseignants de collège sont nombreux (50%) à avoir suivi au moins une formation aux problématiques de la scolarisation des ESH et des TSLA. Le temps de ces formations reste cependant très court, ce qui a une influence limitée sur les gestes d'adaptation qui favorisent la capacité de compréhension des élèves présentant des TSLA (Terrat & Sagot, 2017). Ces temps de formation très réduits répondent donc insuffisamment au besoin de diffusion des praxéologies inclusives dans le système de travail des enseignants.

Malgré tout, force est de constater qu'une part non négligeable du discours institutionnel sur les pratiques de références pour l'adaptation des supports d'enseignement – discours technico-pratique diffusé notamment dans les aménagements préconisés par les PPS et les PAP – se retrouve désormais dans celui des enseignants au sujet de l'organisation praxéologique donnée comme réponse aux difficultés d'apprentissage des élèves présentant des TSLA.

Conclusion

Les outils informatiques occupent désormais une place importante dans le système de travail des enseignants et il s'avère ordinaire qu'ils accueillent un ou plusieurs élèves bénéficiant de dispositifs portables et personnels (ordinateur ou tablette), quotidiennement utilisés pour travailler en classe. Cette dynamique qui tend vers une généralisation de la présence de dispositifs informatiques en classe apparaît alors favorable à la mise en œuvre des pratiques d'adaptation pédagogique et didactique requises pour les élèves présentant des TSLA. De même, le recours aux logiciels de traitement de texte semble être désormais praxis admise dans l'organisation praxéologique de l'enseignant et vient soutenir la réalisation et la diffusion des supports pédagogiques adaptés aux particularités des TSLA. Ce mode de recours privilégié confirme néanmoins la répercussion du mode d'utilisation privé des outils informatiques sur

les pratiques professionnelles des enseignants (Karsenti *et al.*, 2002 ; Ladage & Ravestein, 2010). En outre, les fonctionnalités prioritairement mobilisées intègrent peu les modalités d'accès et d'usages alternatifs considérés comme favorables aux adaptations pour les ESH aussi bien qu'à tous les élèves (adaptations qui, nous le rappelons, sont susceptibles de favoriser le topos d'élève dans l'étude du savoir en jeu). En effet, force est de constater que les enseignants maintiennent à l'écart de leur système de travail les outils dont les fonctionnalités permettent la mise en réseau des ressources pédagogiques et didactiques ainsi que la dématérialisation des contenus d'apprentissage et des supports d'activités. Cela pourrait témoigner de la prédominance d'un style pédagogique attaché au support papier-crayon (Bacquelé, 2016 ; Petitfour, 2017) alors même que le recours à ces fonctionnalités permettrait le développement de la métacognition, donc de la capacité de compréhension (Terrat & Sagot, 2017) des élèves présentant des TSA. Autrement dit, la part pratico-technique attendue reste tenue au regard de l'organisation praxéologique donnée comme réponse aux nouveaux enjeux de l'École inclusive.

Mais au-delà de ces constats, le discours des enseignants sur leurs pratiques laisse entrevoir les traces du discours institutionnel donné en réponse aux principes de l'éducation inclusive et de sa diffusion dans l'organisation praxéologique des enseignants. Cela pourrait témoigner d'une dynamique praxéologique qui tend à faire correspondre l'organisation des enseignants à l'organisation institutionnelle préconisée. Cela favoriserait une renégociation de « la lecture institutionnelle des pratiques » par l'ensemble des enseignants et l'assimilation des « praxéologies admises dans l'institution » (Chevallard, 1998 : 17) comme réponse à l'accessibilité du langage écrit susceptible de favoriser le topos des élèves présentant des TSA. Dans cette perspective – et au regard de la dynamique personnelle et institutionnelle qui semble s'être mise en place pour diffuser les pratiques de référence relatives à l'école inclusive – nous pouvons avancer que la formation des enseignants soit un vecteur des changements de pratiques nécessaires pour répondre de manière appropriée aux enjeux de l'École inclusive et favoriser l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSA.

Bibliographie

Assude, T., Gombert A., Faure-Brac C. & Perez J.-M. (2013). « Adaptation d'un problème mathématique pour des élèves avec autisme ou présentant une dyslexie ». In J.-M. Perez & T. Assude (dir.). *Pratiques inclusives et savoirs scolaires : paradoxes, contradictions et perspectives* (p. 105-122). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

Bacquelé, V. (2016). « Soutenir l'usage des aides technologiques par les élèves dyslexiques dans un contexte inclusif ». *Carrefours de l'éducation* 42(2) : 133-153.

Benoit, H. & Sagot J. (2008). « L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 43(3) : 19-26.

Brun, X., Hache, C. & Ladage, C. (à paraître). « Outils numériques et gestes d'adaptation inclusifs pour l'accessibilité du langage écrit aux élèves présentant des TSA. La place de la formation des enseignants de collège en classe ordinaire ». *Spirale – Revue de recherche en éducation* 65.

Bruner, J. S. (1977). *The process of education* (2d. ed.). London : Harvard University Press.

Chevallard, Y. (1998). « À propos des TICE : transmission et appropriation du savoir, nouveaux rôles de l'enseignant, organisation de l'établissement », Université d'été *Les TICE : vers une transformation des pratiques pédagogiques et de l'organisation de l'établissement*, Toulouse, août 1998.

Chevallard, Y. (2011). « SCEE2 : Théorie de l'apprentissage et didactique pluridisciplinaire. Didactique fondamentale. Module 1 : Leçons de didactique ». *Recueil inédit*. Aix-Marseille Université.

- Faure-Brac, C., Gombert A. & Roussey J.-Y. (2012). « Les enseignants du secondaire et les élèves porteurs de troubles spécifiques du langage écrit ». *Le français aujourd'hui* 177 : 65-78.
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris : Dalloz.
- Habib, M. (2004). « Bases neurobiologiques de la dyslexie ». In M.-N. Metz-Lutz, E. Demont, C. Seegmuller, M. de Agostini & N. Bruneau (dir.). *Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge* (p. 219-244). Marseille : Solal.
- Huau, A., Jover, M. & Roussey J.-Y. (2017). « Difficultés associées et scolarisation des enfants dyslexiques ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 77 : 169-181.
- JORF (2005). « Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées ». *JORF* n°36 du 12 février 2005.
- Karsenti, T., Peraya, D. & Viens, J. (2002). « Conclusion : Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC ». *Revue des sciences de l'éducation* 28(2) : 459-470.
- Ladage, C. & Ravestein, J. (2013). « Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire ». *Sticef* 20.
- MEN. (2013). « Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ». *JORF* n° 0157 du 9 juillet 2013.
- MEN. (2019). « Le numérique au service de l'École de la confiance » [En ligne]. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid133192/le-numerique-service-ecole-confiance.html>
- Mencacci, N., Harma, K., Gombert, A., Barbier, M., Chnane-Davin, F. & Tsao, R. (2011). « La formation des étudiants de master éducation et formation à la prise en compte des besoins éducatifs particuliers : l'exemple de l'IUFM d'Aix-Marseille ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 55(3) : 75-91.
- Petitfour, É. (2017). « Enseignement de la géométrie à des élèves dyspraxiques en cycle 3 : étude des conditions favorables à des apprentissages ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 78(2) : 47-66.
- Peraya, D., Viens, J. & Karsenti, T. (2002). « Introduction : Formation des enseignants à l'intégration pédagogique des TIC : Esquisse historique des fondements, des recherches et des pratiques ». *Revue des sciences de l'éducation* 28(2) : 243-264.
- Ravestein, J. & Ladage, C. (2014). « Ordinateurs et Internet à l'école élémentaire française : Usages déclarés de 907 professeurs d'école ». *Éducation et didactique* 8(3) : 9-22.
- Suau, G. & Assude, T. (2016). « Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations ». *Carrefours de l'éducation* 42(2) : 155-169.
- Terrat, H. & Sagot, J. (2017). « Traces numériques et apprentissage de l'écrit ». *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 78(2) : 67-82.
- Unesco. (1994). « Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux », Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux *Accès et qualité*. Salamanque, juin 1994 [En ligne] http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Valdois, S. (2008). « Dyslexies développementales : théorie de l'empan visuo-attentionnel ». *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* 96, 97 : 213-219.

037 Le traitement des erreurs des élèves, en cours d'action, en classes du premier degré

Karine François, CEREP EA4692, URC (France)

Résumé

Cette communication propose d'analyser comment les Étudiants Fonctionnaires Stagiaires (EFS) et les enseignants traitent les erreurs des élèves, en classes du premier degré, dans une école de la bienveillance recommandée par le Ministère de l'Éducation Nationale. Nos premiers résultats caractérisent les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées, les traces des erreurs des élèves et leurs traitements par les EFS et les enseignants. Le dispositif de recherche se compose de séances filmées, des entretiens d'autoconfrontation et des questionnaires complétés par 113 EFS et 67 enseignants.

Mots-clés : classes du premier degré, méthode combinée, erreur, traces des erreurs, situations d'enseignement-apprentissage contextualisées

Introduction

Notre recherche étudie comment les Étudiants Fonctionnaires Stagiaires (EFS) et les enseignants traitent les erreurs des élèves, en classes du premier degré, dans un contexte scolaire dont l'objectif prioritaire, recommandé par le Ministère de l'Éducation Nationale, suite aux débats entamés en 2012 sur la « Refondation de l'école », est « la réussite pour tous les enfants dans une école de la bienveillance ».

L'erreur, « [...] outil fondamental de guidage pour organiser objectifs, démarches, dispositifs et situations pédagogico-didactiques. [...] » (Reuter, 2013, p.62) est « [...] au cœur même du processus d'apprentissage à réussir [...] » (Astolfi, 1997, p.15).

Lors d'une formation initiale, les constats des difficultés des EFS à analyser les erreurs des élèves dans des productions d'écrits et à proposer des remédiations adaptées m'ont engagée dans une première étude concernant le traitement des erreurs des élèves par les EFS, en Master d'Ingénierie de Formation de Formateurs.

Mes travaux actuels s'inscrivent dans le champ de recherche de la didactique et de l'épistémologie pour étudier le traitement des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants, en classes. Deux hypothèses ont été formulées au début de l'étude, la première énonce que le traitement des erreurs des élèves, dans « l'urgence » (Perrenoud, 2001) de la classe est plus difficile à réaliser par les EFS, entrant dans le métier, que par les enseignants, la deuxième hypothèse énonce que la réflexivité des enseignants est plus efficace que celle des EFS pour traiter les erreurs des élèves, dans la classe. À partir d'indicateurs, j'ai caractérisé en quoi une situation d'enseignement-apprentissage contextualisée est objet didactique pour traiter les erreurs des élèves et déterminé l'efficacité réflexive (Frisch, 2016) pour étudier comment la réflexivité des EFS et des enseignants, devient plus efficace en cours d'action pour traiter les erreurs des élèves. Une troisième visée engage une modélisation des traitements des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants.

Dans cet acte, je présente le dispositif de recherche combiné mis en place, les principaux étayages théoriques de l'étude et les premiers résultats qui, à partir d'indicateurs d'observation et d'indicateurs d'analyse des situations d'enseignement-apprentissage contextualisées, caractérisent les traitements des erreurs des élèves mis en œuvre par les EFS et les enseignants.

Le dispositif méthodologique

Le milieu

Dans un mouvement dynamique, la classe est à la croisée d'une systémie large, le contexte social, économique et culturel dans lequel vivent les enfants et d'une systémie plus resserrée, celle d'un espace, la classe, situé dans une école qui accueille les élèves.

Les écoles ont été choisies en milieu urbain et en milieu rural, dans des milieux de paupérisation, suite aux fermetures des usines sidérurgiques, des milieux favorisés et très favorisés, lorsque les parents travaillent au Luxembourg ou en Allemagne. Cette diversité a été retenue car elle représente celle du système scolaire mosellan, plus particulièrement celui qui se situe dans le « Pays des Trois Frontières », Luxembourg, Allemagne et France dans lequel s'est déroulé notre étude.

Les niveaux de classe

Les observations ont eu lieu dans des niveaux de classes variés, de la maternelle au CM2 et en ULIS¹. Nous n'avons pas sélectionné des champs disciplinaires particuliers pour nos observations, nous avons respecté les emplois du temps élaborés par les enseignants et les champs disciplinaires prévus.

Le dispositif méthodologique

Le dispositif méthodologique de la recherche est combiné. Dix séances menées par huit EFS ont été enregistrées et suivies d'un entretien enregistré. Treize séances filmées menées par huit enseignants ont été suivies d'un entretien d'autoconfrontation enregistré. Les entretiens d'explicitation ont été menés vers « la verbalisation de l'action » (Vermersch, 2011, p. 17) et la description par granulation des actions, et les entretiens d'autoconfrontation ont eu pour visées de favoriser « l'expression contrôlée de la conscience préréflexive » et développer la « remise en situation par les traces matérielles » (Theureau, 2010/12, p. 287).

Les réponses, fournies par les EFS, à certaines questions m'ont interpellées et pour vérifier si ces réponses reflétaient des représentations plus générales, j'ai proposé un questionnaire à 113 EFS puis à 67 enseignants de CP d'une circonscription, lors de trois animations pédagogiques.

Les références théoriques

L'erreur

Les notions de l'erreur qui étayent nos travaux ont des dimensions complémentaires et tissent des liens entre didactique et pédagogie. La réflexion sur l'erreur engage une réflexion sur le processus d'apprentissage et les conditions didactiques dans lesquelles les erreurs sont constatables. Nous retiendrons pour cette présentation, celle proposée par Astolfi (1997, p. 15), l'erreur comme « [...] les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée. [...] Elles indiquent les progrès conceptuels à obtenir. »

Nous convoquons aussi la notion de l'erreur développée par Reuter (2013, p. 52) comme « [...] une variante d'un produit didactique, appartenant à un espace d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires, estimée problématique par un agent déterminé, en fonction d'un cadre de référence donné. [...] » Les cadres de référence sont posés par l'institution, entre autres, dans les programmes nationaux et le référentiel de compétences. Les EFS et les enseignants effectuent des choix didactiques et pédagogiques, en conformité avec ces

¹ Unités localisées pour l'inclusion scolaire

prescriptions institutionnelles, dans plusieurs temporalités, avant, pendant et après la séance en s'emparant ou non des traces des erreurs des élèves.

Les traces des erreurs

Les traces des erreurs et des traitements des erreurs sont considérées du point de vue de l'activité de l'élève et de l'enseignant en tant que praticien réflexif. La perceptibilité des traces des erreurs peut relever de la fugacité et de l'éphémère quand elles sont verbales, lors d'interactions, ou langage corporel, ou être conservées. Les traces des erreurs des élèves ont été photographiées ou filmées lorsqu'elles étaient écrites sur ardoise, au tableau, dans les cahiers, les fichiers ou sur feuilles. Elles témoignent, dans une temporalité différée, du processus cognitif de l'élève, non visible directement et impliquent de la part de l'enseignant « [...] une construction interprétative à partir des signes perçus dans un contexte. » (Krämer, 2012, p. 3). Les premiers résultats de notre recherche montrent que dans certaines situations d'enseignement-apprentissage contextualisées, les erreurs des élèves ne sont pas traitées, dans la classe, par les EFS et les enseignants : soit les erreurs ne sont pas repérées par les EFS et les enseignants, soit c'est un choix didactique de leur part, de ne pas traiter l'erreur. Dans d'autres situations d'enseignement-apprentissage contextualisées, les traces de l'efficacité réflexive des enseignants et des EFS pour traiter les erreurs des élèves sont identifiées. Dans cet acte, nous allons préciser les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées dans lesquelles les erreurs des élèves sont traitées par les EFS et les enseignants.

Les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées

Les situations d'enseignement-apprentissage sont analysées dans une dimension heuristique et une dimension didactique.

Le contexte « [...] renvoie à une partie de l'environnement découpée par le chercheur en fonction de critères qu'il juge pertinent de prendre en compte pour étudier les pratiques enseignantes. » (Marcel, 2002, p. 105). Pour l'enseignant, le contexte

[...] renvoie à la partie de l'environnement que délimite le point de vue de l'enseignant et à partir de laquelle il théorise son action. [...] les processus de contextualisation désignent l'ensemble des relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action. (Marcel, 2002, pp. 104-105).

Dans notre recherche, les deux processus « enseigner » et « apprendre » (Reuter & alii, 2007) sont clairement distingués, le premier appartenant à l'enseignant qui construit les dispositifs didactiques et le second appartenant aux sujets, élèves, EFS et enseignants, qui s'affrontent aux complexités. Le trait d'union est utilisé comme liaison entre les processus et les sujets.

Les situations d'enseignement-apprentissage sont des « situations contextualisées » dans la mesure où elles s'ancrent dans le contexte singulier de chaque classe. L'analyse de ces situations se fonde sur des indicateurs d'observation et d'analyse de l'activité, caractérisée par ce que font les sujets dans un contexte.

Les premiers résultats

Les indicateurs retenus

J'ai élaboré les indicateurs pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées à partir de quatre dimensions, l'espace, le temps, les interactions entre l'enseignant et les élèves, et la dimension didactique, les rapports de l'EFS et de l'enseignant avec les savoirs, avec une lecture particulière orientée vers le traitement des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants.

Les non traitements des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants

Les EFS et les enseignants n'ont pas traité les erreurs des élèves lorsqu'ils ne les ont pas vues ou par choix didactique lors de situations dites de recherche car les élèves « doivent se débrouiller et on échange après »², lors des exercices d'application car « les exercices servent à savoir si les élèves ont compris »³ et en langue vivante étrangère, anglais, l'EFS ne traite pas les erreurs des élèves pour « ne pas bloquer l'élève »⁴.

Les erreurs ne sont pas traitées lorsque la durée de la séance prévue est terminée, par manque de connaissance disciplinaire d'une EFS, lorsque les enseignants et EFS sont en cours double et interviennent d'un groupe à l'autre, ou par choix didactique d'un enseignant qui, en cours double, traite les erreurs avec les élèves d'un seul niveau, reste plus longtemps avec ce groupe d'élèves et intervient peu avec l'autre groupe d'élèves.

Le traitement des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants

Lorsque la réponse attendue n'est pas dite par les élèves, les EFS et les enseignants proposent des pistes conduisant à la réponse, parfois jusqu'à « l'effet Topaze » (Brousseau, 1998), et/ou ils questionnent d'autres élèves. Ils interrogent un élève dont ils pensent qu'il dira la réponse attendue, par stéréotypisation, et expliquent ce choix lors de l'entretien par le respect de la durée de la séance.

Les enseignants et EFS reformulent les consignes lues ou demandent à un élève de reformuler la consigne et reformulent à leur tour la reformulation de la consigne. Cette addition de reformulations entraînent doutes, incertitudes et erreurs chez certains élèves.

² Explications données par plusieurs EFS et enseignants lors des entretiens.

³ Explications données par plusieurs EFS et enseignants lors des entretiens

⁴ Explication donnée par l'EFS lors de l'entretien.

Tableau 1 - Les situations de traitement des erreurs des élèves en oral collectif classe

Les sujets	Positionnement des sujets	Catégories de traitement des erreurs des élèves	Activités effectuées par les élèves
EFS et enseignants	<p>Ils restent au bureau ou près du tableau ou près d'un élève.</p> <p>Le positionnement de l'EFS et de l'enseignant peut varier au cours de l'activité des élèves.</p>	<p>-Utilisation du mime, du dessin et de la manipulation par l'enseignant.</p> <p>- Réponse attendue non dite par les élèves : les EFS et enseignants proposent des pistes aux élèves ou ils interrogent d'autres élèves ou ils disent la réponse.</p> <p>- Erreurs des élèves dues au manque de connaissances disciplinaires d'une EFS et encyclopédiques d'une enseignante : emplois du dictionnaire par un élève et du téléphone portable, par l'enseignante, pour apporter des réponses.</p>	<p>- Dictée, répondre à des questions en anglais, réaliser des exercices en numération</p> <p>- Rappel de la séance précédente</p> <p>- Exercices de grammaire</p> <p>- Production d'écrits</p>

Dans les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées exposées dans le tableau ci-dessus, l'agencement spatial est identique dans toutes les classes : les tables sont disposées en trois colonnes face aux tableaux. Les affichages sont pléthores et n'ont pas été utilisés. Des traitements des erreurs des élèves, avec d'autres types d'activités et d'autres modes et modalités de travail sont mis en œuvre uniquement par des enseignants.

- La moitié des tables est disposée face aux tableaux et les élèves viennent y travailler avec l'enseignante par rotation.

Les affichages sont pléthores et n'ont jamais été utilisés. Les supports individuels des élèves (bande numérique...) n'ont pas été utilisés.

Nous présentons dans cet acte, une première modélisation des traitements des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants à partir des indicateurs pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées.

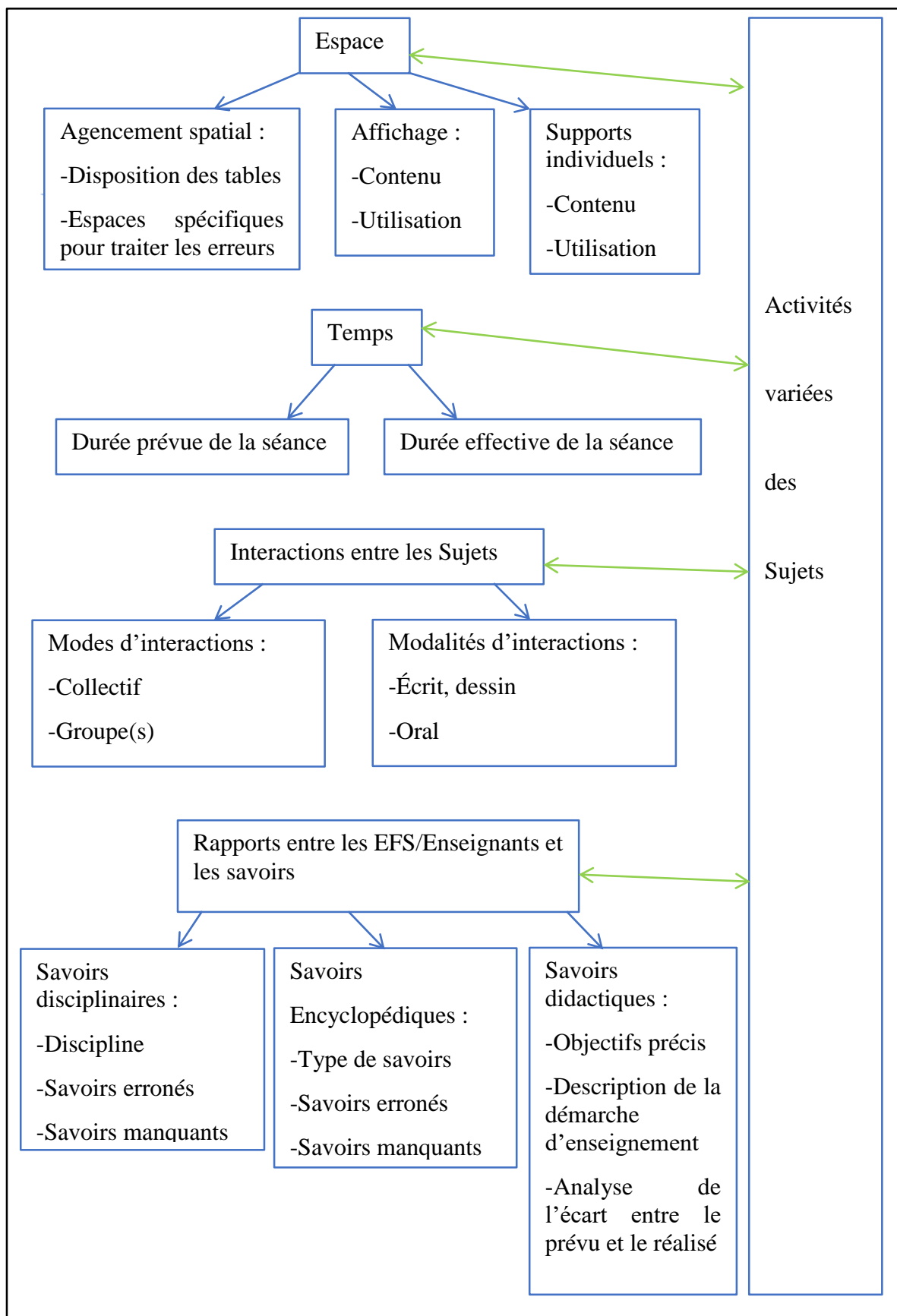


Fig. 1 - Modélisation des traitements des erreurs des élèves par les EFS et les enseignants à partir des indicateurs pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage contextualisées

Discussion et conclusion

A l'issue de cette présentation, nous constatons que les erreurs des élèves, en cours d'action, sont traitées lorsqu'elles sont identifiées par les EFS et les enseignants et qu'ils s'engagent dans une volonté de traitement des erreurs. Nos premiers résultats montrent que les traitements des erreurs des élèves, en cours d'action, les plus efficaces ont été mis en œuvre par les enseignants qui ont développé des modes et modalités de travail autres que l'oral collectif en groupe classe et qui ont pensé l'agencement spatial pour traiter les erreurs des élèves. Un premier élément de perspective, porte sur le traitement de l'information, en cours d'action dans la classe et le rapport au savoir. Quelles informations sont sélectionnées en priorité par les EFS et les enseignants et comment organisent-ils ces informations pour repérer et traiter les erreurs des élèves en cours d'action ? Un autre élément de perspective porte sur « l'efficacité réflexive ». L'efficacité est-elle une finalité éducative ? Si elle est prescrite et renvoie à des normes de standardisation, elle ne peut s'inscrire dans une réflexivité en situation contextualisée. Toute pratique est contextualisée et la réflexivité est efficace, lorsque l'enseignant donne sens aux traces des erreurs et choisit le dispositif didactique, les supports, les modes et modalités de travail qu'il propose aux élèves, en situation d'enseignement-apprentissage contextualisée, pour que les élèves réussissent les tâches et comprennent les notions abordées. Le traitement des erreurs des élèves s'inscrit pleinement dans le développement professionnel et personnel du praticien et amène une réflexion sur sa prise en compte dans les formations initiale et continue.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Brousseau, G. (1998, rééd. 2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. URL : guy-brousseau.com/biographie/glossaires.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation*. Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Arrêté du 1-7-2013. URL : www.education.gouv.fr/.../le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-2.
- Frisch, M. (2016). *Émergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris : L'Harmattan.
- Krämer, S. (2012). Qu'est-ce donc qu'une trace, et quelle est sa fonction épistémologique ? État des lieux. *Trivium*. URL : <http://trivium.revues.org/4171>.
- Marcel J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie* 138 : 103-113.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B. et al. (2007). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2013). *Panser l'erreur à l'école, de l'erreur au dysfonctionnement*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- 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.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation*. Paris : EFS.

053 Symposium : Des rapports à... au cœur du processus d'enseignement – apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir

Marie-France Carnus*, Hejer Ben Jomâa**, Pablo Buznic-Bourgeacq***, Denis Loizon****

*UMR ETFS, Université Toulouse Jean Jaurès (France)

** ISSEP de Tunis, Université de la Manouba, ECOTIDI (UR16ES10), UVT (Tunisie)

*** CIREF, Université de Normandie (France)

**** IREDU, Université de Bourgogne (France)

Discutant : Dominique Berger, Université de Lyon 1

Introduction du symposium : la didactique clinique, une double focale « savoir(s) et sujet(s) » pour un autre regard sur les phénomènes didactiques

Marie-France Carnus, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Positionnement épistémologique et théorique

Depuis ses prémices jusqu'à son émergence en 2001, la didactique clinique est née du constat de l'insu dans les pratiques enseignantes (Terrisse, 1994 ; Carnus, 2001) et traite de la part fondamentale que prend le sujet (enseignant, éducateur, formateur, élève, étudiant, formé) dans les phénomènes didactiques. Son positionnement épistémologique s'inscrit dans une double filiation : celle de la didactique prospective et critique (au sens de Martinand, 1992) et celle de la clinique d'orientation psychanalytique. Si la question du suivi des savoirs en jeu – enseignés ou appris – reste centrale dans les problématiques de recherche, la didactique clinique se réfère à une théorie du sujet divisé par son inconscient et notamment entre ce qu'il sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, un sujet assujéti par les institutions entre contraintes et libertés, un sujet irréductiblement singulier marqué par un déjà-là à l'origine de toutes ses décisions.

Pris dans le didactique, le sujet (enseignant, élève mais aussi chercheur) se débat dans un triple rapport qu'il entretient à son insu avec les savoirs en jeu, l'institution qui légitime les positions des différents protagonistes de la relation didactique et l'épreuve de l'interaction où le sujet est convoqué avec ce qu'il est, ce qu'il sait mais aussi ce qu'il ne sait pas (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) (fig. 1).

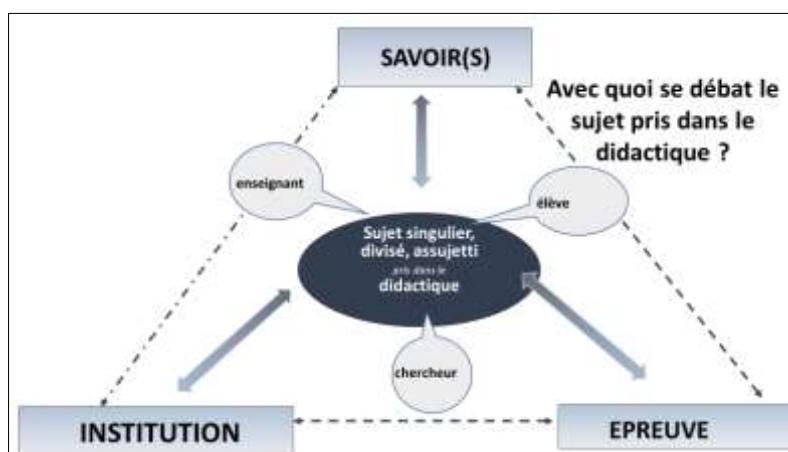


Fig. 1 - Le triangle didactique clinique

Ces trois rapports à... sont le fruit d'une construction singulière que nous cherchons à positionner sur des axes en tension repérés dans plusieurs de nos travaux (Carnus, 2016 ; Carnus & Mothes, 2016) (fig. 2).

Positionnement	Entre...	1	2	3	4	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution	Soumission	←→				Émancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque	←→				Sécurité	Axe du confort
	Exclusion	←→				Inclusion	Axe de la reconnaissance
Rapport à l'épreuve	Étrangeté	←→				Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition	←→				Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance	←→				Plaisir	Axe de l'affect
Rapport au(x) savoir(s)	Distance	←→				Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion	←→				Attraction	Axe du désir
	Nouveauté	←→				Ancienneté	Axe de la rencontre

Fig. 2 - Les trois rapports à... et leurs axes en tension : une construction et un positionnement singuliers

Pour le rapport au(x) savoir(s)

Trois axes distincts et indépendants rendent compte des tensions structurelles au cœur du rapport au(x) savoir(s) des sujets enseignant comme apprenant :

- L'axe de l'expertise permet de positionner le sujet entre distance et proximité. En didactique clinique, l'expertise renvoie est synonyme de maîtrise des enjeux de savoir et renvoie à un certain degré d'appropriation ou d'incorporation de ces savoirs (Carnus, 2015).
- L'axe de la rencontre souligne l'importance du premier contact du sujet avec le savoir en jeu. Il fluctue entre nouveauté et ancienneté. La première rencontre avec le savoir ayant plus ou moins marqué le sujet.
- L'axe du désir entre répulsion et attraction est au cœur du processus de transmission – appropriation, « il n'y a de sens que du désir » (Beillerot, 1996, p.73)

Pour le rapport à l'institution

De manière analogique au rapport au(x) savoir(s), nous avons identifié trois axes distincts et indépendants rendant compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'institution des sujets enseignant comme apprenant :

- L'axe de l'assujettissement permet de positionner le sujet entre soumission et émancipation au regard de l'institution de formation dans laquelle il évolue et qui lui confère soit un statut de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968) du côté de l'enseignant soit de « sujet supposé ne pas savoir » (Carnus & Alvarez, 2019)
- L'axe de la reconnaissance aide à positionner le sujet observé entre un sentiment d'exclusion, de marginalisation voire de rejet de l'institution et un sentiment d'inclusion, d'appartenance ou de pleine intégration au sein de l'institution dans laquelle il évolue.

- L'axe du confort met l'accent sur la fonction de protection voire de mise à l'abri de l'institution (Billard & Costantino, 2011). En fonction des contextes et des sujets, cette fonction contenante n'est pas toujours garantie. Le positionnement du sujet oscille à moments donnés entre risque et sécurité.

Pour le rapport à l'épreuve

Enfin, de manière identique nous avons spécifié trois axes distincts et indépendants rendant compte des tensions structurelles au cœur du rapport à l'épreuve chez les sujets enseignant comme apprenant :

- L'axe de l'expérience permet de rendre compte de la position du sujet entre étrangeté et familiarité au regard de son déjà-là expérientiel dans une épreuve identique ou similaire à celle qui est observée par le chercheur.
- L'axe de la contingence rend compte de la position subjective des personnes observée au regard de leur appréhension et de leur gestion de l'imprévisibilité constitutive du processus d'enseignement – apprentissage. Cette position se situe entre l'inhibition anxiogène et l'excitation euphorique.
- L'axe des affects aide à identifier certains aspects subjectifs, ambivalents passagers et discontinus de la vie émotionnelle (Green, 1973) oscillant entre souffrance et plaisir éprouvés au temps de l'épreuve.

Ces diverses élaborations théoriques ont donné lieu à la construction d'un outil de positionnement permettant de rendre compte et de visualiser la dynamique et la complexité de la logique énigmatique du sujet pris dans le didactique (fig. 2)

Ainsi, au cœur des problématiques de l'équipe de Didactique Clinique (EDiC), le chercheur rend compte du suivi des enjeux de savoirs à travers la logique énigmatique du sujet (enseignant, éducateur, formateur, élève, étudiant, formé).

- Les questions de recherche qui découlent de cette problématique sont les suivantes :
- Quels enjeux de savoir(s) circulent dans les phénomènes didactiques ? Cette première question nous engage inéluctablement dans une théorie du savoir (Carnus, Chihi, Aroui, 2019)
- Avec quoi le sujet se débat en situation didactique ?
 - Quels types de relations entretient-il avec les savoirs en jeu ? Des savoirs incorporés, des savoirs « en je ».
 - Quel rapport à l'épreuve est à l'œuvre pendant l'interaction, moment de vérité où le sujet est convoqué (Terrisse, 1999) ?
 - Quel est son rapport à l'institution qui lui confère une place symbolique de sujet supposé savoir (Lacan, 1968) ou de « sujet supposé ne pas encore savoir » ?
 - Quel déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel influence ses décisions ?
- Au carrefour du caché et du visible, du privé et du public qu'est-ce qui est in fine enseigné – transmis – appris – approprié ?

Conséquences méthodologiques

Ce qui se joue dans la relation didactique en termes d'enjeux de savoir(s) est analysé au prisme de l'énigme du sujet dont le cas est examiné et construit par le chercheur grâce à une méthodologie qualitative en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup.

Pour accéder au déjà-là, nous avons recours principalement à des entretiens ante épreuve de nature semi – directif construits autour de diverses questions guides permettant d’accéder et d’explorer les trois volets : conceptuel, intentionnel et expérientiel. Nous analysons également les planifications de l’enseignant ou du formateur pour accéder aux intentions didactiques. Enfin, il nous arrive de faire passer des questionnaires à un échantillon représentatif (en nombre et en qualité) d’enseignants et/ou d’apprenants de manière à extraire quelques tendances à propos d’un thème précis (par exemple le rapport à un objet de savoir particulier). Les réponses à ce questionnaire exploratoire nous permettent la plupart du temps de constituer un vivier potentiel de collaborateurs.

Nous rendons compte de l’épreuve de l’interaction en observant la pratique effective in situ à l’aide d’une ou plusieurs caméras ce qui permet de constituer un corpus à la fois audio et vidéo. Dans certaines études, nous complétons ce recueil par des entretiens dit « à chaud » réalisés juste avant et juste après l’interaction.

C’est lors de l’après-coup que les sujets sont amenés à reconstruire le sens de leurs actes. L’après-coup est un temps de remaniement opéré par les sujets (Freud, 1895). Il permet aussi de confronter les hypothèses du chercheur au point de vue des sujets. Nous y accédons grâce à des entretiens semi-directifs construits sur le croisement des analyses des deux premiers temps de la méthodologie. Dans quelques rares cas, nous utilisons aussi les récits de pratique. L’entretien d’après-coup nécessite d’être effectué plusieurs semaines après l’épreuve pour laisser au sujet le temps nécessaire au remaniement des traces mnésiques de ses expériences.

Ces trois temps triangulés permettent de passer de l’étude de cas à la construction du cas. En effet, « le cas donne l’occasion de mettre en relation des éléments disjoints d’une configuration au départ indéchiffrable » (Passeron & Revel, 2005, p. 20). Par ailleurs, « le cas, c’est l’obstacle » car « on ne peut apprendre du nouveau que par des analyses présentant des difficultés particulières » (Freud, 1948, p. 327-328). La construction du cas, au filtre du déjà-là du chercheur et de son contre transfert débouche sur la formalisation de vignettes didactiques cliniques qui synthétisent et cristallisent les éléments saillants du cas au regard de l’objet de recherche.

Éléments de synthèse

À la croisée de la recherche en didactique des disciplines et d’une clinique du sujet d’orientation psychanalytique, la didactique clinique investit des problématiques centrées sur le suivi des enjeux de savoir(s) dans le cadre d’une relation ternaire (savoir – sujet enseignant – sujet apprenant). À travers la prise en compte des influences extérieures – notamment institutionnelles - et des facteurs internes propres au sujet, la didactique clinique s’empare de la logique énigmatique des sujets pour rendre compte de ce qui s’enseigne et ce qui s’apprend en situation didactique. Elle s’appuie sur une théorie du sujet pris dans la didactique qui intègre la dimension de l’inconscient et mobilise un appareillage méthodologique qualitatif en trois temps pour construire le cas. La focale de l’investigation scientifique en didactique clinique est l’articulation entre savoir(s) et sujet(s).

Cette double focale Savoir(s) et Sujet(s) caractérise les travaux de l’EDiC et permet de porter un autre regard sur les phénomènes didactiques. Initialement issus du champ de l’EPS en France, les chercheurs didacticiens cliniciens sont aujourd’hui de plusieurs nationalités (Tunisie, Canada, Belgique) et leurs entrées disciplinaires se sont diversifiées (français, mathématiques, éducation à la santé, hôtellerie – restauration, sciences et techniques médicosociales). De plus, les investigations se sont ouvertes à différentes institutions de formation : le second degré, le premier degré, le monde fédéral, l’enseignement spécialisé,

l'enseignement supérieur, la formation professionnelle continue des enseignants, l'inspection académique.

Objet et déroulement du symposium

À l'occasion de ce symposium, nous souhaitons donner à voir l'heuristique de cette orientation à travers la présentation de thèses récemment soutenues ou en cours. À travers le prisme d'un rapport à... qui fait écho à sa propre trajectoire, chaque chercheur – lui aussi sujet – rendra compte de la nature et de l'émergence des enjeux de savoirs qui circulent dans diverses institutions.

Ainsi, Geoffrey Terrasse et Pablo Buznic-Bourgeacq investigueront les effets du rapport à soi de l'enseignant d'EPS sur les compétences construites par les élèves.

Khouloud Abdallah et Yves Léal présenteront différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS de nature à influencer leur approche des contenus disciplinaires.

Hassen Ben Rebah et Didier Barthès aborderont l'influence du rapport au numérique des étudiants dans le processus de développement de compétences en formation hybride continue de personnels d'enseignement et d'éducation.

Dans le champ de la didactique universitaire, Hela Chihi et Hejer Ben Jomâa, s'intéresseront au rapport à la recherche chez des enseignants du supérieur dans les Instituts Supérieurs d'Éducation Physique en Tunisie et son effet sur les pratiques d'enseignement.

Patricia Mothes montrera comment le rapport à l'évaluation de trois professeurs des écoles révèle les ressorts du désir d'enseigner.

Sandra Cadiou éclairera, à travers le rapport à l'écriture d'élèves de lycée professionnel la division du sujet et la conversion didactique à l'œuvre dans le processus d'apprentissage.

Dans un autre domaine, Saïd Aroui et Marie-France Carnus tenteront de lever le voile sur le rapport à l'inspection d'inspecteurs pédagogiques d'EPS dans deux cultures différentes et l'effet de ce rapport sur leurs pratiques.

Dominique Alvarez montrera en quoi le rapport au vin influence les savoirs en jeu dans l'enseignement de la partie olfactive de l'analyse sensorielle des vins en hôtellerie – restauration.

Enfin, Carole Gomez mettra en évidence les tensions au cœur du rapport à la **polyvalence** de deux professeurs des écoles et ses effets sur les contenus enseignés à l'école élémentaire.

Bibliographie

Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). Paris : L'Harmattan.

Billard, M. & C. Costantino (2011). Fonction contenante, groupes et institution soignante. *Cliniques 1* (1) : 54-76.

Carnus, M-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique, Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat publiée en 2018 aux EUE, Université Paul Sabatier, Toulouse.

Carnus, M-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école. Illustrations en éducation physique et sportive. *TransFormations* 14 : 9-19.

- Carnus, M-F. (2016). *Où va la didactique clinique en Sciences de l'Intervention ?* Enjeux, défis et changements de posture en recherche et en formation. 9^{ème} biennale de l'ARIS. Hammamet (Tunisie), 18 – 20 mai 2016.
- Carnus, M-F. & Alvarez, D. (2019). *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer*. In M-F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (dir.). *Recherches sur le rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 79-98). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M-F., Chihi, H. & Aroui, M.S. (2019). *Savoir(s), Sujet(s) et Institutions. L'éclairage de la didactique clinique*. Colloque international REF. Toulouse 8-11 juillet 2019.
- Carnus, M-F. & Mothes, P. (2016). *Le savoir évalué au cycle 3 révélateur des dynamiques désirantes du sujet enseignant*. Colloque international *Savoir(s) & Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. ESPE Toulouse Midi-Pyrénées les 18 et 19 novembre 2016
- Carnus M-F. & Terrisse A. [dir.]. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* Paris : Éd. EP&S.
- Freud, S. (1895). *Esquisse d'une psychologie scientifique*. In *La naissance de la psychanalyse* (p. 307-396). Paris : PUF.
- Freud, S. (1948). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Green, A. (1973). *Le discours vivant*. Paris : PUF.
- Lacan, J. (1968). *La méprise du sujet supposé savoir. Silicet 1 (IV)*. In *Autres Écrits*. Paris : Seuil.
- Martinand, J-L. (1992). *Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique*. In J. Colomb (Éd), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (p. 135-147). Paris : INRP.
- Passeron, J-C., Revel, J. (2005). *Penser par cas. Raisonner à partir de singularités*. In J-C. Passeron & J. Revel (dir.), *Penser par cas* (p. 9-44). Paris : EHESS.
- 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) non publiée, université Toulouse III.
- Terrisse, A. & Carnus, M-F. [dir.] (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (1999). *La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique*. *Carrefour de l'éducation 7* : 62-87.

665 Le rapport à soi du sujet enseignant pour comprendre les phénomènes didactiques en EPS

Geoffrey Terrasse, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

L'enseignant d'EPS débutant doit composer avec un double statut d'enseignant stagiaire qui ajoute à la complexité du moment de création identitaire qu'est l'entrée dans la profession. Poursuivant un travail entamé en 2015, cette proposition s'attache à présenter et défendre l'heuristique d'une prise en compte du rapport à soi du sujet enseignant dans la description de ses pratiques d'enseignement durant ce moment particulier. Dans le champ de la didactique clinique, et plus particulièrement au regard de ce symposium « des rapports à ... au cœur du processus d'enseignement apprentissage », l'étude du rapport à soi apparaît comme un complément nécessaire notamment à la prise en compte de la singularité du sujet. A l'inverse, nous postulons qu'apporter du « clinique » à l'étude des rapports que le sujet entretient avec lui-même est une piste permettant d'aller plus loin dans l'exploration de l'énigme du sujet qui fut parfois incomplète de par les modes d'accès utilisés jusqu'alors dans ce type d'investigations.

Mots-clés : rapport à soi, didactique clinique, enseignants débutants, pratiques d'enseignement, singularité du sujet

Introduction

L'enjeu de cette contribution au symposium « Des rapports à ... au cœur du processus d'enseignement apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir » est double.

Après avoir présenté les quelques réflexions préalables qui m'ont mené à considérer ce type de « rapport à » particulier et en avoir défendu l'heuristique dans le cadre de la compréhension des phénomènes didactiques, notamment en éducation physique et sportive (EPS), l'occasion sera faite de présenter dans les grandes lignes mon travail de recherche de doctorat.

Cette recherche de doctorat s'inscrit dans le courant de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Elle intègre donc l'ensemble des considérations propres à cette orientation scientifique, tout particulièrement celles relatives à la prise en compte du sujet. Celui-ci est ainsi considéré comme étant singulier, assujéti et divisé (Carnus, 2009).

Ces considérations s'appliquent au sujet de la recherche tout autant qu'au sujet chercheur. La didactique clinique accorde donc une importance toute particulière au chercheur et à son sujet de recherche, postulant l'irrécusable lien qui existe entre les deux. L'exercice auquel je vais donc me prêter en préambule de cette contribution est de remonter le fil de mes réflexions relatives au rapport à soi.

L'origine expliquée à mon fil

L'origine est en 2014. Alors en cours de deuxième année de master face à celui qui deviendra quelques semaines plus tard mon directeur de mémoire et quelques années plus tard mon codirecteur de thèse, mes premiers pas en didactique clinique seront effectués, à mon non-su, quand ce dernier nous demandera à chacun de compléter la phrase suivante : « Quand je suis en classe, il m'est insupportable quand... ». La référence à l'impossible à supporter en tant qu'outil de description du réel en didactique clinique m'apparaîtra d'ailleurs bien plus claire quelques mois plus tard. Je m'étais alors positionné en exprimant que de mon point de vue, il

était insupportable de ne pas pouvoir répondre à une question posée par un élève. Ce positionnement personnel préalable, mis en lien avec d'autres éléments tels que le « manque à savoir » (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013) presque constitutif de l'enseignement de l'EPS ainsi que de premières observations chez un camarade de master chez qui le doute ne s'exprimait que rarement m'ont progressivement mené vers des considérations propres au champ de la didactique clinique. Les notions de rapport au savoir, de sujet supposé savoir *etc.*, ont très vite fait écho chez moi à une problématique d'ordre plus personnel qu'est l'estime de soi. C'est ainsi que mon travail de mémoire de master est né.

Ma présence aujourd'hui, presque cinq années plus tard, à ce symposium de l'AREF de Bordeaux, m'amène à repenser ma présence à ce même symposium mais cette fois-ci au moment où mon désormais directeur de thèse me l'a annoncée, quelques mois auparavant. Cette annonce d'une participation à ce symposium, une première pour moi dans le champ de la didactique clinique, active alors mon imaginaire qui se met au travail. Il en résulte un questionnement, du doute : Suis-je capable de m'exprimer ainsi devant un auditoire bien certainement plus expert que je ne le suis sur la question de la didactique clinique ? Suis-je prêt, au regard de mon parcours de jeune chercheur, à intégrer mes réflexions à un mouvement scientifique qui grandit depuis une vingtaine d'année ?

Ces deux réactions face à une « épreuve imaginée », expliquées en termes de rapport à soi posent deux principaux questionnements qui ont constitué dès le départ deux des problématiques nécessairement au cœur du travail de recherche :

- La première interroge le rapport à soi consubstantiel d'une telle réaction. Au regard notamment de la seconde illustration relative à l'annonce de ma participation au présent symposium, là où bien des réactions sont possibles et envisageables (hâte, empressement, excitation *etc.*), c'est bien le doute qui a prévalu chez moi. La question se pose en effet de savoir si tel ou tel rapport à soi m'aurait personnellement amené à développer l'une ou l'autre de ces réactions face à l'épreuve imaginée.

- La seconde interroge le(s) lien(s) entre ce rapport à soi et le résultat effectif sur « l'épreuve devenue réelle ». Qu'il s'agisse de la première illustration relative à l'impossible à supporter devant des élèves ou bien de la seconde, on peut se demander quelles auront été les conséquences de tel ou tel rapport à soi sur la présentation d'un non-savoir face à un élève ou bien sur la préparation et la présentation de mon intervention d'aujourd'hui.

À travers ces quelques échos à ma propre trajectoire, on voit se dessiner un rapport à soi du sujet à l'interface d'une position symbolique (le sujet – enseignant ou jeune chercheur – supposé savoir), inscrit dans le réel (l'épreuve – imaginaire ou rendue réelle – face à des élèves ou à un auditoire) et en partie façonnée par l'imaginaire du sujet (estime de soi, image de soi, confiance en soi *etc.*).

Et s'il eut été possible, comme ce fut bien souvent le cas en didactique clinique jusqu'alors, d'étudier ces deux réactions au prisme d'un rapport au savoir, il m'apparaît bien, au regard de ce qu'établit Claudine Blanchard-Laville, qu'au cours de ce symposium, « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est [avant tout] le sujet » (2001, p.11). Dès lors, je me propose, au regard de la richesse du contenu que propose le champ qu'est la didactique clinique et plus particulièrement ce symposium « des rapports à ... au cœur du processus d'enseignement – apprentissage » de présenter un « rapport à ... » non pas principal ou primordial en cela qu'il serait plus important que ceux qui feront l'objet d'autres présentations au cours de ce symposium, mais peut être premier.

En effet, si un « rapport à l'épreuve », un « rapport à l'erreur », un « rapport au(x) savoir(s) » ne semble s'envisager que dans la confrontation à un objet, l'objet « épreuve », l'objet « erreur » ou l'objet « savoir(s) », il est un « rapport à ... » particulier car constitutif du sujet et de sa subjectivité, c'est le rapport à soi. C'est ce qu'Aristote introduit dans son éthique à Nicomaque quand il se demande : « Comment quelqu'un pourrait-il s'ignorer lui-même ? » (Tricot, 1959, 1111a ; p.60). Idée qui sera reprise par Vincent Descombes quand il énoncera que « le sujet sans son rapport à soi n'est plus qu'une chose » (2004, p.106).

Rapport à soi et pratiques d'enseignement : quelques éléments préalables

La question du lien entre rapport à soi et pratiques d'enseignement n'est pas nouvelle. En revanche, elle n'a pas portée cette dénomination particulière mais bien d'autres.

On trouve par exemple au cœur des travaux d'Albert Bandura la notion de sentiment d'efficacité pédagogique. Dans *The exercise of control* (1997), l'auteur montre que des élèves semblent mieux réussir quand ils sont placés en présence d'un enseignant présentant un haut sentiment d'efficacité pédagogique. Haut sentiment d'efficacité pédagogique s'exprimant notamment sous la forme d'un soutien plus important apporté auprès des élèves en difficultés.

Guo, Piasta, Justice & Kaderavek (2010) ont plus récemment démontré que des élèves semblent mieux réussir en écriture et semblent présenter un niveau de vocabulaire plus important quand ils sont placés avec des enseignants présentant un haut sentiment d'efficacité personnel.

La confusion dans les termes semble déjà à l'œuvre alors que seules deux études sont ici présentées. D'autre part, les résultats de ces études présentent les impacts « indirects » de différentes formes de rapport à soi des enseignants sur leurs pratiques d'enseignement car ils s'expriment en termes de qualité des apprentissages chez ces élèves.

Seulement, et dans une perspective clinique en particulier, il semble bon de rappeler un certain nombre d'impacts plus « directs » de ces différentes formes de rapport à soi sur le sujet enseignant. C'est notamment ce que cherche à mettre en lumière Marie-Christine Piperini au congrès de l'AREF en 2007 quand elle discute des effets de l'estime de soi sur la qualité de vie des enseignants. L'auteure met notamment l'accent sur la présence de syndromes d'épuisement professionnel, de burnout, qui ont selon elle un fort lien avec l'estime de soi des enseignants, notamment au regard de la capacité de résilience qui découle de cette estime de soi. Etat de fait corroboré par les travaux de Paterson & Grantham (2016), il est d'ailleurs communément admis que ces effets sur la qualité de vie des enseignants auront en réponse, par les comportements qui leur sont associés, un impact sur le bien être des élèves et donc sur leurs résultats scolaires.

Maintenant que les premiers liens entre rapport à soi et pratiques d'enseignement sont établis d'une manière générale, il va désormais s'agir de démontrer en quoi l'enseignant d'EPS débutant semble se prêter tout particulièrement à une telle étude mettant en lien rapport à soi et pratiques d'enseignement.

Rapport à soi et enseignant d'EPS débutant : l'inévitable rencontre ?

L'enseignant d'EPS : De la reconnaissance à l'estime de soi

À la fois le plus reconnaissable des enseignants qui parcourent les couloirs de nos EPLE¹, l'enseignant d'EPS est pourtant peut être, notamment par l'histoire de sa profession, son rattachement tardif et parfois sous condition au ministère de l'éducation nationale, l'un des moins reconnus sur le plan symbolique, que l'on considère le point de vue de certains parents d'élèves, certains collègues voire certains élèves eux-mêmes.

On retrouve cette symbolique du « prof de sport », « prof de ballon », jusqu'au « prof de cumulet » de nos voisins belges, dans la culture populaire. Cible privilégiée de nombre d'humoristes, de comédies, le « prof de gym » tel qu'il a été représenté en la personne de Mr Mégot par Tome & Janry dans chacun des albums du Petit Spirou continue d'alimenter certains des préjugés les plus coriaces qui parcourent les couloirs des collèges et lycées à propos de ces enseignants.



Fig. 1

On retrouve ici (fig. 1) ce dernier plongé, pour parler en des termes empruntés à la didactique clinique, dans l'épreuve de l'interaction. Analysée sous l'angle psychanalytique, cette planche donne à voir l'expression probable du mécanisme de défense qu'est le refuge dans la rêverie tel que décrit par Serban Ionescu *et al.* (2005). Refuge dans la rêverie possible conséquence dans ce cas de figure d'une légère distension entre moi idéal et moi réel chez le sujet enseignant Mr Mégot.

Dès lors, si comme l'énonce Tzvetan Todorov (1995) « une des motivations principales de l'existence humaine réside dans le désir d'être "reconnu par autrui" », on peut se demander quelles sont chez ces enseignants les conséquences, notamment en termes d'estime de soi. Pour une illustration, les travaux d'Adalsteinsson *et al.* (2014) présente des résultats particulièrement éloquentes. Au cours de cette étude menée en Islande, il a été demandé aux enseignants de diverses disciplines de juger de leur capacité à enseigner l'islandais. Les résultats montrent ainsi un sentiment de compétence moindre chez les « enseignants de sport » en comparaison des enseignants d'autres disciplines.

¹ Sans toutefois entrer en profondeur dans les développements de Tzvetan Todorov relatifs au rôle particulier des habits dans le processus de reconnaissance en tant que « terrain de rencontre entre le regard des autres et ma volonté », on peut toutefois évoquer ici un « habit qui fait le moine ».

L'enseignant débutant

Les enseignants débutant, d'EPS ou d'autres disciplines, sont pour la grande majorité, en parallèle de leur activité professionnelle intégrés dans un cursus universitaire. En cela, ils assument un double statut de fonctionnaire-stagiaire qui pose certains problèmes notamment de positionnement identitaire. Moitié étudiant/moitié enseignant, ce double statut implique que ces enseignants traversent une période de « crise » (Mosconi, 1990) que Louis Marie Bossard qualifiera 19 années après Nicole Mosconi d' « adolescence professionnelle » (2009). Les mots choisis sont d'autant plus forts si l'on admet l'impact du sentiment d'estime de soi sur ces moments d'adolescence (pour une revue, Guillon & Crocq, 2004).

Au vu de ces quelques éléments et de ce que décrit la didactique clinique – un enseignant pris dans le didactique, se débattant dans un jeu de relations qu'il entretient à son insu avec les savoirs en jeu, l'institution et l'épreuve de l'interaction – la perspective de l'étude du rapport à soi du sujet enseignant d'EPS débutant me semble doublement originale.

Le rapport à soi du sujet enseignant d'EPS débutant : une contribution doublement originale

Introduire un concept tel que l'estime de soi et quelques autres qui lui sont associés dans un champ de recherche tel que la didactique implique bien quelques précautions nécessaires à la prise en compte notamment de domaines qui ne sont à priori pas faits pour interagir et implique une rigueur toute particulière qu'il conviendra de respecter.

Cependant, à y regarder de plus près d'un versant et de l'autre, il nous semble que l'estime de soi, (re)prise sous l'angle clinique sous la notion de rapport à soi pourra permettre une plus grande compréhension des phénomènes didactiques, en EPS et ailleurs et plus généralement une plus grande compréhension de l'énigme du sujet. A l'inverse, on peut déjà percevoir à quel point les considérations propres à la didactique clinique constituent une heuristique singulière dans le traitement du concept qu'est l'estime de soi, concept de plus en plus galvaudé notamment par l'usage courant qui en est fait. C'est le point par lequel nous allons commencer.

Le rapport à soi : Vers une clinique de l'estime de soi

L'estime de soi semble être un concept en partie éculé. Le nombre d'occurrences du dit-concept sur les différents moteurs de recherche, notamment universitaires, suffit à s'en convaincre. Pour un exemple, si on cherche sur Google Scholar « estime de soi », on obtient environ 200 000 résultats en moins de 0,5 sec. Les chiffres s'envolent quand on tape son équivalent en anglais « self-esteem ». Ce ne sont alors pas moins de 2 150 000 résultats qui se présentent à nous en autant de temps. Le chemin parcouru depuis William James, considéré comme le père fondateur de cette notion prise en des termes scientifiques, est immense.

Que ces études se soient intéressées à décrire l'évolution de l'estime de soi tout au long de la vie (Robins *et al.*, 2002 ; Orth *et al.*, 2010 ; Erol & Orth, 2011 ; Orth *et al.*, 2012 ; Orth & Robins, 2014) ou bien encore à décrire l'influence de l'estime de soi sur différents comportements (Jiuhua *et al.*, 2013 ; Andreassen *et al.*, 2017), une grande partie de ces études s'est appuyée sur un instrument de mesure, l'échelle d'estime de soi de Morris Rosenberg (1965) dont nous présentons la version traduite par Evelyne Vallières et Robert Vallerand (1990) en figure 2.

Ce qui est remarquable à première vue, c'est le nombre « fini », bien que très grand (4^{10}) de possibilités de réponse, impliquant en cela un nombre « fini » de profils d'estime de soi possible. Postulant avec Jacques Rancière que « l'individualité est la loi du monde » (1987 ; p.67), on ne peut considérer ce nombre fini de profils d'estime de soi comme satisfaisant. Qui plus est, les considérations cliniques d'une prise en compte du sujet ne permettent pas

d'accorder à ce genre de méthodes de recueil de données la valeur scientifique que lui ont accordé par ailleurs les nombreux tests ayant validé son utilisation.

Dès lors, les moyens d'accès à la singularité² du sujet me semblent une heuristique tout à fait intéressante pour répondre à ce que l'on peut considérer comme un biais inhérent à ce type de méthodologie. En revanche, loin d'imaginer ce travail sous la forme d'un procès que l'on dresserait contre ce type d'outils, il s'agira pour nous de l'utiliser à des fins qui nous paraissent plus appropriées que nous décrirons plus en aval lors de la rapide présentation de la méthodologie du travail à venir.

Pour chacune des caractéristiques ou descriptions suivantes, indiquez à quel point chacune est vraie pour vous en encerclant le chiffre approprié.				
Tout à fait en désaccord 1	Plutôt en désaccord 2	Plutôt en accord 3	Tout à fait en accord 4	
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égal(e) à n'importe qui d'autre	1	2	3	4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités	1	2	3	4
3. Tout bien considéré, je suis porté(e) à me considérer comme un(e) raté(e)	1	2	3	4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens	1	2	3	4
5. Je sens peu de raisons d'être fier(e) de moi	1	2	3	4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même	1	2	3	4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de moi	1	2	3	4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même	1	2	3	4
9. Parfois je me sens vraiment inutile	1	2	3	4
10. Il m'arrive de penser que je suis un(e) bon(ne) à rien	1	2	3	4

Fig. 11

Nils (Buznic-Bourgeacq, 2013) ou le rapport à soi comme contribution originale à la didactique clinique de l'EPS

Nils est un enseignant d'EPS débutant suivi par Buznic-Bourgeacq (2013). Enseignant spécialiste de rugby, il se retrouve à enseigner la gymnastique. Très vite, il se trouve dans une position délicate, notamment au regard des moments de démonstration. Au fil des séances, il fait l'aveu aux élèves de ses difficultés et s'excuse de ne plus pouvoir vraiment démontrer corporellement. Ainsi, se trouvant en position de maître ignorant (Rancière, 1987), Nils est amené à se repositionner face à la position de sujet supposé savoir (Lacan, 1966 ; Jourdan & Terrisse, 2004) structurelle à l'acte d'enseignement.

Cette transition, ce repositionnement, l'amène à s'échapper et à quitter l'enseignement de la gymnastique après avoir « fait illusion » pendant trois séances pour se relancer sur un cycle de handball. Au regard des conduites de Nils, il nous semble tout à fait justifié d'interroger ces comportements de persistance d'abord, de fuite et d'abandon ensuite au prisme du rapport à soi qui anime le sujet enseignant. Car si pour Nils, il ne s'agit « que » de l'abandon d'un cycle, il est des cas qui peuvent aller jusqu'à l'abandon du métier. C'est le cas d'Anita (Touboul, 2011 ; repris par Buznic-Bourgeacq, 2015).

Ainsi, après avoir posé les bases d'un développement mettant en relation théories de la reconnaissance et développement et entretien de l'estime de soi au cours d'un moment de construction identitaire particulier qu'est l'entrée dans le métier, le but de ma recherche sera

² On parle en didactique non pas d'individualité mais de singularité.

de conceptualiser pour mieux l'utiliser, la notion de rapport à soi à l'aune des éclaircissements théoriques et méthodologiques proposés en didactique clinique.

En guise de conclusion, une présentation du travail à venir

Il s'agira donc d'établir, tout au long de la recherche et avec pour point de départ l'équation (fig. 3) de William James (1890), une conceptualisation du rapport à soi qui prend en compte à la fois :

- Les nombreux éléments qui ont, dans le vaste champ de l'estime de soi, complété cette équation (seront par exemple prises en considération les perspectives développementale, cognitive, socioculturelle *etc.*).
- Mais également les considérations propres à la didactique clinique. J'ai pu évoquer ici la singularité du sujet, mais la prise en compte du sujet implique bien d'autres positionnements théoriques et méthodologiques qui seront alors davantage développés.

$$\text{Estime de soi} = \frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}}$$

Fig. 3

D'un point de vue strictement formel, l'ambition de ce travail sera de réécrire l'équation en la complétant au fur et à mesure, ce qui me permettra de rendre plus visible la complexité d'une notion telle que le rapport à soi. La figure 4 présente une première reformulation de l'équation de James prenant en compte les résultats de Stanley Coopersmith qui, à la différence de Rosenberg qui lui n'évaluait que le soi global, s'efforce de présenter divers aspects du soi.

$$EDS_{\bar{x}} = \left(\frac{\text{Succès}}{\text{Prétentions}} \right) \left(\bar{x} + X_{\text{soc}} \propto iX_{\text{soc}} + X_{\text{fam}} \propto iX_{\text{fam}} + X_{\text{sco/pro}} \propto iX_{\text{sco/pro}} \right)$$

Où \bar{x} : Soi global ;
 X_{soc} : Aspect social du soi ;
 X_{fam} : Aspect familial du soi ;
 $X_{\text{sco/pro}}$: Aspect scolaire ou professionnel du soi (suivant que la passation est faite sur le format enfant ou adulte) ;
 \propto : indicateur de proportionnalité ;
 i : importance du domaine considéré pour le sujet.

Fig. 4

Cette modélisation du rapport à soi, en plus d'offrir un visuel plus complet d'une notion si complexe, me semble la condition nécessaire au guidage d'une méthodologie qui s'efforcera de mêler des champs dont il n'a presque jamais été question qu'ils interagissent. Cette méthodologie permettra de confronter diverses méthodes de recueil de données, dans un cadre respectant la temporalité utilisée en didactique clinique, qui distingue les trois temps que sont le déjà-là, l'épreuve et l'après coup.

On pourra par exemple retrouver au moment 0 de la démarche méthodologique, correspondant au recrutement des sujets de la recherche, l'échelle d'estime de soi de Rosenberg notamment parce qu'elle est l'outil le plus utilisé et le plus sûr pour caractériser l'estime de soi. S'il m'apparaît en effet intéressant pour des raisons propres à l'étude de recruter des sujets présentant des « profils » d'estime de soi à priori contrastés, c'est bien par des moyens tels que l'échelle d'estime de soi de Rosenberg que l'on pourra y prétendre.

En revanche, considérant par la suite le sujet de l'étude (ou considérant par la suite de l'étude le sujet), les tests psychométriques utilisés ne le seront en que parce qu'ils permettent au chercheur de repérer des « portes d'entrée » vers le sujet, « portes d'entrée » jugées intéressantes notamment au regard de ce qui sera mis au centre des entretiens d'accès au déjà-là. De cette manière seulement, on peut envisager d'investiguer in situ et au cas par cas (Terrisse, 1999) le rapport à soi du sujet pour aller plus loin dans l'étude et la compréhension des phénomènes didactiques et pousser plus loin l'exploration de l'énigme du sujet enseignant.

Car si comme l'énoncent Marie-France Carnus (2001), l'enseignant se trouve convoqué dans l'épreuve avec « ce qu'il est et ce qu'il sait » (p. 5), il me semble qu'il le soit également avec ce qu'il sait qu'il est, ce qu'il sait qu'il n'est pas, ce qu'il croit qu'il est, ce qu'il croit qu'il n'est pas, ce qu'il sait qu'il sait, ce qu'il ne sait pas qu'il sait, ce qu'il croit qu'il sait *etc.* Tous ces éléments étant constitutifs d'un sujet divisé dans et par son inconscient, assujéti par les diverses institutions qu'il traverse et irréductiblement singulier.

Bibliographie

- Andreassen, C. S. Pallesen, S. & Griffiths, M. D. (2017). The relationship between addictive use of social media, narcissism and self-esteem: Findings from a large national survey. *Addictive Behaviors* 64 : 287-298.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- Blanchard Laville, C. (2001). *Les enseignants, entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : De l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant... *Recherche en éducation des adultes* 13-14 : 1-18.
- Buznic-Bourgeacq, P. & 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. *Revue Française de Pédagogie* 184 : 15-28.
- Carnus, M.-F. (2001). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. Thèse non publiée. Toulouse, LEMME, Université Paul Sabatier.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en EPS. In A. Terrisse & M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs?* (p. 63-80). Paris : De Boeck.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Ed. EP&S.
- Coopersmith, S. (1984). SEI : Inventaire d'estime de soi/S. Coopersmith [traduction et adaptation par les éditions du Centre de Psychologie Appliquée]. 23. Paris : les Editions du centre de psychologie appliquée.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

- Erol, R. Y. & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years old: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology* 101(5) : 607-619.
- Erol, R. Y. & Orth, U. (2011). Self-Esteem Development From Age 14 to 30 Years: A longitudinal Study. *Journal of Personality and Social Psychology* 101(3) : 607-619.
- Guillon, M. S. & Crocq, M. A. (2004). Estime de soi à l'adolescence : revue de la littérature. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 52 : 30-36.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education* 26 : 1094-1103.
- Ionescu, S., Jacquet, M.-M. & Lhote, C. (2005). *Les mécanismes de défense - Théorie et critique*. Paris : Armand Colin.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*.
- Jiuhua, Z., Yilu, Z. & Yongfang, L. (2013). Effects of self-esteem level on risk preference in different tasks. *Social behavior and personality* 41(5) : 815-818.
- Jourdan, I. & Terrisse, A. (2005). Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Recherche et formation* : 23-38.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Seuil.
- Orth, U. & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Psychological Science* : 23(5) : 381-387.
- Orth, U., Trzeniewski, K. H. & Robins, R. W. (2010). Self-esteem development from young adulthood to old age: A cohort-sequential longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology* 98 : 645-658.
- Paterson, A. & Grantham, R. (2016). How to make a teacher happy: An exploration of teacher wellbeing in the primary school context. *Educational & Child Psychology* 33(2) : 90-104.
- Piperini, M.-C. (2007). Estime de soi et vie professionnelle des enseignants. *Congrès international de l'AREF*.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging* 17 : 423-434.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation* 7.
- Terrisse, A. & Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.
- Todorov, T. (1995). *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris : Seuil.
- Touboul, A. (2011). Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS : étude didactique clinique en Savate Boxe Française. Thèse de doctorat. Toulouse.

Tricot, J. (1959). *Aristote. Ethique à Nicomaque. Traduction.* Les Echos du Maquis.

Vallières, E. F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'Echelle de l'Estime de Soi de Rosenberg [French-Canadian translation and validation of Rosenberg's Self-Esteem Scale]. *International Journal of Psychology* 25(3) : 305-316.

669 Le rapport à l'erreur chez les enseignants de STMS

Khouloud Abdallah Chatti, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

Cette communication s'appuie sur un travail exploratoire de thèse en Didactique Clinique des STMS. En mobilisant certains outils théoriques et conceptuels de cette orientation, nous proposons de présenter, à travers l'analyse d'un questionnaire distribué à l'ensemble des enseignants en STMS de l'académie de Toulouse, différentes déclinaisons d'un rapport à l'erreur intégré à leur histoire personnelle et professionnelle.

Pour cela, nous débattons dans un premier temps des différentes conceptions envisageables de l'erreur en STMS. En deuxième lieu, nous analyserons les résultats du questionnaire, ce qui nous permettra d'effectuer une typologie des différentes déclinaisons du rapport à l'erreur chez les enseignants en STMS. Nous tenterons alors d'en esquisser l'influence sur leur approche des contenus disciplinaires.

Mots-clés : rapport à l'erreur, didactique clinique, savoir stabilisé, savoir non stabilisé, questionnaire

Introduction

Cette présentation est issue d'un travail exploratoire de thèse en didactique clinique des Sciences et Techniques Médicosociales (STMS). La dimension clinique traduit la position de l'enseignant, car, il reste le seul à pouvoir expliquer les tensions et les divisions auxquelles il est soumis et à livrer les raisons de ses choix didactiques et pédagogiques.

En effet, si les choix didactiques sont ancrés dans un déjà-là (Carnus, 2015), il apparaît possible qu'un enseignant considérant l'erreur de l'élève comme un levier pour les apprentissages développe des attitudes ou des réactions négatives face à celle-ci. L'erreur de l'élève le renvoyant à son propre échec en raison de son histoire personnelle.

À partir de ces premiers éléments, nous souhaitons approfondir davantage ce rapport subjectif que l'enseignant a avec l'erreur. Ce travail nous permettra d'avoir une approche qui « intègre a priori la dimension du sujet » (Carnus, 2003).

De manière classique et sans que cela ne soit nécessairement questionné, l'enseignant choisit sa position au regard de ce qu'il considère une erreur chez l'élève dans les différents items du programme. Ce choix est un point fondamental qui va influencer ses décisions didactiques, et ce, de la construction de la leçon jusqu'à l'élaboration de l'évaluation et la correction. Faute, bogue, manque, besoin ou encore obstacle plus ou moins surmontable, la problématique de l'erreur a déjà été abordée dans la littérature didactique, notamment par Astolfi (1997). L'approche clinique en didactique nous amène à la regarder comme un « impossible à supporter » chez l'enseignant (Carnus, Terrisse, 2013).

Présentation d'une filière de la discipline : les sciences et les techniques sanitaires et sociales

Certaines notions du programme en Sciences et techniques sanitaires et sociales renvoient aux pratiques sociales et aux représentations sociales et aux systèmes de valeurs. Elles sont considérées comme un enjeu par la société et suscitent des débats. En analysant les textes officiels, nous remarquons que ces savoirs disciplinaires sont de différentes natures.

D'une part, il s'agit d'un contenu stabilisé et non controversé comme les notions en lien avec la méthodologie. Par exemple, en terminale STSS, les élèves apprennent la démarche de projet avec des étapes précises dans un cahier de charge connu.

D'autre part, le programme aborde des notions non stabilisées qui traitent du système de valeurs et des enjeux sociétaux. Nous pouvons retrouver des concepts scientifiques mais controversés comme les indicateurs en santé publique ou des concepts qui relèvent du terrain professionnel et social notamment en lien avec l'actualité sanitaire et sociale.

Selon les textes officiels et les pratiques enseignantes en STMS, les savoirs sont mobilisés à partir de « situations-problèmes » ou de « remue-méninges ». Le but de cette première approche est de questionner l'élève sur le sujet abordé ou la notion étudiée. Les questionnements sont souvent une source de débat et il existe donc plusieurs possibilités de réponse. Lors de cette phase, les élèves sont incités à douter et à prendre du recul par rapport à leur propre connaissance. Par exemple, pour aborder la diversité des approches de la santé, l'enseignant peut inviter les élèves à interroger la relativité de la santé. Les élèves peuvent investir leur propre définition de cette notion.

L'enseignant vient ensuite enrichir le résultat de ce premier travail avec des certitudes. En général, il s'agit des concepts stabilisés, de la méthodologie et des techniques utilisées en sciences sanitaires et sociales.

Afin d'illustrer ceci, voici un exemple concret sur une notion abordée en classe de 1ère STSS. Pour expliquer la multitude de facteurs qui rentre en jeu pour qualifier la « bonne santé » des individus, un élève peut citer la définition de la santé selon l'OMS qui figure dans les « notions à retenir » au programme officiel : « Selon l'OMS, la santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité »¹

Pour pouvoir répondre à la consigne de départ, l'élève doit comprendre la notion de « bien-être social » qui n'est pas abordée au début de l'année scolaire mais seulement quelques séquences plus loin.

L'enseignant en STMS aura donc un rôle important dans la construction d'un esprit critique. Puisqu'il ne s'agit pas seulement des définitions ou des méthodes à enseigner mais plutôt des réflexions, des concepts, d'une appropriation des notions vues à travers des exemples qui ne cessent d'évoluer. Ceci reste en lien direct avec des problèmes ou des situations d'actualités sociales et sanitaires.

La particularité de l'enseignement en STMS, résulte dans les conceptions sociales que l'élève peut avoir particulièrement de toutes les notions et les concepts qu'on peut aborder. L'élève est aussi un acteur de la société et acteur-citoyen. Il a donc une certaine expérience des problèmes qui peuvent être abordés en classe. Cette expérience des concepts peut se révéler comme un facteur positif, un levier pour les apprentissages ou au contraire un obstacle et générateur d'erreurs.

Cette particularité interroge le statut de l'erreur attribué par l'enseignant. Dans ce contexte non dogmatique, on est en droit de se demander qui a tort ou qui a raison ? Qu'est-ce qu'une erreur ? Et en quoi le rapport à l'erreur de l'enseignant influence-t-il son traitement des contenus disciplinaires de leur conception à leur évaluation ?

¹ « Constitution de l'OMS: ses principes », sur Organisation mondiale de la Santé

Cadre théorique

Astolfi (1997), a interprété l'erreur et a construit une classification selon trois modèles, le modèle transmissif, le modèle béhavioriste et le modèle constructiviste. Chaque modèle désigne une classification spécifique. Tout d'abord, le modèle transmissif désigne l'erreur en tant que faute. Astolfi nomme les connotations moralisantes associées aux erreurs comme « le syndrome de l'encre rouge ». Au sein de ce modèle, l'erreur est révélée à la charge de l'élève.

Ensuite, le modèle béhavioriste désigne l'erreur en tant que bogue. C'est à la charge de l'enseignant et de sa capacité à s'adapter au niveau réel des élèves. Il s'agit d'une remise en question de l'enseignant qui nous pousse à avoir une perception plus intime et pénible de l'erreur.

Dans ces deux premières approches, l'erreur est regrettable et regrettée. Son statut est négatif.

Enfin, le modèle constructiviste confère à l'erreur un statut plus positif, il s'agit d'un obstacle à l'apprentissage. Ceci est donc considéré comme un indicateur du processus didactique de l'élève et des tâches intellectuelles qu'il réalise et des difficultés qu'il rencontre.

À travers cette dernière approche, les réponses erronées, y compris le silence, visent à témoigner de réels efforts intellectuels de l'élève pour adapter ses représentations d'un phénomène à une situation didactique nouvelle.

Dans chaque modèle, Astolfi (1997) décrit une posture spécifique de l'enseignant qui change en fonction du modèle utilisé.

Tableau 1 - Posture de l'enseignant

Modèle transmissif		Modèle béhavioriste		Modèle constructiviste	
Posture de l'enseignant	Posture de l'élève	Posture de l'enseignant	Posture de l'élève	Posture de l'enseignant	Posture de l'élève
l'enseignant transmet des savoirs et des connaissances. Il est au centre de la classe et il expose des contenus en donnant leurs explications.	Si l'enseignant pose une question, il appartient à l'élève de trouver la bonne réponse.	L'enseignant est considéré comme accompagnateur . Il aide l'élève à surmonter ses difficultés, notamment dans la décomposition des tâches et l'explication des notions difficiles.	l'élève est au centre du processus. Son rôle est d'apprendre .	L'enseignant doit créer des situations-problèmes et élaborer des obstacles. Cette manière de procéder permet de guider l'élève et de le pousser à surmonter ces obstacles	l'élève est au centre des apprentissages. l'élève est invité à acquérir des notions nécessaires au dépassement de ses difficultés.
L'erreur reste à éviter. Elle est considérée comme un manque, un frein pour les apprentissages.				L'erreur ici est considérée comme un besoin, un levier et un moteur pour les apprentissages	

Pour chaque modèle, la pratique de l'enseignant est intéressante à étudier.

Nous retenons donc que le statut le plus positif attribué à l'erreur est la notion d'obstacle, notion reprise en didactique.

Nous comprenons donc, que la typologie du savoir a un lien avec le statut attribué à l'erreur. Comme développé précédemment, selon cette relativité, l'erreur devient aussi une notion relative.

La difficulté que nous observons suite à ces éléments théoriques est la détermination d'une erreur en STMS.

Peut-on parler d'une erreur lorsque celle-ci est associée à un savoir « non validé » ? Y-a-t-il une différence de traitement des erreurs en fonction de l'enseignant et de son registre de valeur ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations nous avons réalisé une étude par questionnaire pour les enseignants en STMS de l'académie de Toulouse. Nous allons présenter l'analyse de cette étude par questionnaire.

Méthodologie

Il s'agit d'un travail exploratoire. Nous nous situons dans une démarche compréhensive des pratiques d'enseignement- apprentissage qui vise à analyser les contenus enseignés ou appris en STMS à travers la singularité du sujet enseignant et du sujet élève.

Tableau 2

150 questionnaires envoyés		
36 questionnaires ont été retournés	22 questionnaires sont complets	14 questionnaires sont partiels

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse simple des questions. Ensuite, Nous avons analysé les profils des enseignants.

Nous analyserons les 22 profils des enseignants. En effet il s'agit des enseignants qui ont répondu à la totalité des questions de ce questionnaire. Nous avons éliminé les autres profils de cette étape car il manquait des réponses et nous avons voulu croiser les données pour avoir une vision plus analytique et qualitatives des résultats.

Nous avons attribué à chaque profil un pseudo (un prénom fictif) pour faciliter une procédure d'analyse en tri croisé.

Les résultats : le déjà-là des enseignants

Les parcours personnels et professionnels des enseignants sont différents. Une majorité est issue du champ médicosocial (travailleurs sociaux, infirmiers...). Pour certains, ils ont exprimé, un engagement associatif et humain auprès des personnes en difficulté. La totalité des enseignants sont des femmes. Une majorité des enseignantes enseignent en lycée technologique.

En ce qui concerne la spécificité des erreurs en STMS les enseignantes qui ont répondu oui à cette question² expliquent cette particularité par plusieurs raisons :

- le lien avec le manque d'analyse et de la culture médicosociale,
- des erreurs dans la méthode de travail et de rédaction,

² Y a-t-il selon vous une spécificité de l'erreur en STMS ?

- la démarche inductive est souvent utilisée, l'erreur fait donc partie du processus d'apprentissage en STMS,

- des erreurs en lien avec la complexité du contenu enseigné. Par exemple, les mécanismes de la protection sociale : l'assurance, l'assistance et la solidarité. L'élève peut ne pas percevoir l'ensemble du système social ou sanitaire. Cela engendre de nombreuses erreurs.

Selon une enseignante : « nous sommes dans des domaines scientifiques avec des concepts évolutifs mais des concepts, des bases et socles qui permettent d'analyser des phénomènes ».

L'analyse des résultats permet de mettre en évidence une différence entre la perception de l'erreur en filière technologique et en filière professionnelle. En effet, l'erreur est moins grave chez les enseignants en filière technologique, elle fait partie du processus d'apprentissage et elle est considérée comme un élément nécessaire.

Chez les enseignants en filière professionnelle, l'erreur semble moins tolérée.

Selon une autre enseignante en lycée professionnel : « dans tous les domaines l'erreur est permise, mais elle ne doit pas être confondue avec la faute qui est pour les usagers pris en charge non réparable voir fatale ». En filière professionnelle, les élèves sont formés pour devenir des professionnels de santé. Ils réalisent des stages dans des structures médicosociales et ils ont des responsabilités de plus en plus grandissantes en fonction de leur parcours scolaires. Le mot « fatale » est utilisé par 3 enseignantes de la filière professionnelle pour désigner l'erreur.

Suite aux résultats du questionnaire, les enseignants admettent l'existence d'une différence de traitement entre les erreurs des élèves. Selon eux, le traitement varie en cours de méthodologie ou en thématique. Certains enseignants ont répondu qu'ils réagissaient de façon différente selon leur « appréciation » des notions et l'importance accordée du niveau de maîtrise de celles-ci.

Les résultats ont montré aussi que les erreurs sont liées à la typologie du savoir. Par exemple, connaître les branches de la Sécurité sociale nécessite un apprentissage de récitation des notions "par cœur". Les erreurs associées à ce type de savoir sont souvent des erreurs de récitation. L'analyse des risques d'exclusion demande quant à lui des compétences méthodologiques, d'analyse et de réflexion. Le tableau 3 relate les explications attribuées par les enseignants en STMS des erreurs.

Tableau 3 - Classification des erreurs en STMS

Erreurs relatives à la compréhension de la consigne.
Cela est dû à la formulation de la consigne.
Problème de lecture.
L'élève prend en compte une seule partie de la consigne.
L'incompréhension d'une ou des notions de la consigne.
Erreurs relatives à l'acquisition des savoirs.
L'élève n'a pas appris le savoir conceptuel ou méthodologique (les définitions, la méthodologie de recherche, les étapes de la démarche d'étude...).
L'élève a appris le savoir conceptuel mais de manière incorrecte ou partielle.
L'élève n'a pas appris le savoir conceptuel ou méthodologique (les définitions, la méthodologie de recherche, les étapes de la démarche d'étude...).
L'élève a appris le savoir conceptuel mais de manière incorrecte ou partielle.
Erreurs liées au fait que les élèves ne font pas le rapprochement entre des outils déjà utilisés dans une discipline et ceux qui sont requis pour une autre discipline : la transposition du savoir.
Ces erreurs sont souvent associées au fait que l'enseignant en STMS peut enseigner dans plusieurs disciplines différentes.
L'élève ne sait plus quel savoir correspond à quelle discipline puisqu'il s'agit du même enseignant.
La nature du savoir enseigné est aussi très semblable.
Des erreurs liées à la formulation des réponses.
Des difficultés à s'approprier la leçon.
Des erreurs méthodologiques.
L'exploitation des documents.
Analyser les concepts abordés.
La mise en relation entre l'exemple dans le document et la définition d'un concept STMS.
Erreurs liées à la construction du savoir.
Erreur dans l'image que l'on se fait d'un concept, d'un public (préjugés).

Aucun enseignant n'a émis le fait d'être tout à fait d'accord avec la proposition « l'erreur doit être sanctionnée ». La totalité des enseignants ne sont pas d'accord avec la proposition « l'erreur est de la seule responsabilité de l'élève ».

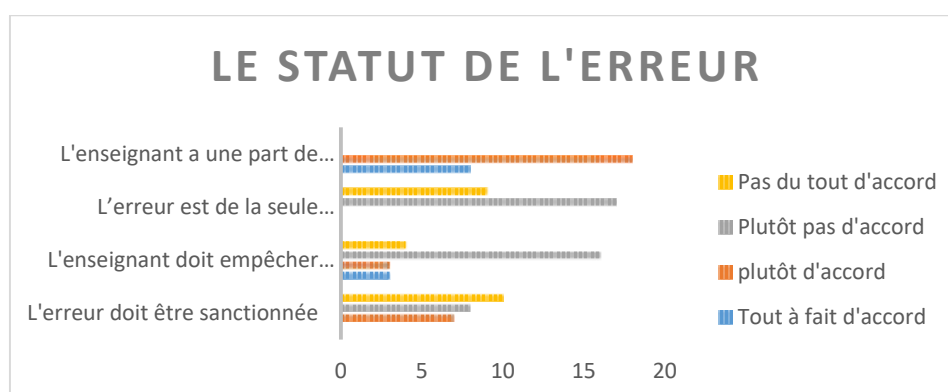
La totalité des enseignants sont d'accord avec la proposition « l'enseignant a une part de responsabilité dans l'erreur d'un élève ».

Ces résultats montrent que les enseignants sont d'accord avec certains principes pédagogiques souvent transmis en formation. Valoriser l'erreur de l'élève en dépit de la valorisation du travail de l'enseignant. L'erreur n'apparaît jamais à la charge de l'élève mais à cause de l'enseignant. Voici un exemple d'interprétation donné par une enseignante : « l'enseignant a mal rédigé la consigne ou il a mal découpé sa séquence pédagogique ».

Tableau 4 - Exemple de corrélation entre le parcours personnel/professionnel et la vision du métier

Enseignantes	Leurs réponses	Analyse
Caroline	La transmission de la discipline avec l'inscription dans la citoyenneté, un partage de savoirs, de richesses, d'accompagnement tant vers la citoyenneté que vers la culture disciplinaire ou générale, des échanges qui permettent de mieux se situer, l'apprentissage de la vie en groupe.	Insiste sur la notion de la citoyenneté : en lien avec le parcours universitaire de l'enseignante : Master en politiques européennes
Myriam	Accompagner l'insertion des public dans la formation, optimiser leurs chances de réussite et participer à leur bien être individuel et social	Voit le rôle de l'enseignant comme un accompagnateur vers l'insertion : Parcours professionnel antérieur : Conseillère en insertion

À travers l'ensemble de ces résultats, nous retiendrons particulièrement le caractère personnel qui participe à la construction des conceptions des enseignants. L'expérience personnelle et professionnelle conditionne le rapport à l'erreur.



Graphique 1 : le statut de l'erreur

Nous relevons grâce à l'étude l'existence des sentiments négatifs et leur relation étroite avec l'erreur de l'élève. Les sentiments qui sont provoqués chez les enseignants en lien avec l'erreur de l'élève sont souvent négatifs.

Le vocabulaire employé par ces derniers renvoie souvent à l'échec professionnel. Ce mot a été répété 5 fois. La majorité questionne leur statut professionnel et n'hésite pas à mettre en question leurs méthodes d'enseignement.

Par exemple, en interrogeant sur les affects provoqués par l'attribution de mauvaises notes, les enseignantes évoquent la déception, le sentiment d'échec personnel et professionnel, l'attristement pour l'élève, le désarmement, leur remise en question professionnelle et la peur. Ceci les renvoie peut-être à leur passé d'élève.

L'erreur apparaît ici comme un « impossible à supporter » (Carnus, Terrisse, 2013) ou comme une source de « tension ».

Conclusion

L'analyse de ce questionnaire nous a aidés à établir une classification des erreurs en STMS. Cette classification reste tout de même subjective selon les enseignants car l'erreur de l'élève renvoie chaque enseignant à son fonctionnement singulier du processus de transmission des savoirs. Ceci constitue le déjà-là des professeurs. Nous ne pouvons pas ignorer la part du sujet qui s'exprime à travers les décisions pédagogiques choisies qui sont liées à son expérience personnelle et professionnelle.

Les similitudes renvoient à des traits partagés par les enseignants. Nous notons l'émergence de la notion des valeurs à transmettre aux élèves en lien avec la conversion didactique. Par contre, nous observons des différences importantes notamment dans leur définition de la notion de l'erreur et le traitement de celles-ci.

Cette première ébauche d'analyse témoigne de l'existence de certains phénomènes didactiques spécifiques aux sciences et techniques médicosociales, notamment d'un rapport personnel au savoir, à l'évaluation et plus spécifiquement à l'erreur d'où l'intérêt d'une analyse didactique clinique.

Bibliographie

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner. Pratiques et enjeux pédagogiques* : Paris.
- Carnus, M.-F. (2003). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés*. In C. Amade-Escot (dir), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* : 195-224. Revue EPS : Paris.

672 Des rapports au numérique ambivalents en FOAD : Analyse technologique et clinique d'un dispositif mixte

Hassen Ben Rebah, Laboratoire ETFS, UT2J Toulouse (France)

Didier Barthès, Laboratoire ETFS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

De nos jours, il est difficile pour un étudiant de faire ses études universitaires sans faire appel à un environnement numérique. Ce nouveau contexte engendre l'émergence du concept d'Environnement Personnel d'Apprentissage qui tente de répondre aux limites des environnements d'apprentissage institutionnels centrés de plus en plus sur l'enseignant. Dans cette contribution, on s'intéresse aux premiers résultats d'une thèse en didactique clinique qui vise à rendre compte de l'activité d'apprentissage de quatre étudiants inscrits à un master à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées dans un dispositif de FOAD articulant ces deux types d'environnement. Les premiers résultats montrent, à travers la présentation de ces 4 cas contrastés, des niveaux d'assujettissement illustrant des rapports marqués par leurs déjà-là et conditionnant leur rapport aux savoirs médiés par l'environnement personnel d'apprentissage.

Mots-clés : Environnement Personnel d'Apprentissage, Environnement d'Apprentissage Institutionnel, didactique clinique, technologies

Problématique et objectif de recherche

Les environnements numériques d'apprentissage (Learning Management Systems, LMS), fortement utilisés dans le domaine académique, offrent aux établissements d'enseignement et de formation de nombreux atouts pour assurer une bonne gestion des activités d'apprentissage ainsi que le suivi des apprenants. La conception et l'usage de ce type de dispositif de formation, essentiellement structuré en fonction des politiques institutionnelles et imposés aux usagers produisent un monde clos et rigide qui permet peu d'appropriation par les apprenants déconnectés de leurs expériences quotidiennes (Daalsgaard, 2006 ; Mott&Wiley, 2009).

En parallèle, les services Web 2.0 et les réseaux sociaux sont fortement répandus aujourd'hui que ce soit dans la vie privée ou professionnelle (Anderson, 2007). Aussi, la possibilité d'agrégation de ces services permet l'émergence d'un nouveau type d'environnement : les Environnements Personnels d'Apprentissage (Personal Learning Environment, PLE) constitués par le sujet de manière singulière dans le cadre d'un apprentissage donné. Ils permettent de collecter et d'organiser l'information, d'en produire en lien avec les réseaux sociaux et les communautés d'apprentissage afin de partager et créer de la connaissance. Mais pour exploiter ce type de dispositif, les apprenants doivent disposer d'une capacité d'autorégulation et de prise de décision ainsi qu'une bonne maîtrise des outils technologiques afin de les adapter convenablement à leurs contextes d'apprentissage (Denis & Joris, 2014).

Ces deux types d'environnement sont très différents : l'un est centré sur l'institution et l'autre sur le sujet apprenant. A l'interface de la sphère publique et de la sphère privée, la façon dont le sujet les appréhende et les combine participe d'un rapport au numérique qui n'est pas sans effet sur l'activité d'apprentissage. Si les LMS ont commencé à intégrer des services web 2.0, comme les forums, les blogs et les wikis, ils peinent à rattraper l'évolution rapide des services d'internet. Par ailleurs, si les PLE sont considérés parmi les environnements numériques qui supportent idéalement l'apprentissage connectiviste (Downes, 2012), ils ne représentent pas pour le sujet qui les mobilise un contexte d'apprentissage formel.

Au regard des caractéristiques de ces deux environnements et afin d'augmenter les capacités actuelles des LMS, nous avons proposé une solution hybride basée sur le dispositif institutionnel articulant le public et le privé. Celle-ci offre une solution souple et personnalisable permettant de profiter des avantages de ces deux types d'univers dits concurrents. En situation d'apprentissage, nous proposons de suivre et d'analyser l'activité des apprenants en mobilisant le cadre méthodologique de la didactique clinique. De ce fait notre question de recherche est la suivante : « En quoi et comment le rapport au numérique, produit d'un déjà – là chez le sujet apprenant influence le processus de construction des savoirs et compétences en jeu dans le cadre d'une formation à distance articulant ces deux types de dispositif ? »

Méthodologie

Notre public cible est formé de quatre étudiants aux profils contrastés dans leurs usages des outils numériques inscrits dans un master appartenant à la mention « pratiques et ingénieries de formation » à l'ESPE Toulouse Midi-Pyrénées. Les étudiants concernés ont accepté de participer à notre recherche qui entre dans le cadre d'une thèse en didactique clinique suite à une étude préalable lancée sous forme de questionnaire en ligne en utilisant le logiciel Sphinx auprès de 29 étudiants (16M1 et 13M2) déjà inscrits au master et portant essentiellement sur leurs rapports en termes d'usage des dispositifs de formation institutionnels et des services web 2.0.

Une fois sélectionnés, les étudiants volontaires (2M1 et 2M2) ont participé à un entretien semi-directif dans le but de mieux cerner leurs « déjà-là » décisionnel (expérientiel, conceptuel et intentionnel) au regard des dispositifs de formation formels et informels. Les entretiens ont été effectués par Skype pour des durées allant de 52' à 85' en fonction des réponses apportées par les interviewés. Les verbatims de ces entretiens sont retranscrits et analysés en mobilisant le cadre de la méthodologie clinique.

Vignettes didactique clinique

Dans cette partie, on se limitera à la présentation d'un extrait des vignettes cliniques de deux apparents parmi les quatre volontaires portant essentiellement leur déjà-là décisionnel.

Alice : « je suis très à l'aise avec l'outil informatique »

Alice est une professeure des écoles dans sa 29^e d'enseignement chez école maternelle la Sourgentine (Nice) depuis 4 ans et qui a occupé déjà le poste d'un maître animateur informatique. Il s'agit d'une personne consciencieuse, très scolaire, expérimenté en matière de formation à distance qui maîtrise divers outils et applications web et qui les exploite généralement dans le cadre de ses études en fonction de ses besoins et des exigences de la situation d'apprentissage.

Dans le cadre de son Master, Alice considère le dispositif EAD comme étant le maillon qui la met en contact avec son institution afin de suivre sa formation dans des bonnes conditions « pour moi ce dispositif [...] c'est clair qu'il me permet de suivre cette formation parce que habitant à Nice je ne pourrai pas me rendre à Toulouse pour suivre les cours en présentiel ». Elle déclare d'après son expérience que ce dispositif EAD est caractérisé par sa simplicité d'usage « par rapport au master 2 les outils sont peut-être plus faciles » ainsi que la variété des modules qu'il intègre et qui sont mis généralement à la portée des enseignants dans le but de faciliter leurs missions d'enseignement à savoir par exemple les classes virtuelles, la visioconférence, le chat, *etc.* « le fait d'avoir plusieurs modules dont par exemple Abobe Connect permet d'avoir un chat pour interagir en direct, on peut prendre la parole aussi facilement, des classes virtuelles peuvent être mises en place pour le travail de groupe ». De

même, elle ajoute dans ce sens que sa bonne maîtrise de l'outil informatique lui empêche d'être confronté à des problèmes en termes d'usage de ce genre de dispositif « moi je suis très à l'aise avec l'outil numérique donc j'ai pas rencontré de problème particulier, après les problèmes que j'ai pu rencontrer sont indépendants de ma volonté comme les problèmes de connexion par exemple ».

Dans un autre volet et en ce qui concerne les réseaux sociaux et les outils web 2.0, Alice annonce qu'elle se présente en tant que consommatrice face à ces services et qui les considère comme étant des réservoirs de ressources utiles pouvant amplifier et enrichir ses connaissances « moi je les utilise plutôt en termes de ressources qu'en termes d'expression c'est à dire que je suis très peu productrice des ressources pour enrichir ces sites-là ». De même, elle affirme dans ce contexte que durant sa formation et afin de satisfaire ses besoins en termes d'apprentissage, elle a eu recours à divers outils de ce genre à savoir par exemple les éditeurs des cartes mentales « j'ai réalisé une carte mentale synthétique sur les différents textes qu'on nous proposait, je l'ai mise à disposition de mes collègues sur la plateforme », l'outil Zotero « il existe un outil Zotero que j'ai mis en place mais que j'ai partagé avec les gens qui étaient demandeurs », les sites d'hébergement de vidéos comme YouTube qui « propose aussi une quantité de conférences accessibles facilement » ainsi que SlidePlayer afin « d'accéder à d'autres ressources » lors de ses « recherches complémentaires ». En plus de ces outils web 2.0 et afin de pallier certaines insuffisances constatées au niveau ses compétences professionnelles, Alice déclare qu'elle peut « consulter Google Scholar » afin d'accéder aux « archives de thèse » et aux « articles » scientifiques ou faire l'appel à d'autres sites plus précis comme l'IFÉ

L'année dernière, on a fait un dossier sur la co-éducation, pour cela je suis allée fouiller sur le site de l'IFÉ pour voir quelles références il y avait à ce sujet, j'essaie de nourrir justement mes connaissances pour pouvoir après faire une synthèse, pouvoir répondre à la commande qui est faite.

À propos ses activités sur la plateforme, Alice déclare qu'elle n'a jamais demandé l'aide d'une personne tierce parce qu'elle se considère soi-même comme étant « une bonne personne ressource » qui n'a pas « l'impression d'être en difficulté » et qui est capable de pallier les problèmes rencontrés lors de sa formation d'une manière autonome et sans faire appel à d'autres interlocuteurs « j'ai jamais eu besoin de demander (l'aide) à une tierce personne » en indiquant qu'elle fournit plutôt de l'assistance aux autres apprenants de sa promotion « À l'inverse, c'est plutôt les autres qui me demandent ». En contrepartie, elle affirme que l'accompagnement « c'est la première fonction [...] qui est appliquée dans ce genre de dispositif » de formation et qui consiste à « accompagner les apprenants dans la mise en place de la commande institutionnelle ». De même, elle dit que « si jamais j'ai quelques soucis de compréhension, je m'adresse directement au formateur » puisque selon son point de vue ça restera la « personne ressource » la plus sûre qu'elle connaisse déjà « je pense qu'il est plus efficace de demander (l'aide) via la plateforme aux formateurs parce que moi je n'ai pas un expert sous la main, je n'ai pas de personne ressource que je connais et que je pourrais solliciter ». Nous repérons ici une contradiction au sein du déjà-là décisionnel d'Alice. Entre autonomie, essence d'apprentissage, et dépendance, comment cette dernière gèrera ses actions au moment de l'épreuve ?

De même, nous avons pu repérer d'autres tensions chez Alice qui déclare « je ne suis pas très réseaux sociaux » et « je n'ai pas envie d'y accéder » à certains genres de ces services « comme twitter ou instagram [...] puisque je trouve qu'on est vite prisonnier ». Par contre, elle ajoute « je suis inscrite sur Facebook » et dont l'usage « concerne plus la maternelle que ma formation à Toulouse ». Entre le public et le privé : quelle sera l'orientation d'Alice au moment l'épreuve afin de satisfaire ses besoins en termes d'apprentissage ?

Anna : « je ne suis pas très informatique »

Anna est une enseignante diplômée en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) qui a réussi son concours de recrutement de professeurs des écoles (CRPE) en 2003. Elle a occupé le poste d'une enseignante en REP en cycle 2 pour une période de 7 ans puis depuis 2010, elle travaille à Ramonville en cycle 2 et 3.

Durant son premier entretien, l'interviewée indique qu'elle n'a jamais suivi une formation à distance et qu'elle ne possède aucune expertise en termes d'usage des dispositifs relatifs à ce contexte « les plateformes pour moi c'était un mot mais jamais je n'ai été sur une plateforme donc pour moi c'était de l'abstrait ». Lors de ses premières séances de cours, Anna dit qu'elle avait « peur » parce qu'elle n'est pas « très informatique » et qu'elle a rencontré des difficultés lors de la gestion de son espace d'apprentissage « c'était complètement le fouillis...je me perdais dans le flot de toutes les infos [...] je n'avais pas compris que sur moodle en fait j'avais aussi les cours, je pensais que c'était juste un lien vers Adobe [...], j'ai mélangé ENT et Moodle et pour moi ça n'avait pas de sens [...] ». Après quelques mois de formation, Anna a pu rapidement s'adapter à ce nouveau contexte et elle affirme de ce fait que le dispositif EAD mis à sa disposition durant le master « est efficace » puisqu'il lui offre la possibilité de poursuivre ses études malgré ses contraintes professionnelles « on va dire ça m'a facilité la vie et puis [...] ça m'a ouvert des portes que je n'osais pas ouvrir ». Elle valorise également la simplicité d'usage et la performance des outils intégrés au sein de la plateforme de formation Moodle, à savoir par exemple l'application Adobe Connect qui est caractérisée selon son point de vue par sa facilité de manipulation « Pour moi Adobe Connect ça a été très facile » et par son efficacité pédagogique et motivationnelle

il y a une double information, il y a de l'information visuelle et l'information auditive qui complète le diaporama donc pour moi c'est très très riche [...] c'est un processus qui est efficace [...] s'il y avait uniquement de l'audio ou que de visuel bon honnêtement ça serait peu motivant [...].

De même, elle déclare aussi que la variété des outils et des approches déployées au niveau du dispositif EAD favorisent et facilitent les interactions entre les apprenants malgré la distance « le fait d'être dans ce dispositif [...] permet et facilite d'ailleurs le travail en groupe et du coup les interactions qu'on peut avoir avec d'autres étudiants ». Ce rapport au dispositif institutionnel déjà présenté semble profondément être enraciné dans l'épistémologie personnelle d'Anna. « bien faite », « très pratique », « très intéressante », « c'est un appui », « très agréable », « efficace », « facilite la vie », « très utile » sont les maîtres-mots qui reviennent souvent dans son discours.

Dans un autre contexte et en ce qui concerne l'usage des services web 2.0 et des réseaux sociaux comme des utilitaires complémentaires au dispositif intentionnel, Anna annonce qu'elle n'accepte pas ces outils car d'une part elle ne les connaît pas déjà « pour l'instant ces outils je ne les accepte pas c'était comme pour moi la classe virtuelle, Adobe, Moodle [...], avant je ne les utilisais pas, je ne connaissais pas [...] c'était de l'abstrait » et d'autre part elle trouve que le dispositif EAD répond clairement à ses besoins en termes d'apprentissage « moi je trouve actuellement ce qui [...] existe [...] me suffit, [...] je ne vois pas [...] l'utilité de plus..... je suis satisfaite et vraiment satisfaite avec tout ce que je trouve sur le dispositif ». Elle ajoute aussi que « Facebook et tout ce qui est les réseaux sociaux [...] ça reste de l'ordre du domaine privé » et elle a « un petit peu de mal à le faire rentrer » dans sa « sphère professionnelle ». En contrepartie, elle affirme qu'elle peut accepter certains dispositifs collaboratifs ouverts comme « peut être google drive » et « google doc » puisqu'elle pense qu'ils sont des artéfacts « effectivement intéressants ». En effet, entre le privé dont elle « essaie petit à petit d'y entrer » et le public qu'elle ne cherche jamais à changer pour l'instant, le positionnement ambivalent


d'Anna pointe un conflit interne dans son déjà-là décisionnel. Que choisira-t-elle pendant la classe virtuelle ?

De la même façon nous repérons une autre source de division au sein du déjà-là décisionnel d'Anna. Sa volonté de garder le contact avec les tuteurs durant la formation « j'ai besoin de ce lien avec les formateurs, avec les enseignants, d'avoir ce retour à distance » semble entrer en tension avec ses compétences développées durant sa formation « le fait de travailler à distance ça nous donne des automatismes déjà que je n'avais pas avant [...] ça accélère, je trouve, le processus d'apprentissage parce que je sais où il faut aller, je sais la manip à faire, je sais où chercher l'info ». Pour quel choix optera-t-elle lors de ses activités d'apprentissage ?

Premier positionnement d'Alice et d'Anna

Les éléments synthétisés dans ces deux vignettes nous permettent de positionner les deux apprenantes Anna et Alice sur les axes en tension au cœur des rapports aux savoirs, à l'institution et à l'épreuve que nous avons développé dans les paragraphes 3.1 et 3.2. Ainsi le codage par catégorisation confirmé par l'analyse lexicale menée avec le logiciel Iramuteq, nous permet de proposer une représentation comparée des deux apprenantes dans les différents « rapports à... ».

Tableau 6 - Le positionnement d'Anna et d'Alice sur les axes en tension au cœur des rapports aux savoirs, à l'institution et à l'épreuve



Positionnement	Entre...	+	-	-	+	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution Dispositif EAD avec les programmes	Soumission					Émancipation	Axe de l'assujettissement
	Risque					Sécurité	Axe du confort
	Exclusion					Inclusion	Axe de la reconnaissance
Rapport à l'épreuve Séance, classe virtuelle	Étrangeté					Familiarité	Axe de l'expérience
	Inhibition					Excitation	Axe de la contingence
	Souffrance					Plaisir	Axe de l'affect
Rapport au(x) savoir(s) Compétences numérique	Distance					Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion					Attirance	Axe du désir
	Nouveauté					Ancienneté	Axe de la rencontre
Rapport au(x) savoir(s) Compétences Disciplinaire	Distance					Proximité	Axe de l'expertise
	Répulsion					Attirance	Axe du désir
	Nouveauté					Ancienneté	Axe de la Rencontre

Conclusion

Cette étude nous a permis de relever le positionnement d'Anna et d'Alice sur les axes en tension au cœur des rapports aux savoirs, à l'institution et à l'épreuve, suite à l'analyse de leur déjà-là décisionnel. Chaque vignette didactique clinique présentée tente de mettre en relief des éléments de la logique du sujet par rapport au dispositif de formation formel et informel. Plusieurs divisions ont été identifiées au cœur du déjà-là d'Alice et d'Anna. Quelle sera ainsi l'orientation de ces deux apprenantes au moment de l'épreuve ? L'analyse des séquences vidéo et de l'activité de ces deux apprenantes au cours des classes virtuelles lors de formation, viendront peut-être confirmer ces oppositions et illustrer ces divisions.

Bibliographie

- Andersen, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education 1* (1) : 1-64. Bristol: JISC.
- Dalsgaard, C. (2006). Social software: E-learning beyond learning management systems. *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 9(2).
- Denis, B. & Joris, N. (2014). Environnements Personnels d'Apprentissage : exploration des représentations et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur. *Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation* 21.
- Downes, S. (2012). Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. URL : https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Mott, J. & Wiley, D. (2009). Open for learning: The CMS and the open learning network.

687 Au-delà de l'évaluation, le désir d'enseigner : analyse didactique clinique d'un cas d'enseignant

Patricia Mothes, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

Notre objet est de mettre au travail, dans une perspective psychanalytique, la question de la place du sujet enseignant dans sa relation au savoir, en situation d'évaluation sommative.

Nous proposons ici une étude de cas en didactique clinique, à partir d'une méthodologie qui croise la méthodologie didactique clinique et les apports des travaux d'Artigues sur l'ingénierie didactique.

Au-delà de la visée descriptive et compréhensive qui a prévalu à l'élaboration de ce travail, nous proposons une première modélisation des réseaux de tensions dans lesquels est pris l'enseignant en situation de mener une évaluation sommative, et ouvrons sur des perspectives en matière de formation quant à la structure du rapport à l'évaluation.

Mots-clés : évaluation, didactique clinique, étude par cas, rapport à, épreuve

Introduction

La recherche dont je rends compte aujourd'hui porte sur l'évaluation sommative, car c'est non seulement le cœur du système scolaire français, historiquement, mais elle le fonde institutionnellement. C'est un domaine qui a donc fait l'objet de multiples recherches, en termes d'enjeux et de difficultés, tant sur la question de la forme de l'évaluation que de ses effets sur les élèves, mais peu nombreux sont les travaux relatifs à la question des effets de cette situation sur l'enseignant et c'est sur cette question que je travaille spécifiquement, dans le cadre théorique que propose la didactique clinique.

Il s'agit ici de regarder la situation d'évaluation sommative à partir du point de vue de l'enseignant qui la construit et l'anime, et de se demander à quelles tensions spécifiques le sujet est ainsi soumis. Je travaille ici notamment à construire le concept de rapport à l'évaluation et à en définir les dimensions structurelles, afin de mieux comprendre les dynamiques en jeu dans la situation évaluative et d'explorer de nouvelles voies pour la formation, ce sera le cœur de mon exposé. Je développerai aussi quelques essais de construction autour du désir d'enseigner et de ses composants.

Cette contribution fait état d'une partie des résultats d'une thèse soutenue en 2016. Il s'agissait alors d'interroger les effets de la situation évaluative sommative sur l'enseignant. Cette thèse fondait son argument sur la présentation de trois cas. Je me centre ici sur l'analyse détaillée de l'un de ces cas, Jean, dont je présente la vignette didactique clinique.

Mon travail s'origine dans une double expérience professionnelle : celle de professeure des écoles et de formatrice d'enseignants. Je tenterai de montrer ici comment l'analyse du cas Jean, professeur des écoles en cycle 3, permet non seulement de mettre à jour la structure de son rapport à l'évaluation singulier, mais aussi de tirer des pistes de réflexion pour la formation des enseignants.

Sans revenir sur le cadre théorique de la didactique clinique, qui a été précédemment évoqué et qui est commun à toutes les communications de ce symposium, je ferai dans un premier temps un point sur l'objet précis de cette recherche, et exposerai les options méthodologiques de ce travail, avant de présenter le cas « Jean » et les pistes à travailler en formation.

Objet de recherche et problématique

En sciences de l'éducation, le champ de l'évaluation reste encore peu exploré dans sa dimension clinique, et ce bien que l'observation de l'actualité des sciences de l'éducation en matière d'évaluation, ne peut que faire le constat de la difficulté pour les enseignants de l'école primaire à mettre en place une évaluation qui leur permette à la fois d'ajuster leurs pratiques professionnelles et de respecter les injonctions institutionnelles. Postulant du sujet pris dans le didactique, la recherche en didactique clinique permet de considérer la situation évaluative depuis une double focale, didactique, et clinique d'orientation psychanalytique. La situation évaluative, de part notamment son ancrage institutionnel fort produit un « effet de loupe » qui met en exergue les tensions auxquelles le sujet est soumis : elle convoque le sujet et il s'agit ici de se demander pourquoi et comment. Aborder la question de l'évaluation par le biais de la didactique clinique, c'est aborder la situation didactique évaluative dans sa relation dynamique avec le sujet.

Car que sait-on au juste de ce qui se joue pour les acteurs dans la situation évaluative ? Que sait-on des enjeux/en-Je de ce moment ? Des contraintes et des assujettissements vécus par le sujet ? Que révèle l'observation de la situation évaluative des dynamiques désirantes des sujets ? Autant de questions pour lesquelles les outils de la didactique clinique peuvent fournir des pistes de travail et de réponse. Même si l'évaluation a tendance à devenir un objet de recherche qui suscite de plus en plus d'intérêt, son traitement dans le champ didactique se limite bien souvent aux dispositifs et processus, sans considération ou presque pour les facteurs humains. Pourtant, dans l'épreuve de l'enseignement, l'évaluation occupe une place particulière, notamment lorsqu'elle est sommative. Contrairement à d'autres situations du didactique, elle ne met pas en jeu, au sens strict, des processus d'acquisition de savoir(s) : elle est au contraire, toujours en théorie, le lieu de la vérification de l'acquisition de ce(s) savoir(s). En cela, elle est le lieu de Vérité pour le sujet. L'évaluation, avant d'être une mesure est avant tout une confrontation entre un ensemble d'actions pédagogiques et les effets produits sur les élèves. Le temps d'évaluation de l'élève est donc pour l'enseignant le temps d'évaluer son efficacité pédagogique.

Pour des raisons qui pour l'instant nous échappent du moins partiellement, l'enseignant fait le choix, à un moment de sa réflexion didactique, de ne pas évaluer, ou d'évaluer différemment certains domaines de connaissances. Comment ce choix s'effectue-t-il ? Sur quelles références, quel déjà-la est-il fondé (Heuser, 2009) ? Dans ce domaine, les processus de conversion didactique renseignent sur les tensions qui agitent l'enseignant et, comme Blanchard-Laville dit que l'« on enseigne ce que l'on est », nous étudierons dans quelle mesure l'on évalue ce que l'on est.

La situation évaluative est une situation didactique complexe, qui met en jeu à la fois le sujet (dans sa position d'enseignant en ce qui concerne ce travail) dans son rapport au(x) savoir(s), à l'institution et à l'épreuve, mais le place aussi au cœur de tensions avec lesquelles il doit composer pour asseoir son action didactique. Cette dynamique sera abordée au cours de cette étude au travers des trois axes qui constituent à mon sens trois marqueurs du rapport à l'évaluation de l'enseignant : la question des processus de conversion didactique et des enjeux didactiques de l'évaluation, la question de la difficulté de l'élève, et enfin celle de la construction du désir d'enseigner.

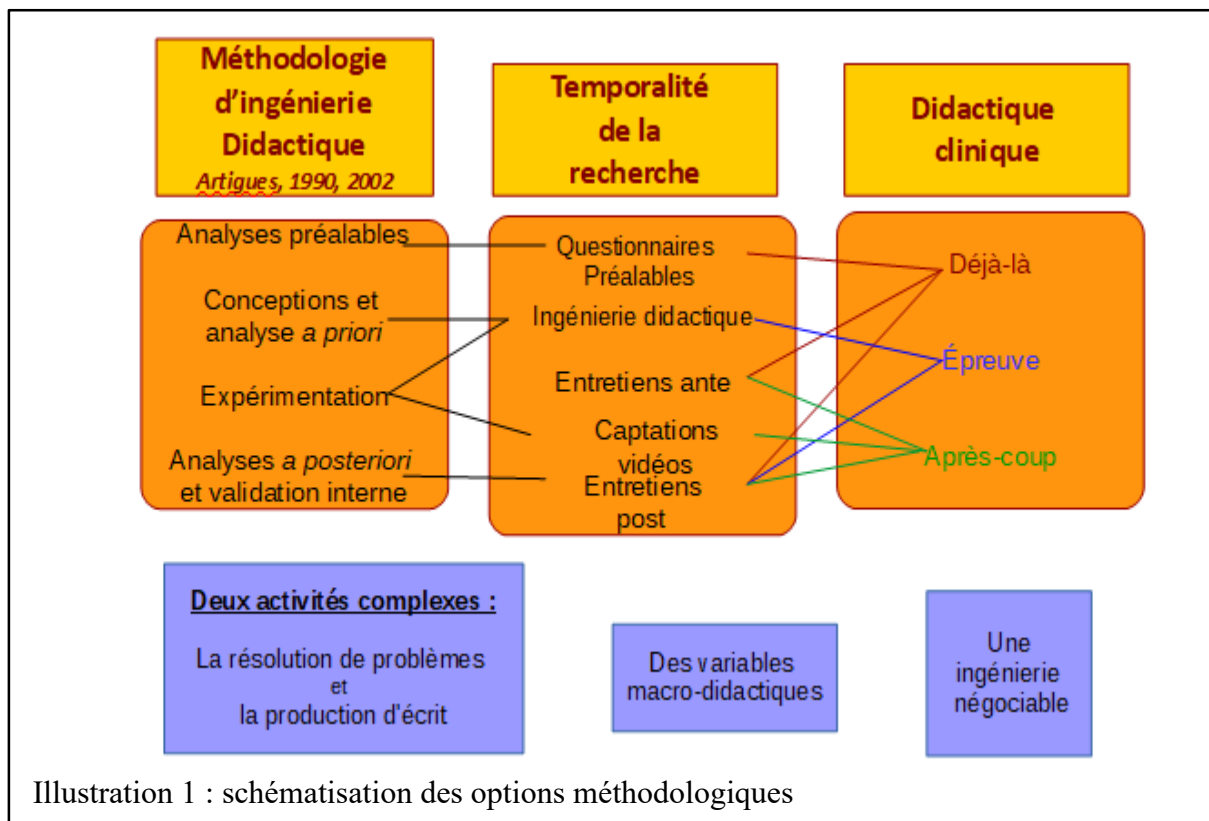
Il s'agit de prendre en compte à la fois la dimension énonciative et langagière de l'inscription du sujet dans le didactique, mais aussi de pointer que le désir est au cœur de la situation didactique. « Le désir est la métonymie du manque à être » postule Lacan (1958), pour lequel

le désir se situe entre demande et besoin, où le besoin est soumis à la demande et le désir refoulé en position de méconnu. Considérant l'enseignant, c'est au désir d'enseigner que je m'intéresse. La psychanalyse nous apprend que le fantasme de former est une des modalités de défense contre l'angoisse et contre la mort. D'autre part, les désirs sont désirs de réparation et de création, mais aussi d'omnipotence. Il y a dans l'acte d'enseigner acte de pouvoir (Natanson). L'enseignant est celui qui détient le pouvoir, et il y a dans son désir d'enseigner une composante indubitable du désir de paternité (au sens psychanalytique du terme) : on engendre l'autre dans le savoir.

C'est pourquoi ce travail s'articule autour de trois questions principales : celle des enjeux de savoir et des mécanismes de conversion didactique en jeu dans l'évaluation sommative, celle du rapport de l'enseignant à la difficulté de l'élève, et enfin celle des dynamiques désirantes à l'œuvre au moment de l'évaluation.

Méthodologie

Ce travail articule une méthodologie d'ingénierie didactique (Artigues, 1990, 2002) et un abord à partir de la temporalité reconstruite de la didactique clinique, au service de la production de données issues d'une temporalité encore différente : celle de la recherche.



Le corpus est constitué des questionnaires préalables, des entretiens, de l'observation de l'épreuve qui est enregistrée produit des données concernant l'expérience et le déjà-là de l'enseignant en matière d'évaluation et de savoirs disciplinaires. Le traitement croisé de ces données permet de décrire les rapports au savoir, à l'institution et à l'épreuve qui structurent le rapport à l'évaluation et permet la construction du cas.

Le choix de la méthodologie d'ingénierie didactique renvoie à la volonté, dans les premiers temps de la recherche, de créer une situation « manipulée », du didactique, qui permette de

mettre en exergue des éléments qui ne seraient potentiellement pas révélés par l'observation de la situation ordinaire. L'idée était alors de proposer des situations incluses dans un certain quotidien de la classe, et ce afin de fournir des données de même statut susceptibles d'être analysées de façon croisée. Il a donc été proposé à Jean de conduire deux séquences d'évaluation sommative, l'une en résolution de problèmes, l'autre en production d'écrits. J'ai délibérément choisi les deux domaines d'apprentissage fondamentaux du premier degré, et à l'intérieur de ces domaines, des disciplines complexes mettant en jeu des compétences multiples. Chaque séquence était composée de trois séances : la première de co-construction par la classe de la grille d'évaluation, puis une séance d'évaluation dont la production devait ensuite être annotée par l'enseignant de façon provisoire, afin que les élèves puissent, dans un troisième temps, avoir l'occasion de revenir sur leurs productions et de les modifier afin qu'elles soient définitivement corrigées par l'enseignant. Les contenus didactiques, ainsi que la temporalité et le découpage précis des séances étaient laissés au libre choix de l'enseignant.

Ce n'est pas tant la mise en place du dispositif, mais bien la réaction de l'enseignant au dispositif qui a été le plus pertinent en matière de recueil de données. On ne peut bien sûr pas préjuger des résultats qui auraient été obtenus sans ingénierie, mais nous verrons que l'utilisation de la MID, et en particulier le moment de la mise en œuvre de l'ingénierie permet de confronter chaque sujet à une représentation « traditionnelle » de l'habitus enseignant, et de recueillir des données relatives à son déjà-là

Enfin, ce travail n'est possible que parce qu'il procède d'un abord clinique, articulant les trois temps de la didactique clinique (déjà-là, épreuve et après-coup) et une analyse de parole, c'est à dire un dispositif qui se situe à l'intersection de l'analyse de discours et de celle de contenu.

Le cas Jean « un gamin pas scolaire, c'est un gamin qui ne m'applique pas »

Un jeune enseignant dans un contexte favorable

Jean est un jeune enseignant débutant. Il fait partie de la génération d'enseignant qui, titulaire du concours exceptionnel¹ n'a pas bénéficié de la formation professionnelle et théorique en IUFM. Il travaille en CE2 dans une école de centre-ville, un contexte que Jean décrit comme favorable.

Le discours de Jean est émaillé des principes qui semblent guider son action professionnelle. Ainsi en est-il de sa motivation à choisir le métier d'enseignant, guidée par la volonté d'« améliorer la société, les gens, faire profiter du fait que je sois relativement privilégié (...) une sorte de participation à la société (...) il y a toujours de l'espoir ».

Interrogé sur sa conception du métier d'enseignant, Jean propose une description de pratiques très marquée par la référence institutionnelle : il se réfère de lui-même et fréquemment aux contenus des programmes, et indique travailler les mathématiques en suivant un manuel conseillé par l'IUFM.

Le premier entretien avec Jean est marqué par l'expression maintes fois renouvelée de son désir de bien faire, et ce bien qu'il regrette son manque de formation, qu'il rappelle à plusieurs reprises, comme un alibi pour expliquer ses hésitations et manques de professionnalité : « je sais que je suis en train d'apprendre, donc je fais des erreurs, », ou encore « je peux pas trop comparer », qui fait état de son manque d'expérience, et l'on sent bien dans ses propos une volonté de faire mieux et d'acquérir des réflexes professionnels plus efficaces : « j'ai du mal à

¹ Pour pallier un déficit d'enseignants, un concours exceptionnel supplémentaire a été organisé en juin 2013 / juin 2014. Les admis ont été affectés en poste à la rentrée 2014

voir si c'est parce que l'évaluation est terminée, ou bien sous une forme qui leur allait ou si c'est juste parce qu'ils sont élèves, ils sont disciplinés et tu peux leur donner n'importe quoi et ça fonctionne ».

Un positionnement singulier dans l'épreuve

D'entrée, Jean suppose que l'évaluation de production d'écrit va être difficile pour les élèves, alors que celle de résolution de problème va pouvoir leur permettre de se montrer en réussite. Même si, face à la réaction désemparée des élèves, il régule son intervention et précise la commande relative à l'évaluation : « Et surtout ce que vous savez, qu'est-ce que vous savez faire et comment vous savez le faire ». Jean fait beaucoup d'efforts pour faciliter la tâche de ses élèves. Il indique ensuite aux élèves comment faire pour réussir l'évaluation : « quand vous allez raconter les choses, vous allez dire ce qu'a fait le petit garçon avec les bonshommes dans le frigidaire ... », juste avant de détailler quelles formes grammaticales sont à employer dans l'écriture (le passé et la première personne du singulier). Enfin, Jean minimise la difficulté de la tâche (« c'est pas énorme... »).

On retrouve un cheminement similaire lors de l'évaluation de mathématiques quant à l'explicitation de la tâche, et à la démarche à effectuer :

C'est plutôt un conseil, de lire plusieurs fois en entier l'énoncé et attention, il y a deux étapes sur ce problème, d'accord, il y a l'énoncé, une question A et une question B... donc lisez tout au moins deux fois avant de commencer pour que vous ayez bien tout en tête et que vous soyez surs d'avoir compris la situation...

Durant les séances d'évaluation, Jean se déplace constamment dans la classe, selon les sollicitations dans un premier temps, puis au gré de sa propre appréciation des difficultés de l'élève ensuite. Les schémas ci-joint présentent une représentation des déplacements de Jean durant les deux épreuves de résolution de problème et de production d'écrit.

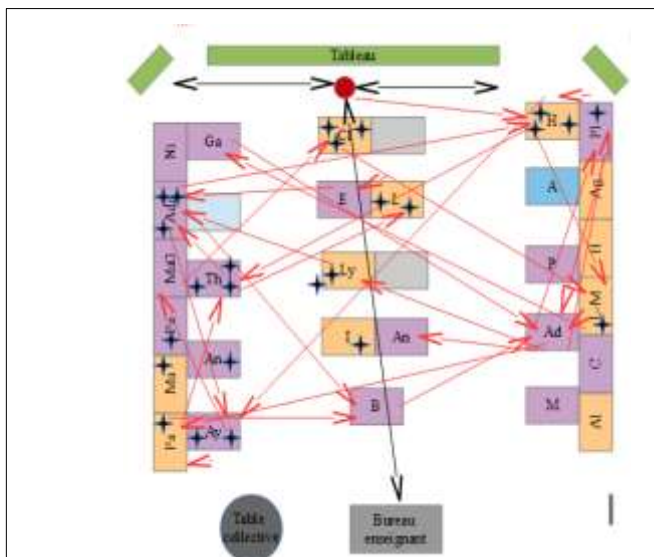


Illustration 2 : Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S2

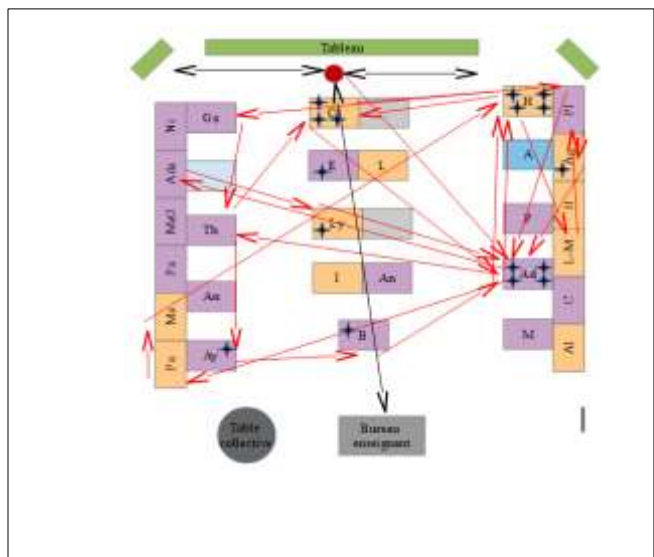


Illustration 3: Représentation schématique déplacements Jean - Production d'écrit S1

Jean assume lors des deux évaluations une position très interventionniste, accompagnant le travail des élèves, assurant un soutien et une présence constante, physique autant que sonore

tout au long de la séance, ce qui va dans le sens des travaux faisant mention de l'évaluation comme révélatrice des « difficultés et contradictions » (Carnus, Terrisse, 2006) de l'enseignant.

Que dit cette attitude des tensions qui habitent Jean ? Nos observations nous autorisent à supposer que Jean a du mal à assumer à la fois la difficulté de certains de ses élèves, mais aussi la posture de retrait inhérente au travail en autonomie de l'élève en évaluation : il y a ici quelque chose de l'impossible pour Jean à supporter de laisser ses élèves seuls et de leur faire confiance pour réussir ou échouer sans lui : une fois de plus, c'est la question du désir d'emprise et du besoin de pouvoir de Jean qui s'incarne dans le didactique.

Devant cette situation, il nous semble logique et pertinent d'interroger le contenu véritable de la situation : Jean est-il en train d'évaluer ses élèves ? De s'évaluer lui-même ? Ou bien s'assure-t-il de la réussite « à tout prix » de ses élèves ? et dans quel but ? Autrement dit, Jean, mis face à la difficulté de l'élève et donc de la preuve de son inefficacité professionnelle, se trouve-t-il confronté à un autre « impossible à supporter » ?

Jean et l'institution : Un rapport en construction

Pourtant, conscient du déficit de formation dont il doit accepter les conséquences, Jean pourrait se supposer inapte à assumer cette posture dans laquelle le met l'institution, et en même temps, on pourrait faire l'hypothèse que Jean en ait construit du ressentiment vis-à-vis de l'institution. Ceci pourrait permettre de mieux comprendre le glissement de posture qui semble s'amorcer chez Jean en fin de recherche. Dans un premier temps, assujetti à l'institution et soumis à l'inspection, Jean a adapté sa pratique à ce qu'il pensait devoir être fait, même si cela ne correspond pas à ses attentes didactiques. Ce qui peut être lu comme une stratégie de recherche de sécurité et de réassurance s'inscrit dans le contexte de conflit de loyauté qui est celui de Jean au début de la recherche, et ce alors qu'il est encore un stagiaire débutant. Il semble toutefois que le besoin de reconnaissance de Jean ne se satisfait pas de ses conditions actuelles et cherche à s'exprimer par d'autres biais : projet de mise en place de dispositifs pédagogiques de type « pédagogie Freinet », rééquilibrage de l'occupation du temps personnel, déplacement du discours envers les représentants de l'institution (de la demande d'être visité en début de recherche, au choix de manipuler la situation didactique pendant la visite de l'inspecteur) :

(...) une fois que je respirerai un peu plus, j'ai envie de construire des outils institutionnels, plus individualisés, et vraiment travailler sur le texte libre parce que ça peut vraiment être riche et là je ne l'exploite pas du tout comme je devrais, pour créer une vraie culture de classe, un vrai (...) des vrais échanges sur le texte, une vraie correction pas seulement orthographique, mais vraiment dans la construction de l'histoire, les idées qui sont cherchées, les références ... un tas de trucs que j'ai envie de faire sur le texte libre qui me paraissent hyper riches mais que je ne me sens pas capable de faire pour l'instant. (entretien post)

Les traces du désir de Jean

Jean navigue aisément entre les trois discours constitutifs du désir d'emprise : nous avons vu dans l'analyse de l'entretien ante combien, ce qui est fréquent chez un débutant, la théorie guide les propos de Jean sur le didactique, tant sur le versant de l'évaluation que dans l'utilisation récurrente de vocabulaire très spécialisé (remédiations, ...). Il s'incarne aussi dans la volonté d'expliquer plus que de comprendre, comme par exemple dans les propositions que fait Jean pour expliquer les difficultés de l'un de ses élèves dont les parents « parlent très mal français ». Les traces de cette attitude scientifique transparaissent aussi dans le type de connaissance évaluées par Jean, et qui se révèlent, nous l'avons vu, essentiellement d'ordre conceptuel et concernant des logiques de pensée : peu de doute ainsi dans sa présentation de l'épreuve d'évaluation de production d'écrits, nulle place pour les sentiments du petit garçon ou des habitants du réfrigérateur, tant l'accent est mis sur le respect de la structure du conte et des règles orthographiques. Bien sûr, les deux ne sont pas exclusifs mais sa stratégie technique est

organisée par son degré de maîtrise du savoir. Enfin, nous avons signalé combien l'attitude de Jean durant les séances d'évaluation nous a interrogée, et en particulier en ce qui concerne son attitude vis-à-vis des élèves, qu'il dit « accompagner », « aider », alors même que l'observation de la séance filmée montre combien il intervient de son propre chef, et sans lien direct avec les demandes des élèves.

Mû par son désir d'enseigner, Jean met en œuvre toutes les stratégies à sa disposition pour répondre à sa pulsion de sublimation, prendre le pouvoir sur ses élèves et en jouir. Cependant, ses stratégies échouent partiellement : des élèves continuent malgré tout à être en difficulté, il ne parvient pas à organiser son quotidien didactique de façon satisfaisante en regard de ses propres attentes. Cet échec au désir d'emprise de Jean, dont Viallet nous dit qu'il est « tendance fondamentale à la neutralisation du désir d'autrui », et qui s'incarne dans la façon dont il occupe totalement l'espace de discussion lors de la co-construction de la grille d'évaluation par exemple, ne peut que générer de la frustration.

Car Jean, dans l'après-coup, parle librement et en détail de son besoin de « faire parfait » qui « le submerge » et qui l'a conduit à consulter à plusieurs reprises. Il semble conscient d'un « côté trop perfectionniste » qu'il faudrait « abandonner au fur et à mesure », et propose même des pistes d'explication : « vu que j'ai envie que ce soit parfait, je me convaincs que je n'y touche plus, puisque c'est parfait, mais au fond, je sais bien que ce n'est pas parfait, et le fait de revenir dessus, je le constate et c'est désagréable... ». Il s'agit bien là d'un autre trait de structure de Jean, que nous découvrons face à un « impossible » quand il s'agit de reprendre son travail, ou autrement dit de considérer qu'il pourrait avoir produit quelque chose d'imparfait.

La difficulté de l'élève : une difficulté professionnelle et personnelle

La difficulté de l'élève est une problématique importante pour Jean, devant laquelle il se dit démuni, et qui le conduit à mettre en place des conduites d'évitement.

(...) après j'ai pas (...) individualisé les questions pour faire plusieurs niveaux, je pense c'est le manque de temps (...) c'est à dire je fais trois problèmes avec des niveaux de difficulté différentes, et de dire bon je file le premier problème à celui-là, celui-là, celui-là, le deuxième problème à ceux-là et le troisième problème à ceux-là (...).

En quoi cette difficulté de l'élève, qu'elle soit générique ou spécifique, est-elle perturbante pour l'activité décisionnelle de Jean ? C'est dans l'après-coup que nous aurons la réponse, lorsqu'il explique

(...) c'est compliqué pour moi pas forcément parce que ça m'inquiète pour eux ou pas, mais parce que ça me demande à aller les voir individuellement, ou à reprendre le travail à un autre moment un peu plus tard, bon au niveau organisation, ça me pète un peu le cerveau et j'ai peur de me merder là-dessus et donc de proposer quelque chose que je ne pourrai pas tenir

Il s'agit bien ici de son organisation singulière, c'est à dire de la façon dont il se projette dans la classe, ou, autrement dit, dont il projette la classe, de sa position de débutant. Il y a bien ici du « grain de sable » dans la difficulté de l'élève qui vient mettre à mal l'organisation de l'enseignant :

(...) si je mélange tout, surtout avec les gamins que j'ai cette année, ça va être laborieux, pénible pour eux et décevant pour moi ... parce que moi forcément j'ai envie qu'ils réussissent à écrire des textes à la fois créatifs et personnels, et qu'ils écrivent bien. (...) donc je suis en train de lui dire « mais rends toi compte, c'est plus que le diamètre de la terre », en plus moi ... pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...).

Face à l'épreuve, au défi que nous lui proposons, il opte pour des stratégies d'évitement (d'« esquive » dirait Y. Léal) :

- Il choisit un sujet qui lui permet simple et accessible pour les élèves, dont il pense qu'il ne posera aucune difficulté de résolution, et ce dans les deux disciplines, même si ce choix n'apparaît explicitement que dans son discours sur les mathématiques.
- Il « répète » l'évaluation de façon à ce que les élèves n'aient qu'à refaire ce qui a déjà été fait et corrigé en classe, ce qui n'est pas sans rappeler l'attitude de certains enseignants avant une inspection. Ne nous abstenons pas ici de considérer l'hypothèse de la manifestation ici d'un « effet-recherche ».
- Durant le temps de production des élèves, il vient en aide spontanément et / ou à la demande à la grande majorité des élèves.

Pourquoi Jean organise-t-il de la sorte la mise en place de l'évaluation sommative ? À quoi s'affronte-t-il, à quel type d'« impossible à supporter », pour développer autant de stratégies d'« esquive » ? Il ne s'agit pas ici d'une simple difficulté d'enseignant débutant qui le pousse à dire : « pas professionnellement mais personnellement, ça me scandalise (...) ».

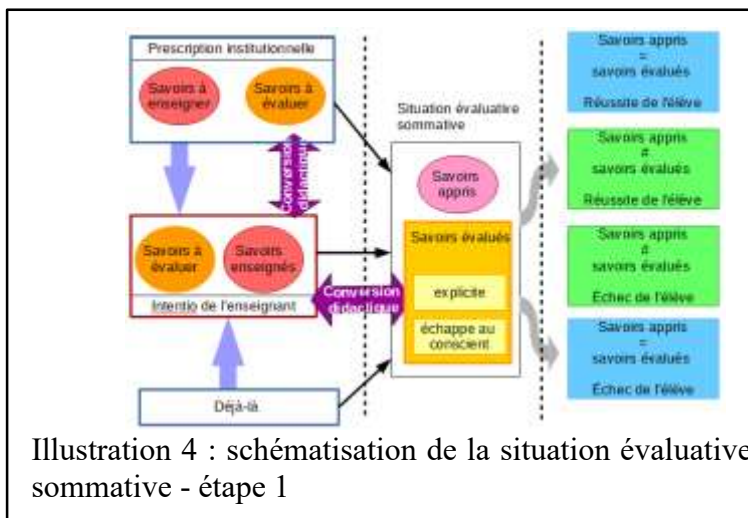
L'apparence de maîtrise qu'entretient Jean, nourrie par le sentiment d'incompétence dû au fait qu'il enseigne avec un déficit de formation se heurte au Réel de la situation didactique : ici Jean ne peut tout contrôler. Malgré l'énergie qu'il met à faire de sa classe une vitrine de sa capacité à maîtriser à la fois les contenus (par la manipulation de la phase 1 de l'ingénierie par exemple) et des élèves (par la réitération des appels au silence, même quand la classe est silencieuse), une part de la situation lui échappe : il ne peut contrôler et maîtriser l'apprentissage de ses élèves, et certains restent en difficulté. Cette situation produit chez Jean un conflit interne important, puisqu'il y a un grand différentiel entre l'Imaginaire qu'il a construit quant à sa posture et le Réel qu'il vit au quotidien. Ce conflit produit de la souffrance, à laquelle Jean tente de remédier.

« (...) c'est toujours un peu le même truc, je sens que j'ai un milliard de choses à améliorer ou à faire pour que je sois un peu plus satisfait de mon travail et des fois ça me submerge, » (entretien post) »

Il construit pour se protéger différentes stratégies qui renvoient à des mécanismes de défense en grande partie inconscients (augmenter sa charge de travail puis, devant l'échec de cette stratégie, consulter un thérapeute).

En conclusion, notons que Jean fait montre d'un désir de « faire profiter du fait que j'ai été un privilégié » mais aussi de faire preuve de sa maîtrise (« je me sens à la ramasse complet dans beaucoup de situations... c'est insupportable que quelqu'un soit meilleur que moi ... ça c'est un vrai problème »), contrarié par une situation institutionnelle instable et un rapport au savoir évaluer qui témoigne de son peu d'expérience. Dans ce contexte, la difficulté de l'élève devient un obstacle de plus au besoin de reconnaissance exprimé par le désir d'« être utile ».

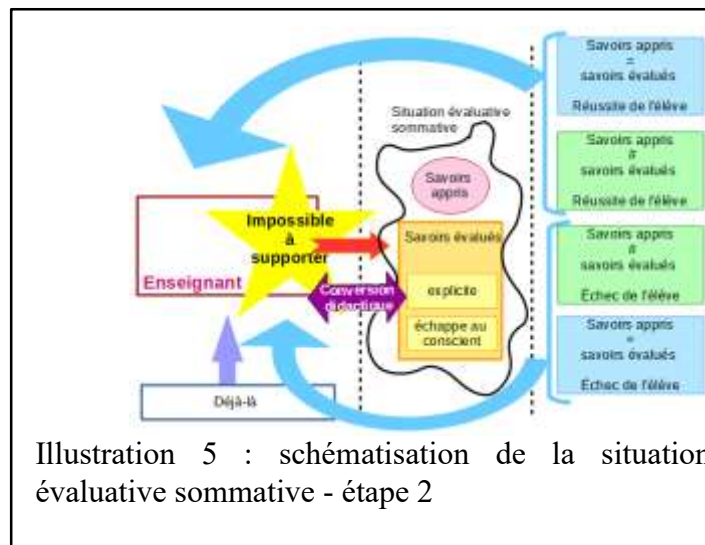
Perspectives pour la formation



Pour terminer cet exposé, considérons la question de la conversion didactique en situation évaluative. Cette situation met en jeu des savoirs appris par l'élève et ceux évalués par l'enseignant. Dans la phase temporelle qui précède à l'évaluation, l'enseignant prépare cette évaluation, et fait donc l'objet de tensions issues à la fois de la pression institutionnelle et de son déjà-là. C'est donc l'enseignant pris dans ce réseau de tensions qui construit la

situation évaluative, et l'influence du déjà-là explique qu'une partie des savoirs évalués est explicite et l'autre échappe au conscient du sujet. Nous sommes donc déjà ici en face de deux formes de conversion didactique.

Cette évaluation peut avoir 4 issues : une adéquation savoir appris / savoirs évalués et une réussite ou un échec de l'élève, ou bien une inadéquation savoirs appris / savoirs évalués avec réussite ou échec de l'élève. Que l'élève soit ou non en réussite, ces 4 types de situations agissent sur l'enseignant, comme une sorte de feed-back et confronte l'enseignant à son impossible à supporter, quel qu'il soit.



Cet impossible agit comme un déjà-là sur la situation évaluative, réant un nouveau niveau de conversion didactique et modifiant de façon plus ou moins conscientisée par le sujet les contours de cette situation.

Pour résumer, disons que l'enseignant en situation évaluative sommative se situe dans un rapport à l'institution, à l'épreuve et au savoir. Il est bien entendu mû par son déjà-là, qui est à l'origine de la mise en place de processus de conversion didactique spécifiques, et par son désir d'enseigner qui se nourrit de la situation. Dans cette situation, la difficulté de l'élève constitue un obstacle traversant qui impacte tous les pôles et s'inscrit dans des registres différents pour chacun, au niveau professionnel mais aussi personnel, puisqu'elle met en jeu la construction identitaire de l'enseignant. Il convient donc de cerner et de connaître ces effets de construction en amont afin de mieux adapter son action pédagogique, et en cela, l'analyse de son déjà-là singulier et de l'ancrage notamment familial et institutionnel de son désir d'enseigner est une piste révélatrice des ressorts de cette construction.

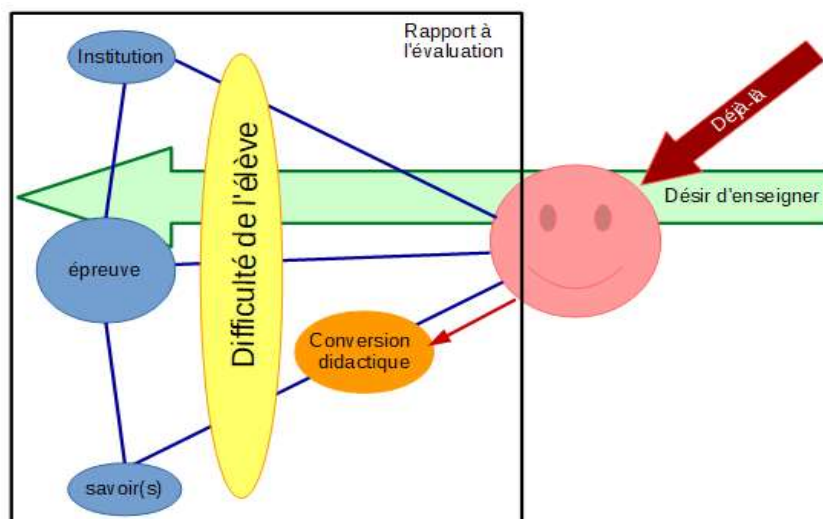


Illustration 6. Schématisation de la structure du rapport à l'évaluation

Dans le même sens, la situation évaluative est révélatrice des ressorts du désir, ressorts qui permettent le développement de stratégies singulières face au réel de la situation d'enseignement, et témoignent de recompositions du désir au cours d'une carrière.

L'ensemble de ces dynamiques complexes constitue la structure du rapport à l'évaluation.

Bibliographie

- Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Dunod
- Antibi, A. (2007) *Les notes : la fin du cauchemar, ou comment supprimer la constante macabre*. Toulouse : Math'Adore.
- Baillat, G. & De Ketele, J.-M., Paquay, L. & Thelot C. (2008). Évaluer pour former. URL : <https://www-caim-info.nomade.univ-tlse2.fr/evaluerpour-former-outils-dispositifs-et-acteurs-9782804156619.htm>.
- Beillerot, J, Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. Étude de cas et perspectives pour la formation. In Caim.info [en ligne] www.caim.info/revue-savoirs-2006-3-page-55.htm.
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie* 103 : 59-80.
- Hadji, C. (1997). Pour une éthique de l'agir évolutionnel. *Mesure et évaluation en éducation* 20(2) : 7-26.
- Jorro, A. (2000) *L'enseignant et l'évaluation : Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Natanson, J. (2003), Le désir d'enseigner. *Imaginaire & Inconscient* 9 : 7-13 [en ligne] www.caim.info/revue-imaginaire-et-inconscient-2003-1-page-7.htm.

688 Le rapport à : un concept heuristique pour modéliser l'apprentissage de l'écriture

Sandra Cadiou, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

Le rapport à est un concept heuristique pour rendre compte de l'apprentissage de l'écriture de fiction. J'explore ce concept sous l'angle de la didactique clinique construite sur l'hypothèse de l'inconscient freudien et à partir de sa méthodologie en trois temps. Le cas de Nicolas élève de lycée professionnel durant une séquence d'écriture de nouvelle à chute donnerait à voir que la production de texte est investie d'éléments de nature psychique – il y aurait une conversion didactique du côté du sujet-élève - et que le déroulement de l'apprentissage mettrait le sujet-élève au travail psychique, notamment sur sa position vis-vis de la jouissance, produisant en lui un savoir intime électif du texte définitif.

Mots-clés : rapport à l'écriture, didactique clinique, division du sujet, conversion didactique, savoir intime

Introduction

Ma communication s'inscrit dans le symposium « Des rapports à... au cœur du processus d'enseignement – apprentissage. Quand le sujet s'impose à la table du savoir ».

Il s'agit d'une part d'un travail scientifique autour du concept du « rapport à », qui s'oppose à une conception du savoir objectif et extérieur comme une somme à ingérer, renvoyant l'apprenant à une position consommatrice et passive du savoir de l'école. Dans le « rapport à » il s'agit d'un lien de structure entre un individu et un savoir. Le lien inclut donc la part active de l'individu.

D'autre part, ce travail scientifique s'inscrit dans le cadre de la didactique clinique qui observe les phénomènes d'enseignement-apprentissage sous l'hypothèse de l'inconscient freudien (Carnus & Terrisse, 2009, 2013). Le sujet considéré est singulier, unique et non épistémique. Il est divisé en raison de son entrée dans le langage, cause du manque et soutien du désir. Il est enfin assujéti, aux institutions.

Le « rapport à », expression à l'initiative de Lacan lors de la Conférence de Royaumont de 1960 (Lacan, 1966b : 152) est particulièrement heuristique au sein de ce cadre théorique (Jourdan & Terrisse, 2005 ; Buznic-Bourgeacq Terrisse & Lestel, 2008 ; Heuser, 2009 ; Jourdan, 2009 ; Loizon, 2009 ; Ben Jomâa & Terrisse, 2011 ; Jourdan & Brossais, 2011 ; Léal, 2012 ; Brossais, Jourdan & Savournin, 2013 ; Savournin, Brossais & Jourdan, 2013 ; Carnus, 2015 ; Brossais & Savournin, 2016 ; Gomez-Gauthié, 2016 ; Mothes, 2016 ; Brossais, Jourdan & Savournin ; 2017 ; Jomâa, Karoui, Chihi, Majdoub & Kpazaï ; 2018 ; Cadiou, 2018 ; Alvarez & Carnus, 2019).

En quoi l'inconscient est-il un paradigme influant dans le rapport d'un sujet à un savoir ? Comment le sujet s'invite-t-il à la « table des savoirs » pour non pas le consommer passivement, mais être un acteur de ces savoirs, pour être auteur de ses savoirs ?

Parmi la diversité des savoirs en jeu, je vais traiter du rapport à l'écriture d'élève en lycée professionnel et précisément de l'écriture de fiction (Hamburger, 1986). Le rapport à l'écriture (Barré-de Miniac, 1992 ; Bautier & Bucheton, 1995 ; Bautier & Bucheton, 1997 ; Bautier, Rochex, Bucheton & Leenhardt , 1998 ; Barré-de Miniac, 2000 ; Barré-de Miniac , 2002 ; Bautier, 2002 ; Delcambre, 2002 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Ruellan, 2002 ; Blaser, 2007 ;

Bucheton, Alexandre & Jurado, 2014 ; Blaser, Lampron & Simard-Dupuis , 2015 ; Cardoso & Alvares Pereira, 2015 ; Blaser, Da Silveira, Kistabish & Maheux, 2016) sera donc envisagé sous l'angle de l'inconscient freudien.

Je souhaite observer sous l'angle de la didactique clinique, les deux extrémités du rapport : le sujet et le savoir de l'écriture. Autrement dit comment la structure du sujet, particulièrement sa division (Lacan, 1966b), et le savoir dit de l'inconscient (Lacan, 1966b) seraient-ils impliqués dans le processus d'apprentissage de l'écriture de fiction ?

Cadre théorique

Ma problématique de recherche est issue d'une opinion qui admet une dimension personnelle dans l'écriture. L'écrivain crée, il met du sien dans la facture de son texte. En serait-il de même pour les élèves ?

Comment traduire cette opinion en termes conceptuels ? En éclairant cette problématique sous l'angle de la didactique clinique, que signifierait « y mettre du sien » ? de quel « sien » parlerait-on ?

Il s'agirait ici de la division du sujet (Lacan, 1966b). En entrant dans le langage, le sujet perd l'unité originelle fusionnelle avec la mère. Cela crée un manque, un « trou » et en même temps soutient le désir du sujet. Mais la jouissance, cette retrouvaille de la totalité de l'être, est à jamais perdue (Lacan, 1966b). Engagé dans une quête illusoire de comblement de la division, le sujet de l'inconscient trouve des objet(a), comme objet de fantasme répondant à cet espoir vain de comblement de la division (Lacan, 1961), c'est le plus-de-jouir (Lacan, 1970), « les lichettes de la jouissance » (Lacan, 1970 : 124).

De quelle facture parle-t-on ? La facture du texte pourrait être liée à l'objet(a) faisant matière littéraire pour combler illusoirement la division. C'est au travers du travail du fantasme – scénario imaginaire d'un sujet, accomplissant un désir (Freud, 1900) - que le *Dichter*, le poète, trouve matière à écrire (Freud, 1908). Il trouverait par fantasme l'objet(a). L'objet(a) est protéiforme et apporte à un temps donné, un plus-de-jouir (Lacan, 1970), une « lichette de jouissance » (Lacan, 1970 : 124).

Ainsi le savoir de l'écriture pourrait être issu du manque à être en se donnant textuellement un comblement fantasmatique.

On pourrait alors rapprocher ce phénomène du concept de conversion didactique. En didactique clinique, cela caractérise les configurations des savoirs des sujets-enseignants comme construites à partir d'éléments de nature psychique (Buznic-Bourgeacq, 2005, 2008, 2016, Carnus & Terrisse, 2013 : 141). Plus simplement le savoir diffusé par l'enseignant relève de son histoire personnelle au sens psychanalytique. Ce savoir fait symptôme, il est une réponse au trou, au désir du sujet. L'expression « conversion didactique » a été choisie en souvenir de la conversion somatique freudienne (Freud & Breuer, 1895). Pourrait-il y avoir une conversion didactique du côté du sujet-élève ?

Ce « sien » qui serait « mis » par le sujet élève le serait en rapport au trou, au manque propre au sujet divisé. Dans l'écriture, le sujet chercherait à trouver un moyen pour répondre à cette quête de jouissance. Le savoir issu de cette quête porterait sur une position possible face à la jouissance. Il serait électif de la matière textuelle de l'élève dans la conversion didactique. J'ai proposé de le nommer savoir intime, position plus ou moins consciente du sujet-élève sur son positionnement face à la jouissance (Cadiou, 2018).

Pour conclure cette partie, j'explore le processus d'apprentissage de l'écriture avec le concept de « rapport à » dans le cadre de la didactique clinique et les concepts de conversion didactique chez le sujet-élève et de savoir intime pourraient dire quelque chose du texte produit et de sa production.

Méthodologie

J'ai observé une classe de français en première bac pro agricole, pendant une séquence d'apprentissage d'écriture de la fiction. Il s'est agi de l'écriture de la nouvelle à chute. Le principe est d'écrire un texte court qui amène le lecteur vers une compréhension du texte. Puis la chute le surprend et amène à reconsidérer le sens du texte pour le comprendre finalement autrement. Il y a donc deux lectures à mener de front pour l'élève.

A l'issue d'un questionnaire exploratoire, j'ai choisi d'observer la classe de Viviane durant sa séquence de 12 heures en milieu ordinaire. D'abord cette séquence déjà prévue dans sa progression relève de l'écriture fictionnelle (au sens de Hamburger, 1986) et de l'activité du *Dichter*. De plus elle a pour habitude d'utiliser énormément les brouillons et les échanges verbaux pour conduire le travail d'écriture. Au sein de cette classe, j'ai observé quatre élèves volontaires pour cette recherche.

Il s'est agi de construire cinq études de cas (des quatre élèves et l'enseignante) à partir d'une méthodologie en trois temps autour de l'épreuve, « moment de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité » d'enseignant ou d'élève (Terrisse, 1994 : 87). C'est le temps de rencontre entre les sujets élève(s)-enseignant et le savoir. Le premier temps est le déjà-là qui cherche à saisir l'histoire personnelle des sujets. Les temps 1 et 2 sont croisés par le chercheur pour poser des interprétations. Durant le temps 3 d'après-coup, il confronte ses interprétations avec le sujet qui pendant le temps écoulé a remanié les événements dans son souvenir au regard de « la causalité spécifique de la vie psychique » (Chemama & Vandermersch, 1998 : 31)

Pour construire ces trois temps du cas dans l'épreuve de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, j'ai mené 31 entretiens semi-dirigés portant sur l'objet de la recherche et laissant aussi émerger la pensée du sujet. Ces entretiens ainsi que les 12 heures de cours ont été retranscrits en verbatim. Ajoutés aux exercices préparatoires à l'écriture de la nouvelle et aux diverses versions des nouvelles des élèves, ils forment le corpus des données. Les informations obtenues sont traitées d'abord simplement thématiquement : écriture, lecture, histoire scolaire, famille... Ensuite je veille aux dérives du langage : rupture logique, lapsus, digressions, bredouillements, silences... signes de l'irruption de l'inconscient dans le langage, de façon à dessiner la mosaïque de la psyché.

Pour cet article j'ai préféré traiter un seul cas de façon un peu approfondi plutôt que les quatre. Mon choix s'est porté sur Nicolas sans raison particulière.

Nicolas

Nicolas est un élève de 1^{er} bac pro qui aime écrire, mais qui se présente comme un « sale gosse » et un « feignant ». C'est le deuxième enfant d'une famille de trois garçons. Il ne travaille pas beaucoup à l'école et est placé en cinquième dans un nouveau collège en internat. Ce changement l'a marqué comme une rupture à la fois familiale, amicale et sportive du fait de l'éloignement. Ses parents le suivent beaucoup, selon lui et notamment sa mère. En même temps aujourd'hui il a pour projet de partir en Angleterre une fois le bac obtenu, et le lycée qu'il fréquente a été choisi parce qu'il proposait des stages professionnels à l'étranger.

Division du sujet

On peut voir chez Nicolas des tensions qui ont été pour moi une trace de la division du sujet : Nicolas serait tiraillé entre un désir de liberté et d'émancipation, propre à la Loi d'émancipation (Dolto, 1984) et un désir de rester attaché à ceux qu'il aime, notamment sa mère.

Rappelons-nous ce qu'il dit de la séparation :

Nicolas : ouais j'ai mal vécu quelques trucs avant donc bon maintenant ... je m'attache pas trop aux gens puis après ça va.

Chercheuse : ok ... tu sais te débrouiller de la séparation.

Nicolas : voilà c'est ça parce que après quand on est trop lié à une personne et que malheureusement on est dû à se séparer heu ... pas forcément relation amoureuse heu mais... heu c'est c'est chiant quoi.

Éviter le lien semble un moyen d'éviter la séparation pour lui.

Au détour d'un entretien portant sur son projet d'écriture autour d'un schizophrène, Nicolas utilise ce topos pour évoquer sa famille.

Nicolas : en fait c'est un peu ça à la maison donc heu c'est tout le monde essaie de se ... genre tout le monde sort son bouclier essaye de se défendre un peu tu vois mais heu ... sans le vouloir on s'agresse tous un petit peu du coup ça fout une ambiance de merde quoi donc ... et c'est un peu ça ... c'est heu ... du coup je me suis dit ouais ... un schizophrène c'est un peu ça ... si on est tous unis mais heu c'est le bordel.

Les relations familiales sont décrites comme unies, fusionnelles, agressives et pathogènes.

Enfin sa mère a une place importante.

Chercheuse : elle te suit beaucoup.

Nicolas : oui ... acier (? [asjie]) et ... enfin après c'est une mère c'est normal ... bon.

Ce lapsus acier/assez donne à entendre la solidité du lien maternel.

Comment ces trois éléments : la douleur de la séparation, les relations intrafamiliales et le lien maternel, seraient-ils constitutifs du savoir-écrire chez Nicolas ?

« Test médicale »

Dans sa nouvelle « Test médicale », Nicolas nous emmène dans un laboratoire au travers de la narration interne du personnage principal, atteint d'une maladie incurable comme les autres membres de sa famille. Deux infirmiers dialoguent à son sujet et évoquent sa future mort par euthanasie. Le narrateur commente la situation :

Certes, mon corps est gravement malade mais à qui la faute ? Et puis mon esprit ne l'est pas, je suis encore capable d'entendre et de penser alors pourquoi me donner la mort ?

Mais ça vous n'y pensez pas, qui m'en donnerait un, a moi, madame numéro 378, une simple souris de laboratoire.

Cette chute nous oriente donc dans un tout autre sens : il ne s'agit pas d'un humain malade en soins palliatifs à cause d'une maladie qui a décimé toute sa famille, mais qu'il s'agit d'une souris de laboratoire qui va être euthanasiée, car elle a dû subir des tests qui l'ont définitivement condamnée, comme tous les autres membres de sa famille.

Production finale

Les éléments constitutifs de sa division pourraient être à l'œuvre dans le texte écrit par Nicolas.

D'une part, on voit que partir est impossible, car la souris est retenue dans le laboratoire. Mais rester dans ce laboratoire, c'est être condamné à mourir. On retrouve ici la tension séparation/attachement, caractéristique de sa division

D'autre part, en tant que souris elle meurt parce qu'elle appartient à cette famille « Alors sans espoir je reste là, dans ma prison dorée ». Les relations familiales mortifères apparaissent ici.

Enfin, dans l'après-coup, au lieu de lire «ma prison dorée », Nicolas lira « ma maison dorée ». Ce lapsus dévoilerait un attachement très fort à la mère.

Ainsi les trois éléments de tension présentés comme trace de la division du sujet entre désir de liberté et crainte de la séparation me semblent apparaître dans le texte. Ces éléments de nature psychique seraient convertis dans l'écriture en tant que production.

Apprentissage

La division du sujet au cœur du rapport à l'écriture de Nicolas serait aussi à l'œuvre durant l'apprentissage.

Nicolas a eu d'autres projets avant d'écrire « Test médicale ». Il a d'abord souhaité écrire sur un personnage âgé qui évoque les changements de son environnement. Mais Nicolas abandonne l'idée, car cela ressemble trop à une nouvelle d'un ancien élève que Viviane a lue à la classe à titre d'exemple.

Ensuite il part sur l'idée d'Adrian, un personnage qui vit avec un « coloc ». Il entretient des relations difficiles avec lui et « il ne peut s'en séparer. et va donc voir une personne pour l'aider à résoudre ses problèmes en relations humaines. ». La chute prévue consiste à dévoiler qu'en fait il était atteint de « schizophrénie »

Le thème de la maladie est très intime. On se souvient que c'est au détour de ce projet d'écriture qu'il parle du fonctionnement de sa famille.

Pour autant il ne garde pas ce projet dont la double lecture était déjà construite et pouvait à priori fonctionner. Pourquoi ?

Qu'entend-on dans cette histoire ? Un héros malade guérit, la fin est heureuse. Et c'est peut-être ce qui n'est pas atteignable pour l'instant pour Nicolas.

Mais cette étape apporte deux éléments : la maladie et le double, que Nicolas va fusionner dans le projet de la souris. D'une part, la maladie mentale se transforme en maladie physique inoculée par les tests. D'autre part, le double devient une figure de style : la personnification de la maladie, puisque le texte parle de « ma maladie et moi ».

Dans le projet de la souris, on entend que le héros ne peut pas guérir et que la fin est malheureuse. Dans l'après-coup, un an plus tard, Nicolas affirmera sa vision pessimiste du monde qu'il reconnaît et confirme aussi dans sa nouvelle.

Cette position vis-à-vis de la jouissance pourrait-être la raison du choix de Nicolas à traiter le projet de la souris plutôt que celui du schizophrène. Comme si le sujet avait un savoir intime vis-à-vis de sa propre jouissance : comment l'aborder, comment l'appréhender... qui orienterait aussi l'écriture.

Discussion

Le « rapport à » est un concept heuristique pour éclairer l'apprentissage de l'écriture. Au lieu de penser en termes de savoir extérieur au sujet, il donne à penser en termes de liens entre un sujet et le savoir. Ici avec la didactique clinique, il s'agit de saisir les liens entre le sujet de

l'inconscient et le savoir de l'écriture. J'ajoute aussi le savoir intime qui serait moteur de la construction du savoir.

Le sujet de l'inconscient est marqué par sa division. Chez Nicolas elle apparaît dans les tensions entre attachement et séparation.

Lors de la mise au travail de l'écriture, le sujet-élève insère des éléments personnels dans l'écriture, de nature psychique, pas nécessairement biographiques mais relevant de cette division. Comme chez le *Dichter*, « sa majesté le Moi » (Freud, 1908) de l'élève utiliserait le terrain de la fiction pour s'y projeter, et satisfaire quelque chose au moyen du fantasme mis en mots. Ainsi Nicolas mettrait en mots un certain fantasme, ici plutôt morbide.

Le savoir de l'écriture qui est avéré par la production finale serait donc une mise en mots d'éléments de nature psychique. Le sujet-élève fait de son texte un symptôme et une réponse au manque à être. En ce sens on peut relier ce mouvement psychique dans le savoir du sujet-élève à celui du sujet-enseignant dans la diffusion de son savoir. Il y aurait conversion didactique aussi du côté de Nicolas.

Le rapport à l'écriture relèverait donc de la conversion didactique en tant qu'insertion d'éléments de nature psychique en lien avec la division, soit le manque à être.

Concernant la production du texte, et le choix du fantasme par l'élève, comment s'opèrerait-il ? Pourquoi une conversion didactique plutôt qu'une autre. Quand Nicolas hésite entre deux projets littéraires, soit deux fantasmes, pourquoi choisit-il la souris plutôt que le schizophrène ? Les deux projets partagent des éléments psychiques communs, mais les fantasmes mis en scène sont différents. Celui du schizophrène est plutôt optimiste tandis que celui de la souris ne l'est pas.

Le plus-de-jouir de chacun des fantasmes est différent, l'un comme dénouement du conflit intrapsychique et réunification du sujet, l'autre comme morbide. Le savoir sur la jouissance impulsé par le travail psychique de l'écriture, est donc différent.

Le savoir intime serait le corolaire du plus-de-jouir. L'obtention du plus-de-jouir aurait pour conséquence de dégager un savoir sur les « lichettes » et ce savoir impacterait sur l'écriture, du fait qu'elle met en jeu la jouissance, un fantasme de comblement.

Ainsi peut-on proposer ce schéma modélisant l'apprentissage de l'écriture au travers du « rapport à ».

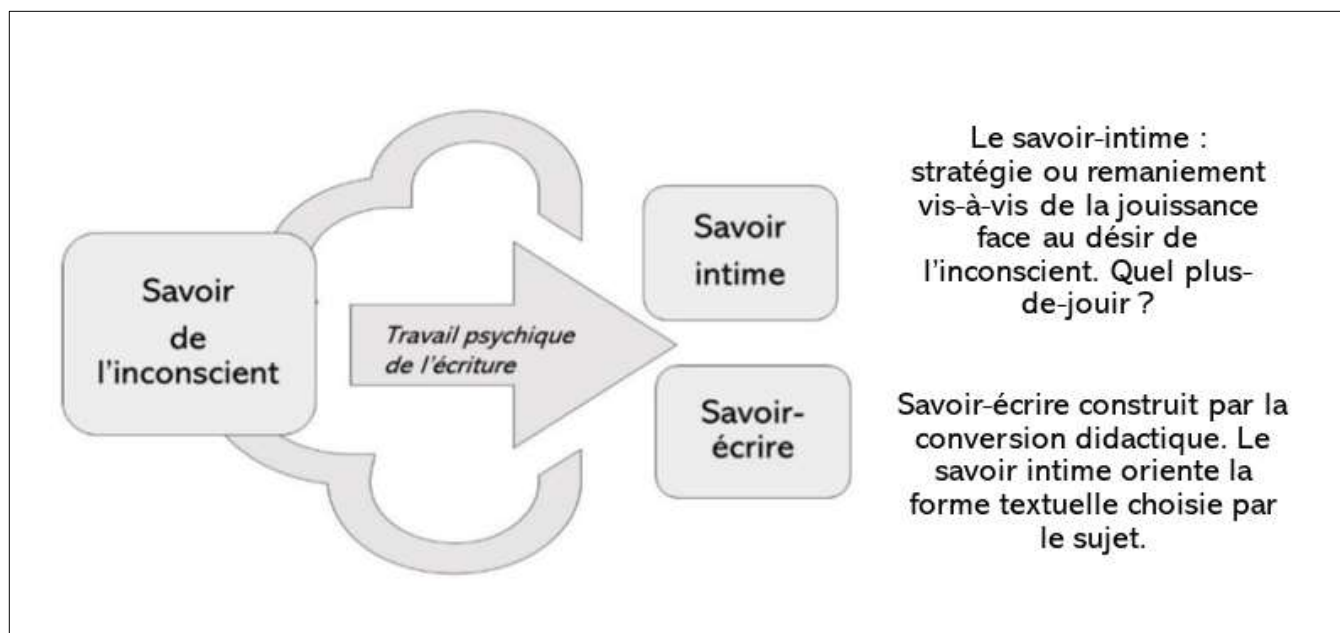


Fig. 1 - Essai de modélisation de l'apprentissage de l'écriture

Conclusion

Le « rapport à » apparaît comme un concept heuristique pour explorer l'apprentissage de l'écriture dans le cadre de la didactique clinique. Il permet de cerner les liens entre un sujet, ici de l'inconscient, un savoir intime et un savoir disciplinaire.

Engager les élèves dans des situations d'apprentissage de l'écriture n'est donc pas anodin. C'est les engager dans un travail psychique sur leurs signifiants (Lacan, 1966a), sur le savoir de l'inconscient. L'épreuve de l'écriture ne serait donc pas seulement cognitive, mais aussi psychique.

Cela pourrait alors donner des pistes d'explication de certaines difficultés à écrire, mais aussi de certaines réussites. En termes de gestes professionnels, il s'agirait d'accompagner l'auteur d'histoires, autant que le rédacteur d'une forme textuelle. Si solliciter l'imaginaire met en marche ce savoir intime, le travail sur les scripts, et sa réception par l'enseignant sont des leviers pour construire la position de sujet scolaire écrivant (Bautier & Bucheton, 1995, 1997 ; Bucheton, Alexandre & Jurado, 2014), scripteur ou didactique (Delcambre, 2007).

Bibliographie

Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.

Brossais, E. & Savournin, F. (2016). « Étudier les pratiques enseignantes dans l'enseignement primaire, secondaire et universitaire avec la didactique clinique ». In Marin, B. & Berger, D. (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2016* (p. 352-363). Paris : Réseau national des ESPE.

Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2013). « L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve ». In Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (dir.) *Didactique clinique de l'EPS, le sujet en question*. (p. 93-103). Paris : Ed. Revue EP&S.

- Brossais, E., Jourdan, I. & Savournin, F. (2016). « Heuristique et dynamique du concept de rapport à l'épreuve ». *Travail et Apprentissages* 18 : 66-86.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2005). « L'expérience de l'enseignant et ses implications didactiques : une étude de cas en EPS ». *5ème colloque international Recherche et Formation, "Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences"*. Nantes, 14-15-16 février.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2016). « La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant ». *Transformations* 13-14. URL : <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/196/144>.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Lestel, G. (2008). « Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique ». *Éducation et didactique*, 2(3) : 77-95. URL : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.366>.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat non publiée. UT2J, Toulouse.
- Carnus, M.-F., & Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive, EPS quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- Dolto, F. (1984). *L'image inconsciente du corps*. Paris : Seuil.
- Freud, S. (1900). *L'interprétation du rêve* (F. Robert, J. Altounian, P. Cotet, R. Lainé, & A. Rauzy, trad.). Paris : PUF, 2012.
- Freud, S. (1908). Le créateur littéraire et la fantaisie. In Freud, S. (B. Féron, trad.), *L'inquiétante étrangeté et autres essais* (p. 29-47). Paris : Gallimard, 2011.
- Freud, S., & Breuer, J. (1895). *Études sur l'hystérie* (A. Berman, trad.). Paris : PUF, 2002.
- Hamburger, K. (1986). *Logique des genres littéraires* (P. Cadiot, trad.). Paris : Ed. du Seuil.
- Lacan, J. (1960, 1961). « Séminaire 8 : Le transfert ». Présenté à Paris. URL : <http://staferla.free.fr/S8/S8.htm>
- Lacan, J. (1966a). *Écrits 1*. Paris : Ed. du Seuil, 1970.
- Lacan, J. (1966b). *Écrits 2*. Paris : Ed. du Seuil, 1971.
- Lacan, J. (1969, 1970). « Séminaire 17 : L'envers de la psychanalyse ». Présenté à Paris. URL : <http://staferla.free.fr/S17/S17.htm>
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation* (HDR non publiée) Paul Sabatier, Toulouse.

690 Un rapport à l'inspection en tension entre évaluation et formation. Étude de cas rapprochés de pratiques d'inspection en Tunisie et en France

Saïd Aroui, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)
Marie-France Carnus, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

Notre recherche appréhende le processus d'inspection en EPS avec des outils théoriques et méthodologiques de la didactique clinique. Entre évaluation et formation, nous tentons de lever le voile sur le rapport à l'inspection de quatre inspecteurs pédagogiques d'EPS français et tunisiens et d'en rechercher des traces dans leurs pratiques. Les données seront présentées sous forme de vignettes didactiques cliniques qui condensent les éléments saillants de deux cas François et Jalel. Le rapport à l'inspection de François et de Jalel est en tension entre accompagnement et contrôle. Leurs déjà-là d'enseignant, d'entraîneur pour François et celui de formateur de Jalel nourrissent et influencent ce rapport.

Mots-clés : rapport à l'inspection, didactique clinique, inspecteur, évaluation, formation

Introduction

L'évaluation occupe une place centrale dans le milieu professionnel. La profession enseignante fait aussi objet d'évaluation. En effet, la profession enseignante, comme toutes les autres professions, obéit à des critères et des normes institutionnelles précises. Alors, pour veiller sur la conformité de la pratique enseignante avec ces critères, un dispositif d'évaluation doit être mise en place par l'institution.

Dans le domaine de l'EPS comme dans les autres disciplines scolaires enseignées dans le second degré, les inspecteurs sont responsables de l'évaluation des enseignants et de l'attribution de notes. L'enseignant est contrôlé par l'institution de tutelle d'une manière régulière. C'est un inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN), inspecteur d'académie et inspecteur pédagogique régional (IA – IPR) qui est chargé de vérifier que les enseignants remplissent correctement leur mission, respectent les programmes et les horaires d'enseignement. Il évalue ainsi leurs compétences professionnelles.

L'inspection est un processus qui commence dès la désignation de l'enseignant à inspecter et prend fin lorsque celui-ci signe le rapport d'inspection rédigé et envoyé par l'inspecteur avec l'attribution d'une note dite pédagogique. Entre ces deux moments se situe l'inspection proprement dite ou l'inspecteur assiste à une leçon et observe le travail réel de l'enseignant en interaction avec ses élèves, pour réaliser à la suite avec lui un entretien individuel. (Albanel, 2009).

L'inspecteur est un être humain avec ses projets, son histoire personnelle, ses conceptions, ses sentiments. En d'autres termes, c'est un sujet singulier, assujéti et divisé (Carnus, 2007). Cette subjectivité est inconsciemment investie dans son métier. C'est cette subjectivité que nous essaierons d'interroger en nous référant aux concepts et outils de la didactique clinique. (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Pour prendre le sujet inspecteur dans sa dimension psychanalytique et fonder la pertinence de notre approche à partir la théorie du sujet pris dans le didactique, la nécessité d'une inscription en didactique clinique pour semble incontournable afin d'explorer la question de la relation du sujet inspecteur à la situation d'inspection.

Notre ambition est de faire sortir de l'ombre l'activité de l'inspecteur y compris son rapport à l'inspection. L'inspecteur dans sa singularité, en tant que sujet entièrement engagé dans une relation asymétrique qu'est l'inspection. Nous cherchons alors à répondre aux questions suivantes :

- Quel est l'effet du « déjà là » des inspecteurs sur leur rapport à l'inspection ?
- Quels sont les savoirs évalués par les inspecteurs ?

L'idée est également de rapprocher les pratiques d'inspection de deux pays : la France et la Tunisie. Au-delà de la singularité des cas, ce rapprochement pourrait nous permettre d'extraire des régularités liées au processus d'inspection et des différences culturellement et institutionnellement situées.

Méthodologie

En didactique clinique, les travaux se basent surtout sur les études de cas. La construction de cas appartient à toute approche clinique. Selon Terrisse (2013), elle commence de la description des effets pour chercher des explications et des rapports de causalité. Cet acheminement passe par un travail d'analyse ordonné par une démarche hypothéticodéductive qui se base sur la construction des articulations entre l'approche clinique du sujet et les théories d'inspections dans notre cas. Le recueil de données s'appuie sur l'étude de deux cas : un inspecteur tunisien et un inspecteur français. Jalel un inspecteur expérimenté et qui était un enseignant d'EPS spécialisée de football. Nous l'avons visité lorsqu'il évaluait une séance de gymnastique. François est aussi un inspecteur expérimenté. Il était enseignant d'EPS et entraîneur national de badminton. Nous l'avons visité pendant qu'il évaluait une séance d'escalade.

L'étude de cas comporte deux phases : Une analyse diachronique qui s'inscrit dans la temporalité de la méthodologie didactique clinique : le déjà-là – l'épreuve et l'après-coup et un analyse synchronique où nous croiserons des données de diverses nature et en particulier celles issues de l'observation et des entretiens.

Temporalité	Déjà là	Épreuve			Après-coup
Recueil de données	Entretien d'accès au déjà là	Entretien ante	Observation	Entretien post à chaud	Entretien d'après coup

Résultats

Le déjà-là

Pour ce qui concerne le déjà-là expérientiel de François, son inspecteur a vu en lui « toutes les qualités requises pour embrasser la carrière¹ ». Il a été inspecté trois fois et « évalué comme un excellent pédagogue ». La conception d'inspection de François est que l'inspection sert à « évaluer la professionnalité de l'enseignant à un instant précis et dans un contexte spécifique ». Il déclare « ...ce que je préfère c'est l'entretien indéniablement ». Pour son déjà-là intentionnel, il déclare « ... je veux voir les élèves se transformer en regard des choix qu'il a fait. Ce qui me permettra de voir si ses choix sont bons ou pas ».

¹ Les extraits sont issus du verbatim de l'inspecteur.

Pour ce qui concerne le déjà-là expérientiel de Jalel, il s'est senti visé et même dégradé lorsqu'il a été obligé de quitter l'école de formation des maitres d'EPS ou il était formateur ce qui l'a poussé, pour une question d'estime de soi, à passer le concours d'inspecteur « je l'ai pris comme un défi ». « Trois fois et je me rappelle de chacune parce que j'ai su défendre mes choix et j'ai su convaincre mes inspecteurs ». Pour sa conception de l'inspection, il pense qu'il est là pour aider et conseiller les enseignants. Il ajoute que « s'il a une bonne conception du cycle et de la séance et s'il choisit des enseignements cohérents aux niveaux des élèves et à la logique interne de la discipline généralement je ne vois pas pourquoi la séance ne marcherait pas ». Pour son déjà-là intentionnel, l'inspecteur attend de ses enseignants, surtout dans le climat après la révolution tunisienne et la nonchalance de quelques enseignants, le minimum qui est le « SMIC » et ça c'est le contrat entre lui et l'enseignant. Il essaye d'aider les enseignants. Pour l'observation il utilise des grilles d'évaluation. Parfois il ne fait pas l'entretien lorsque la séance est parfaite et qu'il n'y a rien à dire à part féliciter l'enseignant.

Après l'analyse des trois déjà-là des inspecteurs nous avons repéré des tensions au cœur du rapport à l'inspection des deux inspecteurs.

- Entre accompagnement et contrôle

Pour François, il remplace le terme contrôle par l'accompagnement du système. « L'inspecteur, comme a décidé l'école, c'est quelqu'un qui dans la bienveillance garde une exigence qui est liée à celle de faire progresser les élèves ». Pour Jalel il déclare « Personnellement, je ne fais pas l'inspecteur.../...Ce qui m'intéresse c'est comment je peux faire progresser et aider les enseignants.../... Le jour où je ne trouve pas le SMIC chacun assume sa responsabilité »

- Entre frustration (subjectivité) et satisfaction (objectivité)

François pense qu'il est « le garant de l'évaluation objective des enseignants ». Pour cela, il a un travail préparatoire à faire avant l'inspection « connaître l'enseignant ». François considère que l'objectivité par rapport aux programmes et la subjectivité par rapport au contexte sont complémentaires. Selon Jalel, « la prestation de l'enseignant et comme celle du joueur, peut-être que ce jour-là il a un problème et en plus tu connais son rendement normal ». Pour dépasser cette frustration, il « n'évalue pas un enseignant par rapport à une seule séance. C'est un processus et je ne peux pas juger un enseignant qu'après 4 à 5 inspections

- Entre pouvoir et écoute

Selon François, « l'écoute de ses enseignants » et posséder des compétences relationnelles « ça fait partie de la boîte à outils de l'inspecteur de temps en temps il doit faire preuve d'autorité avec certaines personnes ». Quant à Jalel, il essaye d'être toujours à l'écoute pour créer une bonne ambiance entre l'inspecteur et les enseignants. Par contre, Jalel ne négocie pas le « SMIC ».

L'épreuve

Au temps de l'épreuve, François ne regarde pas seulement les élèves mais regarde aussi l'enseignant. Il intervient dans un atelier pour aider et faire une démonstration. François ne peut pas s'empêcher d'aller voir les élèves, de leur parler et prendre la place du professeur alors qu'il avait dit en entretien de déjà là qu'il n'intervient jamais. Pendant l'entretien, François parle 20 minutes de la durée de l'entretien qui a duré 25 minutes. Pendant l'entretien, François a un discours très prescriptif : « il faut, tu dois ... »

Quant à Jalel, il observe l'enseignant et les élèves. Il ne bouge pas de sa table et prend des notes silencieusement. Pendant l'entretien il parle 22 minutes et 30 secondes et l'enseignant 4 minutes et 36 secondes. Pendant trois minutes et 20 secondes, la discussion est sous forme

question réponse entre Jalel et l'enseignant. Il prescrit aussi beaucoup « tu dois, il faut, ... » et au même temps il demande si l'enseignant est d'accord.

L'après coup

François qui dit n'avoir « jamais vu un enseignant exceptionnel », est-il frustré et toujours à la recherche de cet enseignant. Dans une position de déni, il affirme qu'il n'est pas intervenu pendant la séance et pense avoir laissé assez de temps de parole à l'enseignant pendant l'entretien. Il continue à affirmer qu'il ne regarde que les élèves et mobilise un mécanisme de défense qui est l'esquive² (Léal, 2012) pour éviter la centration sur l'enseignant.

Jalel annonce « j'étais un enseignant brillant ». Il était un exemple pour ses enseignants. Il représente le sujet supposé savoir et cela est forgé par le fait qu'il était aussi un formateur. Jalel observe aussi les élèves. Il affirme qu'ils reflètent le travail de l'enseignant. Il pense avoir laissé plus temps de parole à l'enseignant. Il n'utilise pas une grille d'évaluation. « Avec le temps j'ai pas besoin de grille, c'est quelque chose qui se sent ».

Conclusion Provisoire

François dit ne s'intéresser qu'aux transformations des élèves. Pendant l'après coup, il déclare qu'il ne peut pas voir progresser les élèves pendant une seule séance d'escalade mais il peut détecter les situations qui vont mettre les conditions favorable pour ce progrès. De ce fait, François essaye d'éviter de regarder directement l'enseignant. François est dans la dénégation et ne reconnaît pas le fait d'être intervenu pendant la séance. Sachant qu'il a parlé avec les élèves et il a même fait une démonstration, il argumente que, tant que l'enseignant n'a pas fait attention de tout ça, il ne s'agit pas d'une intervention. Le rapport à l'inspection de François est en tension entre accompagnement et contrôle de l'enseignant et du système. Son déjà-là d'enseignant, d'entraîneur et de sportif de haut niveau nourrit et influence ce rapport.

Jalel dit que sa première focale est l'enseignant mais il regarde aussi les élèves. Jalel affirme qu'il n'utilise pas de grille d'évaluation et que cette grille est devenue pour lui comme un automatisme. C'est une attitude que Jalel met en œuvre pour essayer d'éviter de dévoiler ses critères d'évaluation. Le rapport à l'inspection de Jalel est en tension entre accompagnement et contrôle de l'enseignant. Sa mission comme formateur dans l'école des maîtres d'EPS a bien forgé son attitude d'accompagnement et sa posture comme un sujet supposé savoir que ses enseignants font confiance. Son déjà-là d'enseignant « excellent et innovant » et de formateur de maître nourrit et influence ce rapport.

Bibliographie

Albanel, X. (2009). *Le travail d'évaluation : l'inspection dans l'enseignement secondaire*. Toulouse : Octarès.

Terrisse, A., Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Paris : De Boeck.

Carnus, M.-F. (2004). « La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. » 5ème congrès international de l'AECSE *d'actualité de la recherche*. Paris.

Carnus M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éd. EP&S.

² Attitude d'évitement de la part de l'inspecteur.

Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). « Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question ». *Revue EPS (eds.)*, Collection Recherche et formation. Paris.

David, B. (2003). Évaluation et notation en éducation physique et sportive. Regard sur la formation et perspectives de recherche. INRP, Paris.

Léal Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastée en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, document non publié.

694 Le rapport au vin dans l'enseignement de l'analyse sensorielle des vins en hôtellerie-restauration

Dominique Alvarez, Laboratoire EFTS, UT2J Toulouse (France)

Résumé

L'enseignement de l'analyse sensorielle des vins fait partie du savoir à enseigner (Chevallard, 1985) de plus de 1 400 enseignants des lycées techniques et professionnels du domaine de l'hôtellerie-restauration. Cet objet d'enseignement s'origine dans les pratiques sociales de référence de la sommellerie. Les parties méthodologiques et lexicales de l'analyse sensorielle sont clairement énoncées dans les référentiels des diplômes alors que le rapport au vin de chaque enseignant est une partie moins explicite mais très influente dans leur enseignement. L'analyse didactique clinique d'un corpus de données¹ (entretiens et observations de classe) permet de mettre en lumière l'influence du rapport au vin lors de l'enseignement de l'analyse sensorielle. Deux enseignants, aux profils contrastés, composent à leur insu avec ce curriculum caché.

Mots-clés : rapport au vin, enseignement analyse sensorielle des vins, lycée professionnel et technique, didactique de la sommellerie, curriculum caché

Enseigner l'analyse sensorielle pour valoriser le vin au restaurant

Dans les lycées professionnels et technologiques du domaine de l'hôtellerie-restauration, l'analyse sensorielle des vins est un enseignement omniprésent dans l'ensemble des diplômes (d'après les différents programmes des référentiels). Pour faire une précision terminologique, l'analyse sensorielle est l'acte de goûter attentivement, pour décrire les caractères organoleptiques d'un vin. L'analyse sensorielle nécessite méthode et techniques (Casamayor, 2001 et Légglise, 1984), se basant sur les savoirs savants de la physiologie du goût et de l'œnologie. L'analyse sensorielle passe par un processus en quatre phases : la perception, l'identification, la mémorisation et la verbalisation. L'analyse sensorielle stimule tous les sens (l'ouïe, la vue, l'odorat, le goût et le toucher) selon Émile Peynaud (1980) et s'appuie sur une méthodologie en trois temps : phases visuelle, phase olfactive et phase gustative. Un de ses objectifs est de décrire et de valoriser le vin lors d'interactions commerciales entre sommeliers et clients d'un restaurant (Hugol Gentil, 2011). C'est sur la pratique sociale de référence de la sommellerie que l'analyse sensorielle s'appuie dans l'enseignement du domaine de la restauration. Ainsi l'analyse sensorielle se compose de savoirs méthodologiques (phases chronologiques : à l'œil, au nez et en bouche) et de savoirs lexicaux (du sentir au dire) selon Philippe Faure-Brac (2006) et Martine Coutier (2007). Dans les curricula, en tant qu'ensemble des programmes disciplinaires (Reuter, 2013), la compétence à développer est « Réaliser une analyse sensorielle de vin et valoriser un argumentaire de vente² ». Le curriculum caché (Pastiaux, 1997) concerne la part des enseignements qui n'apparaissent pas dans les programmes de l'institution. C'est tout ce que l'élève apprend sans que cela soit explicitement enseigné. Ainsi, dans le cadre de l'enseignement de l'analyse sensorielle se jouent d'autres enjeux tels que le rapport à l'alcool et au savoir-boire, le rapport à la transmission paternelle (Simonet Toussaint, 2006) de la culture du vin et le rapport au goût. Compte tenu de la part importante de ce curriculum caché, dans quelle(s) mesure(s) le rapport au vin de l'enseignant influence-t-il son enseignement de l'analyse sensorielle des vins ?

¹ Collectées dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation, soutenue en novembre 2019.

² Selon l'arrêté du 31/05/2011 concernant le baccalauréat professionnel commercialisation et services en restauration

Contexte de la recherche et options méthodologiques

Cet article s'inscrit dans un travail de thèse en sciences de l'éducation et de la formation. Le corpus est étudié selon les trois temps de la didactique clinique. (Carnus, Terrisse, 2013) : un entretien *ante* qui vise l'accès au « déjà-là » de l'enseignant, le filmage de la leçon par les sujets eux-mêmes, la leçon est considérée comme une « épreuve » interactive, et un entretien « d'après-coup » qui se déroule plusieurs semaines après la séance. Dans cette contribution à ce symposium sont présentées les vignettes didactiques cliniques de deux enseignants, Nadia et Christian, aux profils contrastés. Ces vignettes présentent les éléments saillants des données collectées qui questionnent le rapport au vin de chaque enseignant. Ils se trouvent, en effet, sous l'influence de ce rapport intime dans leur séquence d'enseignement. Pour chaque enseignant, une formule est sélectionnée dans le verbatim des entretiens ou et de la leçon comme représentative et signifiante du cas.

Le cas Nadia : « Faire appel à ses références d'enfance »

Nadia est une enseignante débutante, elle possède une certaine expertise dans l'analyse sensorielle et enseigne depuis quelques années seulement « ça fait maintenant ma quatrième année dans ce lycée ». Elle a suivi plusieurs formations à l'analyse sensorielle, elle compte plusieurs expériences professionnelles en restauration et dans le service des vins. Elle considère que ses compétences s'enracinent dans la sphère privée, elle déclare : « les arômes on a une relation très enfantine (...) dans ma culture d'origine on a des aliments qui sont très parfumés ». Nadia a l'intention d'enseigner des valeurs qu'elle juge nobles, elle a l'ambition de former à « devenir un bon citoyen (...) être tolérant ». Elle souhaite transmettre sa haute considération du vin, elle dit que : « le vin est un élément important de la gastronomie française ». Dans son déjà-là (Carnus, 2013), Nadia montre un rapport au vin avec de nobles racines.

Durant l'épreuve de la leçon, Nadia ne peut pas s'empêcher de mobiliser ses références personnelles d'enfance. Elle évoque devant ses élèves à propos de l'analyse sensorielle d'un vin blanc : « vous ne trouvez pas que cela sent la terre mouillée ou de la roche que vous avez grattée avec le couteau vous n'avez jamais fait ? ». Il s'avère qu'il s'agit clairement pour elle d'un syndrome proustien car elle précisera en entretien d'après-coup plusieurs semaines après la leçon que ces odeurs viennent de son enfance : « parce que quand j'étais enfant il faisait très chaud alors parfois on arrosait devant la maison pour un petit peu rafraîchir (...) et puis quand j'étais enfant aussi on jouait avec des pierres, pour faire des dessins sur les pierres on les grattait pour avoir des petits reliefs ». Nadia manifeste un rapport ambivalent au « cracher ». Émile Peynaud (1980) recommande que le dégustateur : « recrache le plus complètement possible la gorgée de vin » car : « il serait impossible au gouteur de boire sans dommage ». Nadia ne rend pas cette phase de l'analyse sensorielle obligatoire pour ses élèves, elle leur indique : « vous avez le droit de cracher (...) si vous n'aimez pas (...) après que je l'ai craché ou que je l'ai avalé (...) après l'avoir craché, vous pouvez il n'y a pas de problème (...) pour ceux qui n'aiment pas avaler le vin, vous pouvez cracher ». Il semblerait que pour Nadia l'action de cracher ait un retentissement particulier.

Dans son discours, elle considère le vin comme un enfant. Elle utilise d'ailleurs la métaphore d'une mère nourricière : « Un vin je leur dis toujours : c'est un enfant, il naît, il faut l'élever, s'il est bien il peut grandir comme il faut (...) et si on ne le consomme pas tout de suite et bien il peut mourir ». Ce rapport au vin est en décalage avec la conception de ses élèves qui se livrent plutôt à une consommation rapide et massive d'alcool plus élevé : « y en a qui tous les weekends ils boivent de la vodka (...) c'est tout ce qui est binge drinking ça ce n'est pas marrant ». Bien qu'elle soit consciente de cette dérive d'alcoolisation, il lui est impossible d'obliger ses élèves à cracher durant ses cours d'analyse sensorielle : « normalement on devrait

pas parce que c'est un produit qui est bien fait *etc.* moi je vois pas pourquoi est-ce qu'on cracherait (...) il faut pas le gaspiller ». Elle s'oblige pourtant elle-même à cracher durant tout le cours.

Nadia possède un rapport au vin bienveillant, respectueux, voire laxiste telle une mère avec un enfant, qui souhaite éduquer sans interdire. Ce rapport au vin influence de façon importante Nadia car comme l'indique Claudine Blanchard-Laville (2013), ce que l'enseignant transmet n'est pas le savoir mais son rapport au savoir.

Le cas Christian : « Personne n'a tort, il faut suivre un chef, un modèle, un mentor »

Christian est un enseignant chevronné, il est expert en analyse sensorielle et enseigne depuis plus de vingt ans. Il est un enseignant titulaire expérimenté et possède plusieurs expériences professionnelles ainsi qu'une pratique assidue et presque quotidienne de l'analyse sensorielle des vins : « [l'analyse sensorielle] c'est un exercice que je fais quasiment tous les jours ». Dans son déjà-là intentionnel il souhaite laisser ses élèves s'exprimer dans le cadre de ses cours : « la perception est très personnelle (...) moi je suis toujours très ouvert vis-à-vis de la dégustation parce que personne n'a tort ». Mais il s'inscrit comme le modèle à suivre : « c'est le prof (...) il faut trancher pour dire ça ça sent ça (...) il faut suivre un modèle, un mentor (...) qui va te dire ça sent ça (...) la finalité (...) que l'on soit tous d'accord ». Il se considère comme le mentor : « le prof a toujours raison car c'est le prof », d'ailleurs il dit ne pas être contesté dans sa classe : « on a peu d'élèves qui viennent contester (...) cela arrive rarement ».

Pour Christian l'analyse sensorielle s'apprend et s'enseigne dans le travail et dans l'effort : « au début ça va pas forcément être toujours agréable j'insisterai sur les termes (...) de façon assez ferme (...) c'est le point avec lequel vous aurez le plus de mal (...) ça fait beaucoup d'informations ». Il est exigeant : « on est de plus en plus rigide au début d'année sur ce que l'on attend », il dit imposer une certaine sévérité : « une partie un peu contraignante (...) il faut de la rigueur ». Il emploie en outre, la métaphore du père sévère durant sa leçon pour conceptualiser l'attaque qui représente les premières sensations lors du contact du vin dans la bouche : « imaginez l'attaque comme une claque une gifle on frappe pas les élèves enfin pas moi mais si je vous mets une claque elle est comment ? Est-ce qu'elle est forte ? Est-ce qu'elle est vive ? Est-ce qu'elle est molle ? Est-ce qu'elle est plate ? ». Il s'inscrit sans ambiguïté comme la référence à suivre : « mais le modèle il est figé (...) il est quand même très strict (...) vous allez prendre la patte X (nom de Christian) ». Le rapport au vin de Christian se positionne entre modèle et souffrance.

Christian est le mentor paternel incontesté qui éduque à l'autonomie : « souvent ils s'émancipent un peu, ils prennent un peu de personnalité on va dire et c'est normal ». Néanmoins il souhaite garder cette position paternelle symbolique : « ils s'émanciperont de cela mais ils se souviendront quand même de la base c'est important ». Il utilise à deux reprises l'expression « tuer le père » comme si au fond il craignait de ne pas rester le modèle et le mentor de ses élèves. Christian manifeste un rapport au vin ferme et directif comme l'éducation traditionnelle et virile d'un père.

Le rapport au vin influence l'enseignement

Le vin est un produit alcoolisé qui a un retentissement culturel important dans le domaine de la restauration. Ce rapport au vin passe par une éducation au savoir-boire qui est traditionnellement prise en charge par la famille (Simmonet-Toussaint, 2006). La présentation de deux enseignants aux profils contrastés dans l'enseignement de l'analyse sensorielle laisse apparaître un rapport au savoir-déguster le vin très tranché. Les enseignants sont sous

l'influence de ce rapport au vin (savoir-boire et savoir-déguster) qu'ils ne peuvent s'empêcher de traduire en acte dans leur agir professionnel nécessairement singulier. Nadia tire de son enfance des références profondes et intimes, elle considère que le vin a de nobles racines. Elle a un rapport ambivalent à l'action de cracher durant l'analyse sensorielle. Telle la mère nourricière elle est marquée par son rapport à l'alcool, elle s'oblige à cracher sans pouvoir l'imposer à ses élèves. Christian, un enseignant chevronné, se positionne comme le mentor incontesté, le vin s'apprend dans la souffrance. Il se comporte en père sévère et souhaite marquer ses élèves en tant que modèle. Cependant il craint qu'un jour ils ne tuent le père et se détachent de son influence.

Faire entrer des produits alcoolisés dans l'enceinte de l'école n'est pas anodin. Comme le vin est un produit omniprésent dans les enseignements du domaine, les enseignants sont amenés à évoquer le rapport à l'alcool, même à leur insu, avec leurs élèves.

Une influence à l'insu de l'enseignant

Le rapport à l'alcool est un enseignement hors référentiels. Il est très dépendant du déjà-là sensoriel de l'enseignant. Comme ce rapport à l'alcool n'est pas un savoir clairement explicité dans le « savoir à enseigner »³, le sujet ne disposant pas de consignes précises ne peut s'empêcher de transmettre son propre rapport au(x) savoir(s)⁴, très fortement teinté de ses expériences (de ce qu'il a lui-même appris) et de ces conceptions.

Le vin n'est plus un produit-aliment, c'est-à-dire accessoire liquide du repas, c'est un produit culturel qui est bien plus qu'un liquide fermenté, alcoolisé. Le rapport à l'alcool et le rapport au vin sont des notions qui dépassent le cadre de l'école. Les frontières sont perméables et la culture du vin appartient originellement à la famille⁵ dans laquelle de nombreux contacts avec le vin se produisent tout au long de la vie familiale. Ce savoir est impossible à institutionnaliser (Léal, 2013) si ce moment se déroule dans la famille. Les enseignements associés à l'analyse sensorielle des vins ont un très fort retentissement en dehors de l'école. Si ce lien est distendu ou inexistant, le sujet enseignant ne pourra s'empêcher de prendre une partie du rôle paternel ou maternel. L'analyse des métaphores prononcées par les enseignants Nadia et Christian présente d'ailleurs une régularité sur la place du père ou de la mère qu'ils prennent, à leur insu, ce qui nous laisse penser qu'ils ne peuvent pas s'empêcher d'assurer une partie de l'éducation au savoir-boire dans le cadre de leur enseignement.

L'analyse didactique clinique du phénomène renouvelle les études traditionnelles du domaine en permettant d'observer ce qui se joue à l'interface de l'intime et du public. Cette approche ouvre sur des réseaux de signification différents et complémentaires qui sont peu ou pas investigués dans l'enseignement technique et professionnel en hôtellerie-restauration laissant entrevoir de grandes perspectives pour décrire et comprendre les pratiques enseignantes jusque-là plutôt obscures ou impénétrables.

Bibliographie

Casamayor, P. (2001). *La dégustation*. Paris : Hachette livre.

³ N'est-il pas d'ailleurs plus un « savoir à apprendre » qu'un « savoir à enseigner » ?

⁴ Voir à ce propos le travail de Claudine Blanchard-Laville (2013). Ce que l'enseignant transmet n'est pas le savoir mais son rapport au savoir.

⁵ Comme l'indique Céline Simmonet-Toussaint (2006)

Hugol-Gential, C. (2011). La construction d'un espace interactionnel entre clients et sommelier lors de la prise de commande du vin. Dans E. & al, *Autour des langues et du langage (2) perspectives pluridisciplinaires* (p. 227-284). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Leal, Y. (2013). L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ? In M.-F. Carnus & A. Terrisse. *Didactique clinique de l'EPS* (p. 103 - 112). Paris : Editions EP&S.

Leglise, M. (1984). *Une initiation à la dégustation des grands vins*. Marseille : Editions Jeanne Laffitte.

Peynaud, E. (1980). *Le goût du vin*. Paris : Bordas.

Pastiaux, G., & Pastiaux, J. (1997). *La pédagogie, retenir l'essentiel*. Paris : Nathan.

Simmonet-Toussaint, C. (2006). *Le vin sur le divan*. Bordeaux : Editions Féret.

063 Pour une didactique professionnelle de la formation initiale en kinésithérapie

Frédéric André, Université de Toulouse Jean Jaurès, UMR EFTS (France)
Michel Galaup, INU Champollion Albi, UMR EFTS (France)

Résumé

Dans le cadre de la formation initiale des masseurs kinésithérapeutes, notre hypothèse est : les modalités pédagogiques réalisées préalablement en institut modifient le savoir-faire. Deux groupes d'étudiants de modalités pédagogiques différentes sont ensuite confrontés à une immersion clinique afin de tester notre hypothèse. Les résultats de cette recherche-action, après une analyse verbatim en relation avec des entretiens d'autoconfrontation simple, démontrent des classes de situation communes selon les modalités pédagogiques. Il est également souligné une classe de situation supplémentaire dans un des groupes faisant référence à des paramètres sensitifs. Au final, ces résultats vont pouvoir favoriser l'acquisition des compétences.

Mots-clés : didactique professionnelle, compétence, kinésithérapie, analyse activité, simulation

Introduction

Faisant suite aux accords de Bologne les formations initiales ont été modifiées. L'approche par compétence (Tardif, 2006). est maintenant le fil conducteur du référentiel. En formation initiale de masso-kinésithérapie, elle amène les étudiants à développer des savoirs, des savoir être et des savoir-faire. Cette construction est source d'adaptation de la part du formateur au quotidien. Ce dernier n'est plus un transmetteur de savoir mais un guide favorisant l'apprentissage. Ainsi, cette nouvelle approche permet une articulation entre l'apprentissage au sein des instituts de formation en kinésithérapie et la clinique (les stages). Le premier permettant de développer les savoirs théoriques par les cours magistraux (CM) mais aussi les techniques de cœur de métier dans un environnement sans patient. La seconde ayant comme objectif de confronter les apprenants à la ou les pathologies.

Nous avons souhaité étudier l'impact de 2 modalités pédagogiques différentes afin de connaître les conséquences sur le savoir agir en situation. Nous posons l'hypothèse que deux modalités différentes permettent de développer des savoirs agir divers.

Pour nous amener à valider cette hypothèse, nous utilisons la didactique professionnelle comme cadre théorique (Pastré, 2006). L'analyse de l'activité est intéressante pour nous amener à objectiver les traces invisibles de l'action et d'en retirer son organisation. Dans cet optique, nous avons retenu un acte spécifique, l'aspiration trachéobronchique dont l'objectif est le désencombrement d'une personne en perte d'autonomie

Nous allons dans un premier temps vous présenter les modèles théoriques puis la méthodologie de notre recherche. Nous vous présenterons ensuite les résultats pour nous amener à les discuter. Nous finirons par conclure avec l'éclairage de nos résultats.

Éclairage théorique

La didactique professionnelle

Elle est la clé de voûte de notre travail dans la mesure où nous explorons l'activité durant un acte spécifique. Elle va nous permettre une analyse fine du travail des différents apprenants.

Elle est née durant les années 1990, issue des courants de la psychologie du développement (Piaget, 1969), de l'ergonomie du travail (Leplat, 2000) et de la didactique des disciplines (Brousseau, 1998). Pastré incarne ce courant d'analyse de l'activité humaine. Elle a été utilisée dans un premier temps dans un cadre de formation professionnelle continue et semble également intéressante en formation initiale.

Grace à son utilisation, elle combine l'analyse de la dimension théorique (le savoir théorique) et la dimension opératoire (le savoir-faire). Il est aisé de mesurer l'acquisition des savoirs. L'évaluation des savoirs faire reste plus difficile à objectiver notamment au cours d'un acte opératoire. Pourtant, dans un cadre d'amélioration ou d'élaboration des compétences, elle reste majeure pour arriver à développer une habileté motrice. Nous définissons le terme de compétence principalement par Le Boeterf (1994) avec

une personne sait agir avec compétence si elle sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources pertinentes pour réaliser dans un contexte particulier des activités professionnelles selon certaines modalités d'exercice afin de produire des résultats satisfaisant à certains critères de performance pour un client ou destinataire.

Faisant suite à ces précisions, nous relevons le terme le plus emblématique. Les ressources pertinentes font appel à l'intelligence de l'acteur dans l'action. Elles peuvent se rapprocher des savoirs théoriques acquis au fil du temps mais également des ressources autres comme le matériel adéquat ou l'aide d'une personne tierce par exemple. Elles restent fortement liées à une situation pour laquelle une rapide adaptation est essentielle. Nous pouvons mettre en exergue le contraste entre l'apprenant novice qui a peu d'expérience en action et l'expert qui lui, a connu des situations diverses et variées. Ce dernier a emmagasiner une base de données riche et porteuse d'efficacité dans l'action (Bruner, 2015).

Cette analyse chirurgicale de l'opérateur est utile car elle amène une observation précise de l'activité. Cette dernière n'est pas toujours objectivable par le chercheur car une grande partie reste invisible. Il est difficile dans le choix de l'acteur de discerner les variables non retenues par l'opérateur. Il est aussi ardu, au sein de l'activité, d'identifier le champ des possibles que l'acteur peut retenir comme une action efficiente. Pour y remédier, le choix de l'entretien d'autoconfrontation¹ nous paraît utile. En effet, la verbalisation de l'action amène un vecteur réflexif. Ce dernier est porteur de données objectives pour le chercheur. Pour l'acteur, elle va permettre par le dialogue une analyse réflexive. Elle amène également une dissociation dans l'action comme l'indique Vygotski (1985) : « une tête au-dessus de lui-même » pour stimuler la pensée puis induire une amélioration de son action.

La simulation haute-fidélité

Selon les travaux du Pr Ganry², la simulation correspond

à l'utilisation d'un matériel (comme un mannequin ou un simulateur procédural), de la réalité virtuelle ou d'un patient standardisé, pour reproduire des situations ou des environnements de soins, pour enseigner des procédures diagnostiques et thérapeutiques et permettre de répéter des processus, des situations cliniques ou des prises de décision par un professionnel de santé ou une équipe de professionnels.

Dans notre cas, l'artefact utilisé en formation initiale est le mannequin haute-fidélité qui catégorise notre simulation. En effet, l'utilisation du mannequin va pouvoir reproduire avec

¹ Il s'agit d'une technique d'analyse de l'activité humaine qui amène l'opérateur à visualiser son action puis la commenter, en présence du chercheur

² HAS : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-01/simulation_en_sante_-_rapport.pdf

une fidélité proche de la réalité et permettre aux apprenants de s'exercer à la pratique. Cette activité pédagogique est structurée en plusieurs temps pour en retirer des bénéfices.

Tout d'abord la première phase qui est le briefing. Il va permettre d'énoncer clairement les objectifs pédagogiques et de présenter aux acteurs présents l'environnement de la simulation. Ce dernier pouvant être une salle de réanimation, une chambre d'hôpital ou autre. Le concepteur veille à assembler un environnement le plus proche de la réalité pour faciliter l'adaptation de l'apprenant. Dans cette partie, l'ensemble des apprenants est scindé en deux groupes. Le premier groupe étant les acteurs de la simulation alors que le second est observateur de la séquence.

Le deuxième temps de la simulation est la séquence en elle-même de simulation dans lequel (dans notre cas) les acteurs réalisent une aspiration trachéobronchique. Cette séquence pratique permet une confrontation avec la technique pour en discerner ses limites en tant que professionnel.

Le troisième temps, majeur, est conçu pour permettre l'analyse réflexive de l'action. Il s'agit du debriefing (Fanning & Gaba, 2007; Fey, Scrandis, Daniels, & Haut, 2014). L'acteur ou les acteurs vont revivre la situation puis par le dialogue avec les observateurs vont verbaliser le déroulement de la tâche. Il est ainsi dévoilé les traces invisibles de la réflexion (Boet *et al.*, 2013) du praticien avec l'argumentation des choix durant la séquence. Les observateurs sont facilitateurs et apportent leurs compétences pour améliorer la séquence de soin. Cette approche par la simulation est gage d'amélioration des pratiques par une approche socio-constructiviste.

Nous évaluons dans notre travail l'impact de cet artefact numérique sur les apprentissages en comparaison avec une modalité traditionnelle sous forme de travaux pratique.

Méthodologie

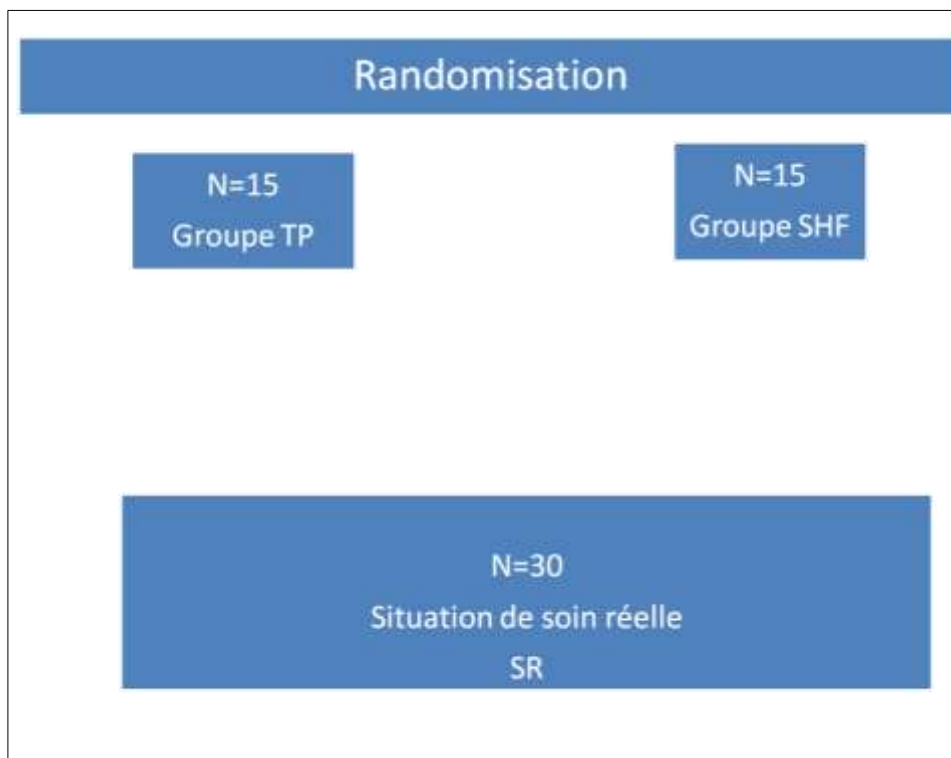


Fig. 1 - Flux de l'étude

La population

Les critères d'éligibilité vont être présentés selon l'ordre suivant, tout d'abord l'inclusion des patients et des apprenants puis les paramètres d'exclusion.

Critères d'inclusion

Nous avons sélectionné des étudiants volontaires de deuxième année inscrits en formation initiale de l'IFMK de Toulouse au cours de l'année 2017-2018. Au total trente étudiants ayant accepté de participer à l'étude (consentement éclairé).

Concernant les patients, il s'agit d'adultes porteurs d'une trachéotomie et capables de communiquer. Ils sont hospitalisés au sein du CHU de Toulouse et ont accepté de participer à l'étude (consentement éclairé).

Critères d'exclusion

Nous excluons les étudiants absents le jour du cours magistral (CM).

Nous avons aussi fait le choix de ne pas inclure les patients :

- Ayant des troubles cognitifs ne permettant pas de comprendre l'étude
- Mineurs
- Sous respirateur ou ventilation non invasive.

Modalités d'identification des participants

Les étudiants sont recrutés sur la base du volontariat dans l'IFMK de Toulouse en deuxième année. Au début de mois de septembre 2017.

Groupe d'intervention

Nous présentons ici les 2 groupes d'expérimentation avec le déroulé chronologique de leurs activités pédagogiques.

Groupe SHF

Temps 1 : Le Cours magistral (CM)

Le CM est rendu obligatoire dans le cadre de l'expérimentation. Afin d'être certain de la présence de tous les étudiants, un appel est fait avant le commencement du cours. Les personnes absentes ce jour-là, ne feront pas partie de l'étude. Il dure deux heures.

Le CM se finalisera par une évaluation sous forme de QCM. Ce dernier est composé de dix questions. Chaque question comporte une seule réponse conforme en lien avec le CM. Une fois le recueil effectué, le chercheur évalue les réponses par une note sur 10 avec une réponse conforme égale à un point, une réponse non conforme zéro.

Temps 2 : La séance de simulation

Nous décrivons le mannequin haute-fidélité utilisé pour la simulation afin de mieux comprendre son exploitation et son impact dans notre étude.

Ce mannequin intègre des éléments modélisés au niveau cardio-respiratoire comme les bruits auscultatoires du cœur et du poumon permettant d'accroître la fidélité de la situation. Il apporte un réalisme visuel et auditif en reproduisant les bruits respiratoires et les bruits du cœur objectivés par le stéthoscope de l'apprenant. Un système audio est également présent et peut simuler la voix du patient (via l'intervention du formateur).

Ce mannequin est équipé d'une interface informatique exprimant un grand nombre de paramètres vitaux et de signes cliniques. Il offre ainsi à l'apprenant des conditions très réalistes de la situation clinique.

La séance est composée de trois parties, nous rappelons le briefing, la situation simulée et le debriefing.

La durée totale de la séance de simulation est de 2 heures.

Temps 3 : Evaluation des connaissances

Elle se fait à la fin de la simulation par l'intermédiaire d'un questionnaire qui permet une comparaison à ce moment-là et à la sortie du CM. Les modalités d'évaluation restent identiques.

Temps 4 : Procédure en immersion clinique

L'apprenant se rendra sur le terrain (service de réanimation) pour la mise en application de la procédure. Suite à la visite du promoteur, le patient aura préalablement été sélectionné afin de minimiser les risques.

Le promoteur de l'étude filmera à l'aide d'un caméscope (après consentement du patient) toute la séquence de soin pour ensuite pouvoir être utilisée par un entretien d'auto-évaluation. Durant toute la séance, un expert sera présent dans la pièce pour être garant de la sécurité du patient. Dans le cas où les conditions de sécurité ne seraient pas respectées, l'expert arrêtera la séance immédiatement. L'apprenant, dans cette séquence réelle, se basera sur les acquisitions en relation avec le cours magistral et la séance de simulation.

Nous allons ensuite par l'intermédiaire de filmage vidéo, réaliser une autoconfrontation avec le sujet une fois la réalisation de l'aspiration trachéobronchique terminée. Afin d'objectiver ces paramètres qualitatifs, nous utiliserons les travaux de Theureau, (1997) pour en dégager des informations probantes.

Temps 5 : l'entretien d'autoconfrontation

Pour nous permettre d'objectiver les traces invisibles de l'action durant l'immersion clinique, nous avons fait le choix d'utiliser l'autoconfrontation simple (Theureau, 1997).

Cette méthode comporte deux temps bien distincts : le premier est l'enregistrement de la mise en action de l'apprenant dans la procédure de l'aspiration trachéobronchique. Cette étape est vidéo filmée. Le second, l'autoconfrontation est individuelle avec un espace temporel réduit au minimum pour potentialiser « le penser-tout haut » (Boubée, 2010). Le chercheur expose l'ensemble de la vidéo à l'acteur. Ce dernier, va être guidé, accompagné par le chercheur par des relances ou des questions pendant le processus de verbalisation. Les relances ont pour seuls objectifs d'approfondir, d'expliquer, d'explicitier le contenu du discours ou justifier son attitude.

Temps 6 : Analyse du verbatim

Nous traitons ensuite ces données via le logiciel IRaMutEq. Nous analysons les données à travers plusieurs filtres : dans un premier temps l'analyse des similitudes, la classification hiérarchique descendante; dans un second temps, nous utilisons l'analyse des classes et l'analyse factorielle des correspondances (Ratinaud & Marchand, 2012).

Groupe TP

Nous énonçons dans ce chapitre, les différentes étapes pédagogiques du groupe TP. Certaines étapes sont identiques au groupe SHF permettant plus tard la comparaison.

Pour le groupe TP, nous retrouvons le même temps 1 que le groupe SHF à savoir la participation au CM.

Temps 2 : Le travail pratique

Il se fait en présence du groupe étudiant (quinze personnes) qui va pratiquer entre pair. Chaque étudiant jouera le rôle d'opérateur puis chacun à son tour, le patient porteur d'une trachéotomie.

L'apprentissage de la procédure se fait par une modélisation avec une canule portée par le patient pair, et l'ensemble du matériel nécessaire. Chaque étudiant effectue la procédure en utilisant le matériel réel (sondes, aspiration, lubrifiants, monitoring *etc.*).

Elle est constituée de trois parties (identique au groupe SHF), nous rappelons le briefing, la situation simulée et le debriefing.

Ce travail pratique dure 2 heures avec la présence d'un formateur.

Temps 3 : l'évaluation des connaissances

Nous retrouvons l'évaluation par QCM, de la même manière que pour le groupe SHF.

Temps 4 : procédure en immersion clinique

Cette étape reproduit à l'identique celle décrite plus haut pour le groupe SHF.

Temps 5 : l'entretien d'autoconfrontation

Les entretiens d'autoconfrontation respectent exactement la méthodologie utilisée pour le groupe SHF.

Temps 6 : Analyse du verbatim

Idem groupe SHF.

Résultats

Nous vous présentons les résultats suite à notre méthodologie. Nous rappelons que successivement l'apprenant a participé à un CM puis selon la randomisation à une des 2 modalités pédagogiques (TP ou SHF). Il a ensuite pratiqué en situation réelle l'acte (enregistré par vidéo). Pour finir, un entretien d'autoconfrontation a permis d'objectiver les parties invisibles de l'action.

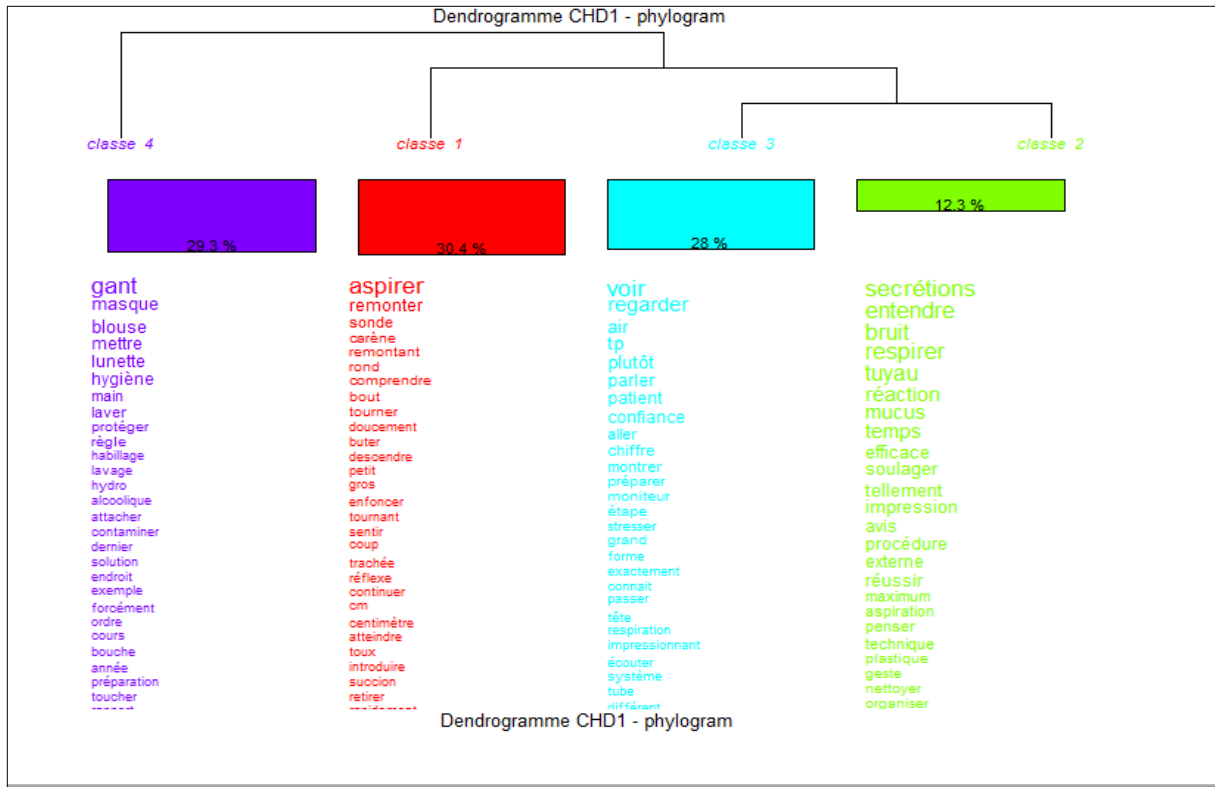


Fig. 2 - Dendrogramme TP

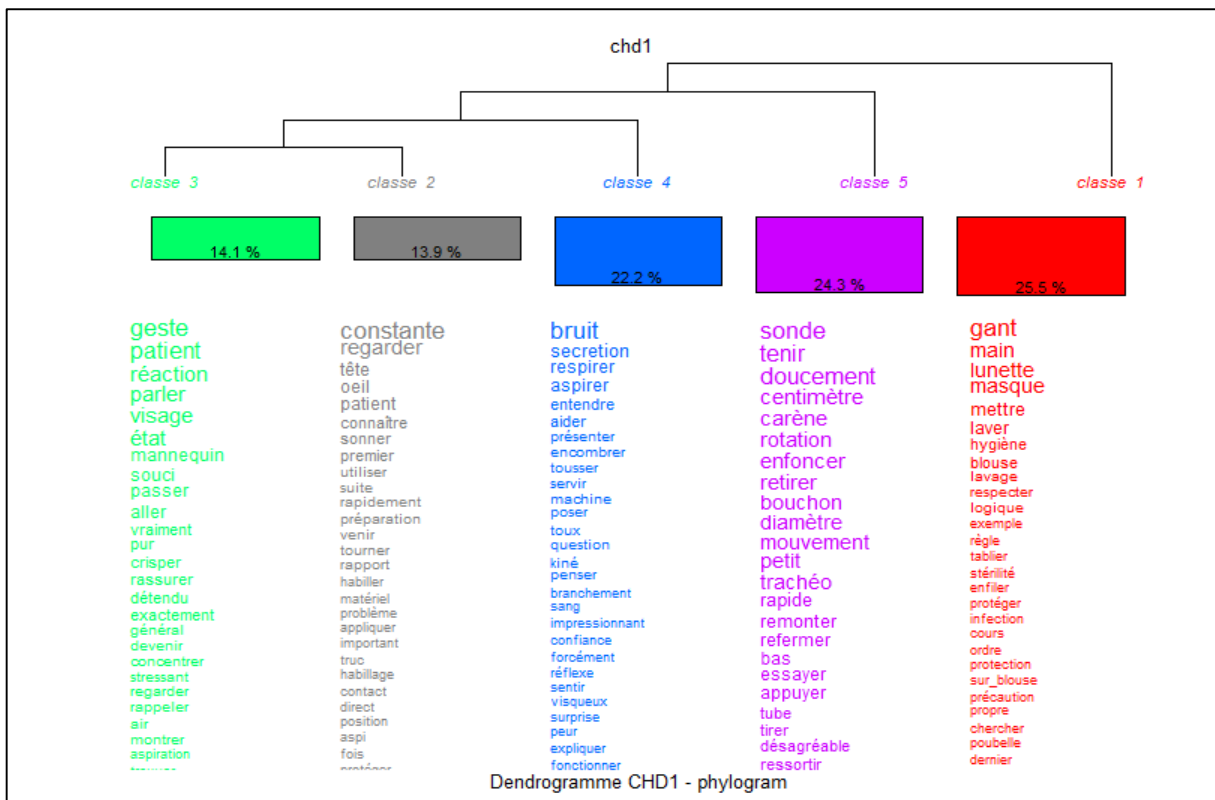


Fig. 3 - Dendrogramme SHF

Discussion

Nous allons dans un premier temps discuter des divergences puis des convergences des 2 modalités pédagogiques.

Les divergences

A la lecture de nos résultats, nous pouvons voir l'existence d'une classe différente dans le groupe de la simulation (SHF) comme nous le montre la figure 1 et 2.

En effet, la classe supplémentaire peut être identifiée par deux sous classe du contrôle visuel. Nous identifions la classe de contrôle visuel « du patient » et du contrôle visuel des « constantes ». Nous retrouvons dans le groupe TP uniquement une classe libellée « contrôle visuel ». Celle-ci plus générique fait état d'une centration sur le patient. Peu de références sur un contrôle ou une visualisation des constantes. Nous rappelons dans le contexte de soins intensifs, la présence d'appareil dénommé télémétrie³ qui permet la visualisation directe, simultanée des constantes. Celles-ci reflètent les fonctions vitales.

Cet élément est fondamental dans le suivi de l'acte opératoire et nécessite pour l'acteur d'être en permanence en double vision patient-télémétrie pour combiner les paramètres subjectifs liés à la communication non verbale du patient et les variables objectives. Ces indicateurs doivent être associés puis interprétés par l'acteur du soin. Le groupe SHF semble avoir rendu la tâche plus complexe en intégrant un contrôle supplémentaire qui peut être un vecteur de qualité dans le soin. Nous pensons, pour justifier cette différence, établir un lien avec les travaux de Gaudart & Weill-Fassina (1999) qui explicitent le passage du statut de novice à celui du professionnel expérimenté. Nous ne voulons pas exprimer le fait que les acteurs du groupe SHF sont expérimentés, mais il est possible qu'ils aient acquis grâce à la simulation une compétence supplémentaire dans le contrôle et la régulation de leurs actes opératoires. Ainsi il existe un contrôle direct du patient principalement exprimé par de la communication non verbale qui amène des éléments subjectifs pour l'opérateur. Par exemple : « au faciès du patient pour savoir si c'est le bon moment » ou bien la prise en compte du « patient, de son visage, pour savoir si c'est le bon moment ! ».

Parallèlement à ces signes discrets, l'acteur renforce son jugement en y ajoutant des données objectives par une surveillance numérique sur la télémétrie. Nous prenons par exemple des extraits de verbatim comme « j'ai gardé un œil sur les constantes » ou bien « je regarde plus les constantes et je regarde si elles sont bonnes ». Nous objectivons cette volonté de la part de l'acteur de vouloir évaluer son intervention. Ces signaux sont corrélés aux fonctions vitales cœur-poumon. Elles reflètent en fait l'activité cardiaque ou pulmonaire avec d'éventuels ajustements en fonction des valeurs de référence. Cet « aller-retour » entre les vecteurs subjectifs et objectifs nécessite une certaine habileté dans le soin. Nous notons que le novice se concentre de manière exclusive sur son geste technique et qu'il se détache souvent du contexte du patient. Nous nous devons ici d'orienter nos propos autour de l'expérience (Brykczynski & Benner, 2005). Celle-ci, selon Heidegger (1962) et Gadamer (1989), est une amélioration des idées préconçues qui ne sont pas confirmées par la situation réelle. Nous prenons l'hypothèse que le groupe SHF a développé une « expérience » en comparaison avec le groupe TP.

³ Appareil électronique permettant de visualiser la fréquence cardiaque, la tension artérielle, etc.

Ainsi en nous référant aux travaux de Dreyfus et Dreyfus (1980, 1981) repris par Benner (1995) qui a travaillé sur les soins infirmiers, le développement des compétences d'un étudiant suit successivement cinq stades d'évolution. Il va donc chronologiquement évoluer de novice à expert. Dans le deuxième stade (stade débutant) l'apprenant entrevoit le processus acquis comme un tout et non plus comme un assemblage de points nécessaires à mettre en place. Nous pensons que dans ce stade, nos apprenants ont déjà évolué et ont ainsi acquis une certaine maturité.

Cette double visualisation du groupe SHF nous semble positive permettant à l'apprenant de gagner en maturité plus précocement que le groupe TP.

La simulation haute-fidélité a certains avantages non négligeables à prendre en compte. Nous pensons au regard de nos explications que comme l'a démontré Alinier (2007), plus la fidélité est respectée, plus les connaissances sont maîtrisées. En effet, Alinier, Hunt, Gordon, & Harwood (1994) démontrent que la meilleure modalité d'acquisition des connaissances est liée à un haut niveau de réalisme. Ceci est en désaccord avec Pastré (2005) qui recherche plutôt la situation problème pour permettre aux acteurs puis aux observateurs de mener l'enquête pour la solutionner. Pour lui, la fidélité n'est pas une priorité ; ce qui compte c'est le problème qui doit bien être représentatif d'une situation vécue par le professionnel. Il reste persuadé que la réflexivité doit être le maître mot pour amener l'apprenant à développer ces classes de situation. Nous pensons que suite à cette étude, la fidélité est présente dans le groupe SHF et forcément en retrait pour le groupe TP. Selon Ohtake, Lazarus, Schillo et Rosen (2013), la SHF améliore les savoirs, l'habileté technique ainsi que la communication. Cette dernière étant reprise deux fois dans l'ensemble du verbatim par « adapter ma communication » et « on a un retour réel par une personne qui nous fait une communication ». Le nom « savoir », lui, est absent du verbatim. Cette acquisition de contrôle dans l'action est l'un des vecteurs d'amélioration souligné par Ohtake (2013) qui est significatif dans la mesure où son étude reste proche de la nôtre ; en effet, il expérimente dans un secteur de réanimation avec une population de patients similaires.

Fawaz et Hamdan-Mansour (2016) démontrent pour des étudiantes infirmières que la simulation haute-fidélité améliore en comparaison avec un groupe contrôle le raisonnement clinique. Il apparaît que ce contrôle de l'action fait partie du raisonnement clinique. Le fait de prendre en compte deux paramètres en comparaison d'un groupe TP est aussi un paramètre d'amélioration du raisonnement clinique de l'apprenant.

Nous concluons que l'affinage du contrôle visuel permet à l'acteur, par rapport au groupe TP, de très rapidement « situer » le degré d'efficacité de son action. Cela l'amène également à pouvoir réguler son opération par ce double contrôle.

Les convergences

Au fil de nos résultats, nous avons démontré scientifiquement l'existence de similitude entre les deux groupes.

Nous objectivons trois classes assez proches suite à l'analyse de notre verbatim. Nous excluons la classe visuelle comme vu précédemment. Malgré deux modalités pédagogiques différentes, nous ressortons des points communs qui apparaissent comme la classe des conditions d'hygiène, l'action productive de l'aspiration et le contrôle auditif.

Nous savons que certains modes pédagogiques sont équivalents à la SHF. Nous pensons à l'étude de De Giovanni (2009). Comme démontrés par les travaux de Galland *et al.* (2014), « La simulation (haute-fidélité ou serious game en présentiel) permet d'augmenter les

connaissances de manière identique, mais recourt à plus de moyens humains et de temps » (p.203). Nous retrouvons dans ces recherches des similitudes selon les moyens pédagogiques développés, tout en sachant qu'elles se sont contentées de se centrer uniquement sur des modalités pédagogiques sans explorer le transfert vers une tâche réelle.

Cependant ces points communs nous amènent à traiter certaines particularités. Tout d'abord, les classes qui traitent de l'hygiène sont similaires dans l'analyse du verbatim et peuvent être considérées comme procédurales. Nous retrouvons des études nombreuses sur la simulation et l'hygiène sous différentes formes. Villeneuve *et al.* (2015) expérimentent la chambre des erreurs pour évaluer les compétences des étudiants infirmiers sur cette thématique. Ces résultats nous confortent sur la possibilité d'utiliser la simulation sous d'autres formes différentes. Les résultats ne nous donnent pas d'indication sur le meilleur choix pédagogique entre le TP ou la SHF. Cependant, la notion d'hygiène est abordée en première année des études de kinésithérapie sous forme de cours théoriques puis un apprentissage pratique, essentiellement basé sur le lavage des mains. Nos apprenants, en deuxième année dans notre étude, n'ont pas eu beaucoup d'immersion clinique pour transférer leurs connaissances en pratique. Les deux modalités sont équivalentes et permettent un transfert sur le terrain. Il est important de souligner le caractère très théorique de cette activité dans laquelle l'application n'est que peu influencée par l'environnement situationnel (Leontiev, 1975; Vygotsky, 1967). L'apprentissage est dans ce cas centrée sur un modèle béhavioriste⁴ dans lequel l'apprenant va « réciter » la procédure d'hygiène sans nécessairement avoir recours à un savoir expérientiel. Ces normes d'hygiène enseignées à toutes les professions médicales et paramédicales sont véritablement la base de ces métiers. Nos apprenants, très rapidement lors de la première année d'étude, doivent appliquer à la lettre ces protocoles qui au fil du temps deviennent un automatisme. Certes, il existe une adaptation au milieu (Brousseau, 1998) mais qui reste anecdotique au regard du savoir-faire technique de l'aspiration trachéobronchique.

La procédure d'hygiène est respectée par les acteurs qui lors de l'autoconfrontation évoquent par exemple « l'hygiène qu'on a appris en théorie », « les règles d'hygiène » et pour finir « les cours d'hygiène ». Nous retrouverons le recours des étudiants à ce concept théorique qu'ils ont convoqué durant l'acte opératoire. Le verbatim est marqué par une majorité de noms et peu de verbes d'action. Ces noms évoquent le matériel à utiliser et la préparation de l'action. Les apprenants font appel à des éléments théoriques purs. Certains auteurs (Leplat, 1997; Ombredane, 1955; Piaget, 1974), nous évoque un « comportement basé sur les règles ». L'apprenant va simplement appliquer des règles pour se référer à la théorie de l'hygiène et ainsi se protéger et également protéger son patient. Le cadre épistémologique est vif dans cette partie de l'action, d'autant plus que l'environnement dans lequel agit l'apprenant nécessite encore plus un comportement de protection du patient mais aussi de l'acteur.

Dans le cadre de notre expérimentation, le dispositif pédagogique, pour répondre aux objectifs de notre recherche, n'a que peu d'impact sur la procédure d'hygiène. Elle est reproduite dans les deux cas et de manière cohérente. Elle respecte les recommandations de bonnes pratiques.

Conclusion

Bien qu'établi sur une population de deux groupes de 15 apprenants, notre recherche amène certaines tendances intéressantes dans le cadre de la formation initiale. En effet, il semble que la simulation peut aussi être considérée comme un modèle pédagogique efficace au même niveau qu'une modalité de type travail pratique. Nous avons identifié des différences qui nous paraissent intéressantes dans le cadre du développement des compétences. En effet, le groupe

⁴ Modèle théorique d'apprentissage basé sur le conditionnement de l'apprenant.

SHF semble avoir développé une double analyse visuelle durant la partie opérative de l'action. Cette organisation explorée par le prisme de la didactique professionnelle est un gage d'amélioration de la qualité de son intervention.

Il sera utile pour conforter cette tendance de confronter nos résultats avec une analyse des schèmes au cours de l'action pour amener des paramètres exploratoires complémentaires.

Bibliographie

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble, France : La pensée sauvage.

Dreyfus, S.-E. & Dreyfus, H.-L. (1980). *A five-stage model of the mental activities involved in directed skill acquisition*. California Univ Berkeley Operations Research Center.

Fanning, R.M. & Gaba, D.-M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning. *Simulation in Healthcare* 2(2): 115–125. URL: <https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539>

Fawaz, M.-A. & Hamdan-Mansour, A.-M. (2016). Impact of high-fidelity simulation on the development of clinical judgment and motivation among Lebanese nursing students. *Nurse Educ Today* 46 : 36–42. URL : <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.08.026>

Galland, A., Pasquier, P., Kerneis, M.-A., Monneins, N., Chassard, D., Ducloy-Bouthors, A.-S. & Rackelboom, T. (2014). Simulation sur mannequin ou simulation informatique (serious game) ? L'exemple de l'hémorragie du post-partum (Hemosims). *Ann Fr Anesth Reanim* 33, Supplement 2, A203. URL : <https://doi.org/10.1016/j.annfar.2014.07.341>

Gaudart, C., & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle : Une approche ergonomique. *Formation Emploi* 67(1) : 47–62. URL : <https://doi.org/10.3406/forem.1999.2361>

Gordon, M., Murphy, C.-P., Candee, D. & Hiltunen, E. (1994). Clinical judgment: An integrated model. *Advances in Nursing Science* 16(4) : 55–70. URL : <https://doi.org/10.1097/00012272-199406000-00007>

Heidegger, M. (1962). *Being and time* (Translate by J. Macquarrie & E. Robinson). New York, USA : Harper & Row.

Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Editions d'organisation.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse, France : Octarès.

Ohtake, P.-J., Lazarus, M., Schillo, R. & Rosen, M. (2013). Simulation experience enhances physical therapist student confidence in managing a patient in the critical care environment. *Phys Ther* 93(2) : 216–228. URL : <https://doi.org/10.2522/ptj.20110463>

Ombredane, A. (1955). *L'analyse du travail : Facteur d'économie humaine et de productivité*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Pastré, P. (2006). Les apprentissages professionnels. Entre pratique et analyses. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.) *Apprendre et faire apprendre* : 109–121. Paris, France : Presse université de France.

- Piaget, J. (1969). Éducation et instruction depuis 1935. In *J. Piaget (ed.), Psychologie et pédagogie* (originally published in 1965, p. 1–195). Paris, France : Denoel.
- Ratinaud, P. & Marchand, P. (2012). Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux” : Analyse du “CableGate” avec IRaMuTeQ. *Actes Des 11eme Journées Internationales d’Analyse Statistique Des Données Textuelles* : 835–844.
- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l’analyse de l’activité et des compétences, propositions. In *R. Samurçay & P. Pastré (dir.), Recherches en didactique professionnelle* (p. 163–180). Toulouse, France : Octarés.
- Tardif, J. (2006). *L’évaluation des compétences*. Montréal, Belgique : Éditions de la Chenelière.
- Theureau, J. (1997). *Verbalisations provoquées*. Toulouse, France : Octarés.
- Villeneuve, V., Thyard, E., Lemaire, S., Bréchet, S., Cance, G. & Camus, M. (2015). Chambre des erreurs : Outil de simulation pour améliorer la prise en charge des patients. *Pharm Hosp Clin* 50(3) : 319–320.
- Vygotski, L. (1985). Pensée et langage (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget. *Collection « Terrains »*. Paris : Éditions Sociales.

085 La formation des enseignants du secondaire supérieur en sciences de la nature : étude en Belgique francophone

Hichem Dahmouche, Sabine Kahn

Centre de Recherche en Sciences de l'Éducation, Université Libre de Bruxelles (Belgique)

Résumé

Notre recherche vise à comprendre comment le discours de la formation est reçu par les futurs enseignants en sciences de la nature du secondaire supérieur en formation initiale. En Belgique francophone, ceux-ci sont formés à l'université et possèdent généralement un master disciplinaire. Pour cela, des entretiens ont été menés avec des étudiants avant et après leurs stages. Les résultats semblent indiquer que si le discours de la formation est globalement accepté, même après les stages et indépendamment d'une expérience d'enseignement passée, c'est le fruit d'une centration sur l'activité visible des élèves et la réussite de la prestation en stage. La vulgate de « l'élève au centre » est également récurrente dans le discours des étudiants.

Mots-clés : formation initiale, enseignement secondaire, sciences de la nature, entrée dans le métier, conceptions

Introduction et contexte

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), soit la partie francophone de la Belgique, comme dans d'autres pays, l'enseignement est en crise. Nous connaissons une situation de pénurie chronique et un abandon massif des enseignants lors de leurs premières années de service. Tous les niveaux d'enseignement sont concernés ; néanmoins, l'enseignement secondaire (le collège puis le lycée en France) semble davantage touché puisque le taux d'abandon en FW-B atteint les 44% lors des cinq premières années de fonction (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013). Il y a donc urgence à s'intéresser de près à l'enseignement secondaire.

Il y a une littérature belge francophone sur l'enseignement secondaire en général. Elle concerne notamment l'entrée dans le métier (Delvaux, Desmarez, Dupriez, Lothaire et Veinstein, 2013 ; De Stercke, 2014 ; Dejean, 2015) et la formation initiale (De Stercke, Temperman, De Lièvre et Derobertmeasure, 2010 ; *etc.*). Cependant, spécifiquement du côté de l'enseignement secondaire supérieur, les études se font plus rares. Ainsi, les regards sur la formation initiale manquent alors qu'elle pourrait jouer un rôle dans le maintien ou l'abandon du métier.

La volonté de se centrer sur la formation à l'enseignement secondaire supérieur n'est pas anodine. Cette formation possède des particularités que l'on ne retrouve pas pour les autres niveaux d'enseignement. Comme le fait que se retrouvent, au sein d'une même cohorte, des étudiants novices et des étudiants déjà enseignants du fait de l'état de pénurie et d'abandon. Une telle situation offre une occasion de compréhension de la réception de la formation par contraste. En effet, on peut faire l'hypothèse que les étudiants qui possèdent une pratique pédagogique et didactique n'ont pas les mêmes conceptions de l'enseignement que les novices qui arrivent avec des conceptions « naïves ». Cet écart de conception pourrait les amener à recevoir la formation différemment ; ceux qui possèdent une expérience d'enseignement pourraient présenter des conceptions (résultants d'adaptations pragmatiques) qui les mettent en porte-à-faux avec le discours véhiculé par la formation. Par conséquent, le choix de ce terrain d'étude paraît pertinent pour comprendre ce que fait la formation initiale aux (futurs) enseignants.

Description de la démarche

Pour répondre à cette question, nous avons procédé à des entretiens semi-dirigés avec un 18 étudiants de la cohorte des étudiants de l'Agrégation à l'Enseignement Secondaire Supérieur en sciences de la nature (AESS physique, chimie et biologie) au sein d'une université belge francophone. D'après nos estimations, cet échantillon correspond à 40% de la cohorte des AESS en physique, chimie ou biologie de cette université. Nous avons fait le choix de restreindre l'étude à ces trois filières parce que les étudiants qui y sont inscrits sont « interchangeables » durant leur service à venir : les individus qui obtiendront l'un de ces trois AESS seront susceptibles d'enseigner ces trois disciplines, selon les besoins des établissements. Le choix de travailler avec des étudiants d'une seule université vise à faciliter la comparaison entre les étudiants néophytes et les étudiants-enseignants. Ainsi, les différences de discours entre ces deux groupes ne pourront être attribuées à une différence de discours des formateurs entre plusieurs universités.

Les entretiens avec cet échantillon ont été réalisés à deux moments clefs : en début d'année, c'est-à-dire à l'entrée dans la formation, et à la fin de cette formation, après les stages actifs. Ces deux entretiens, avant et après les stages, en début et en fin d'année, doivent permettre de décrire l'évolution des conceptions des étudiants, notamment par rapport au discours de la formation, ou encore par rapport aux stages actifs. Il est à noter que les entretiens post-stages ont été adaptés pour chaque participant selon le discours obtenu lors du premier entretien. Ainsi, nous avons pu questionner chaque participant en tenant compte des informations apportées initialement (ex : rejet d'une notion présentée dans la formation).

Ces entretiens ont été enregistrés au dictaphone puis intégralement transcrits. Ils ont fait l'objet d'une première analyse de contenu (Bardin, 1993) via *Nvivo* 12. Outre certaines informations descriptives (expérience passée dans l'enseignement, agrégation fréquentée, *etc.*), nous nous sommes intéressés au discours et injonctions déclarés durant la formation et nous avons relevé systématiquement leurs critiques à ce sujet. De manière inductive, nous avons élaboré plusieurs sous-catégories selon les thématiques évoquées dans les critiques. Ces critiques peuvent être repérées lorsque l'interlocuteur prend une position de désaccord, même partielle et conditionnée avec les propos tenus par les formateurs et rapportés par les étudiants. Ces désaccords peuvent prendre plusieurs formes. Ils peuvent être justifiés par des éléments empiriques, notamment en rapport avec les conceptions pédagogiques et didactiques construites dans l'exercice du métier ; ils peuvent faire référence au passé vécu par l'enseignant en tant qu'élève ; à des connaissances sur le système scolaire belge francophone ; *etc.*

Résultats

En apparence, l'essentiel de notre échantillon se montre critique envers les discours de la formation (15 participants sur 18) et systématiquement sur plusieurs catégories (présentées ci-dessous). Ceux qui ne se montrent pas critiques (3 participants sur 18) sont ceux avec qui nous n'avons pas pu mener de second entretien, après les stages, pour diverses raisons (abandon, départ à l'étranger, *etc.*). Néanmoins, si notre échantillon se montre globalement critique, aucun consensus n'en ressort massivement : les grandes tendances ne mobilisent au maximum qu'un tiers de l'échantillon sur chaque catégorie de critique. En miroir, nous pouvons dire que le discours de la formation est globalement accepté puisqu'au moins deux tiers des étudiants ne partagent pas chaque critique émise.

Pour cette communication, nous avons fait le choix de nous restreindre aux catégories les plus fréquentes. Des critiques ponctuelles qui mobilisent moins d'étudiants ne seront pas présentées ici en raison du format de cette communication. Avant de présenter les catégories des critiques

du discours de la formation par les étudiants, il convient d'annoncer quelques résultats intéressants. Premièrement, les étudiants ayant déjà une expérience d'enseignement ne se montrent pas plus critiques que ceux qui n'ont pas d'expérience ; aucune tendance ne ressort dans l'un des deux groupes. Deuxièmement, dans les catégories présentées ci-dessous, aucune tendance ne se dégage au sein des étudiants-enseignants ou des néophytes. Ainsi, nous ne pouvons pas dire que les enseignants expérimentés sont davantage sensibles à certains discours et injonctions que les néophytes. Troisièmement, les étudiants ne se montrent pas plus critiques après les stages.

La primauté de la « pédagogie active » sur la « méthode magistrale » (5/18) :

Dans cette catégorie, les étudiants critiquent le rejet de la « méthode magistrale » qu'ils perçoivent dans le discours de la formation. Pour ces étudiants, la « méthode magistrale » peut également convenir aux apprentissages. Certains déclarent d'ailleurs que c'est bien cette « méthode magistrale » qui est utilisée dans leur formation.

Le manque de temps et la nécessité de couvrir programme (6/18) :

Dans cette catégorie, les étudiants soulignent l'impératif de couvrir le programme, remettent en question certaines injonctions de dévolution aux élèves dans des situations cognitivement exigeantes, notamment via les situations-problèmes. Celles-ci ne sont pas remises en cause pour leur qualité intrinsèque mais plutôt parce qu'elles sont chronophages et qu'elles sont difficiles à mettre en œuvre en sciences de la nature.

L'applicabilité de certaines injonctions (6/18) :

Dans cette catégorie, les étudiants rendent compte des contingences relatives à la classe et qui nécessitent des improvisations rendant impossible la rencontre avec les exigences de la formation. Cette catégorie est en partie liée à la catégorie précédente relative au temps et au programme. D'autres critiques ponctuelles ont été exprimées (injonction à commencer une séance par une mise en situation ; réaliser des expériences en classe ; promouvoir la prise de note par les élèves ; *etc.*)

Le manque d'aspects pragmatiques (7/18) :

Dans cette catégorie, les étudiants expriment le souhait de savoir comment appliquer le discours de la formation souvent perçu comme très théorique. Cette catégorie est différente de la précédente parce que les étudiants ici ne remettent pas en cause la faisabilité de certaines injonctions mais ils cherchent à pouvoir les rencontrer.

L'impertinence de certaines injonctions (7/18) :

Dans cette catégorie, les étudiants (5/18) critiquent des injonctions qu'ils perçoivent comme ayant un caractère dogmatique. Toutefois, aucune tendance ne ressort sur les éléments précisément évoqués. Les étudiants critiquent l'impératif d'utiliser le tableau à chaque séance ; la prise de note obligatoire par les élèves ; les mise en situation pour chaque séance ; *etc.* Cette catégorie est différente des deux précédente (c. et d.) parce qu'ici, les étudiants remettent en cause l'injonction en soi. Elle est également différente de la catégorie a. parce que cette dernière traduit la critique du rejet de la « méthode magistrale ».

Discussion

Les résultats qui viennent d'être présentés méritent d'être discutés. Ainsi, contre toute attente, les étudiants ayant une expérience d'enseignement ne se montrent pas plus critiques envers le

discours et les injonctions de la formation. De même, ces étudiants comme les néophytes ne semblent pas davantage critiques une fois les stages effectués. Certaines des critiques (gestion du comportement des élèves, manque de temps, demande d'aspects pratiques, *etc.*) semblent classiques des formations d'enseignant (De Stercke, Renson, De Lièvre, Beckers, Cambier, Leemans, Maréchal, Radermaecker et Temperman, 2010 ; De Stercke, 2014) et plus généralement la difficulté des novices à assurer la gestion de leurs classes et l'engagement des élèves au projet d'apprentissage (Veenman, 1984 ; Nault, 1993 ; Esquieux, 1999 ; Van Zanten, 2001 ; Butlen, Peltier-Barbier et Pézard, 2002 ; Wanlin et Crahay, 2012 ; *etc.*). D'autres semblent plus spécifiques de notre formation. Nous allons nous attarder sur celles-ci et les mettre en rapport avec le discours et les injonctions perçues de la formation.

La notion de « pédagogie active » est particulièrement récurrente dans le discours de tous les participants, donc dans les trois filières d'agrégation. En s'attardant sur les propos à ce sujet, qu'il s'agisse de critiques ou non, il semble que derrière cette notion se cache une vulgate de « l'élève au centre » (Rochex et Crinon, 2011). Ainsi, la notion de « pédagogie active » n'est que très rarement développée en référence à un grand éducateur (1 participant sur 18, qui enseigne dans une école qui se réclame de Decroly). Dans un grand nombre de cas, cette notion fait référence à la mise en activité visible des élèves. Dans d'autres cas, elle fait référence à une position de retrait de l'enseignant. Les exemples suivants traduisent cela et sont en partie issus d'étudiants critiques.

M : Oui, j'ai essayé de construire ma leçon en posant le maximum de questions et en étant interactif avec les élèves pour que ce soit eux qui construisent la leçon.

D : Je préfère plus la pédagogie active parce que c'est un peu moins stressant que la pédagogie cours magistral... c'est les élèves qui travaillent c'est pas moi du coup.

L : Cet aspect de pédagogie active où les élèves sont comme des investigateurs, on les laisse se débrouiller et nous on est juste là comme un médiateur.

Dans bon nombre de cas, elle est concomitamment développée avec la notion de situation-problème. Cette dernière notion semble définie de différentes manières :

N : on laisse complètement l'élève avec ... vraiment c'est ça, une question il a toute une série de documents et avec ça il doit pouvoir se débrouiller pour répondre à la question.

A : la situation-problème, donc c'est une toute petite situation-problème, qui peut durer cinq minutes, ce serait juste une interprétation d'expérience [...]. Normalement ... là, ma mise en situation, c'est déjà un peu une situation-problème.

Nous y retrouvons fréquemment la vulgate de « l'élève au centre ». Pourtant, dans certains cas, ce discours de l'enseignant en retrait masque des pratiques qui semblent relever de la pédagogie de la réponse (Fabre, 1999) : le retrait de l'enseignant n'est qu'apparent puisqu'en réalité, le guidage est faussement non-directif ; la validation de la question de départ, les choix des expériences à mener, des documents à analyser, *etc.* sont laissés à l'enseignant.

Ni : normalement, ce qu'on devrait faire, c'est juste leur donner une série d'expériences, leur poser une grande question, genre "quelles sont les rôles de barrières de la peau et voilà. Or, c'est pas ça que j'ai fait. Sur chaque expérience, il y avait une liste de questions ainsi de suite et puis ils devaient répondre aux questions et donc c'est beaucoup plus guidé et je m'arrêtais tous les quarts d'heure pour dire "ok maintenant quelqu'un peut expliquer ce qu'il a vu sur cette expérience-là", et corriger.

Ainsi, tout semble indiquer que si le discours de la formation est globalement accepté, même après les stages et indépendamment d'une expérience d'enseignement passée, c'est avant tout le fruit d'une centration sur l'activité visible des élèves et la réussite de la prestation en stage. C'est ce qu'indique l'importance que prend la notion de « pédagogie active » telle qu'elle a été

présentée (vulgate de « l'élève au centre »), souvent pensée comme une finalité en soi ; ou encore la définition de situation-problème telle que les étudiants semblent la concevoir. Ces deux notions sont en rapport constant avec la vulgate de « l'élève au centre ». Lorsque ces deux notions sont critiquées, c'est souvent en rapport avec la réussite de la prestation de l'enseignant ou pour assurer l'activité visible des élèves. Dans de rares cas, les critiques portent sur le bénéfice de telle ou telle injonction.

Bien entendu, de tels résultats demandent à être confirmés par d'autres études. Il est permis de penser que les centrations sur la réussite de la prestation et l'activité visible des élèves persistent une fois les enseignants en service. De plus, d'après la littérature française, un « choc de réalité » s'opère à l'entrée en service et non pas en stage (Van Zanten, 2001 ; Barrère, 2017) ; il pourrait être de nature à renforcer cette posture qui a été validée en formation et qui permet de « faire la classe » malgré les difficultés rencontrées. Une telle posture pourrait contribuer à la construction d'inégalités d'apprentissage en ce que la centration sur l'exécution des tâches par les élèves ne garantit pas que ces élèves aient atteint les objectifs d'apprentissage visés.

Bibliographie

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Malakoff, France : Armand Colin.

Butlen, D., Peltier-Barbier, M.-L. & Pézard, M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence ». *Revue française de pédagogie* 140 : 41-52.

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* (thèse de doctorat, Université de Mons, Belgique). URL : https://www.researchgate.net/publication/262785640_Perseverance_et_abandon_des_enseignants_debutants_La_releve_issue_des_Hautes_Ecoles

De Stercke, J., Renson, J.-M., De Lièvre, B., Beckers, J., Cambier, J.-B., Leemans, M., Maréchal, C., Radermaecker, G. & Temperman, G. (2010). *Dynamiser l'insertion professionnelle des enseignants débutants du secondaire*. Rapport final de recherche. Bruxelles : Ministère de l'Enseignement obligatoire de la Communauté française de Belgique.

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B. & Derobertmeasure, A. (2010). « Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone ». *Éducation & Formation* 294 : 138-148.

Delvaux, B., Desmarez, P., Dupriez, V., Lothaire, S. & Veinstein, M. (2013). Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF* 92.

Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.

Esquieux, N. (1999). Les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Bilan des six premières années d'exercice. *Note d'information* 09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

Nault, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (2011). *La Construction Des Inégalités Scolaires : Au Cœur Des Pratiques Et Des Dispositifs D'enseignement*. Rennes : PUR.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Revue of Educational Research* 54(2): 143-178.

Wanlin, P. & Crahay, M. (2012). « La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone ». *Éducation et didactique* 6(1) : 9-46.

098 Le corps enseignant des Lettres-histoire aux lisières de l'Institution : entre liberté et marginalisation

Guillaume Jacq, EA 4575, Éducation Cultures et Politiques, Université Lyon 2 Lumière (France)

Résumé

La proximité entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves (Jellab, 2008a) ne doit pas masquer la diversité de ce corps enseignant. Le corps des Lettres-histoire, le plus nombreux des PLP reste méconnu. L'analyse des stratégies déployées par ces Lettres-histoire à différentes échelles, permet de dévoiler les conceptions de leurs missions au travers de leurs discours performatifs (Bourdieu, 1980b) favorisant l'entre-soi et consolidant ainsi les frontières déjà existantes avec les autres corps enseignants. 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. (Bourdieu, 1980a).

Mots-clés : lycée professionnel, identité professionnelle, professeurs de lycée professionnel, bivalence, lettres-histoire

Introduction

Le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies. Centrés sur les élèves (Palheta, 2012; Troger, Bernard, & Masy, 2016), ils 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 PLP¹ ne se résume pas à ce constat. Elle se caractérise également par une opposition entre des enseignants du domaine professionnel et ceux des disciplines générales : 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) et les seconds définis par leur « entrée contrariée » dans le métier (Jellab, 2008).

Pour les plus nombreux, les Lettres histoire, seule une enquête de 2007 menée par le ministère de l'Éducation nationale a tenté de dresser le portrait de ce corps². Plus de dix ans plus tard, ces enseignants restent méconnus.

Dans ce contexte, il s'agira de s'interroger sur 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 stigmaté 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 ?

¹ Professeur de lycée professionnel.

² 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.

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. Pour maintenir l'ordre, elle a donc imposé 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 et notamment 1435 dossiers administratifs d'enseignants PLP, les 14 entretiens semi-directifs ainsi que des participations observantes.

Fonctionnaire de l'éducation nationale, les visites en établissement, les réunions d'équipes disciplinaires et les journées de formation auprès des enseignants ont permis de 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).

³ Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36.

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).

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. Ces résultats reposent les recherches menées au cours des années 2016-17 et 2017-18.

Résultats obtenus

Un corps enseignant polymorphe

Une diversité de parcours

Les 1435 dossiers administratifs, partiellement exploitées, permettent de dresser un portrait des enseignants de Lettres-histoire qui se distingue des autres corps bivalents.

Composée aux deux tiers 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.

Une remarque préalable s'impose : il apparait que pour 10 % des enseignants titulaires, 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.

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.

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 corpus bi-disciplinaire pourtant présent dans les parcours universitaires. 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.

⁴ Rapport de l'Inspection générale n° 2012-070, Juillet 2012, p 36.

Des stratégies multiples aux marges

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 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 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

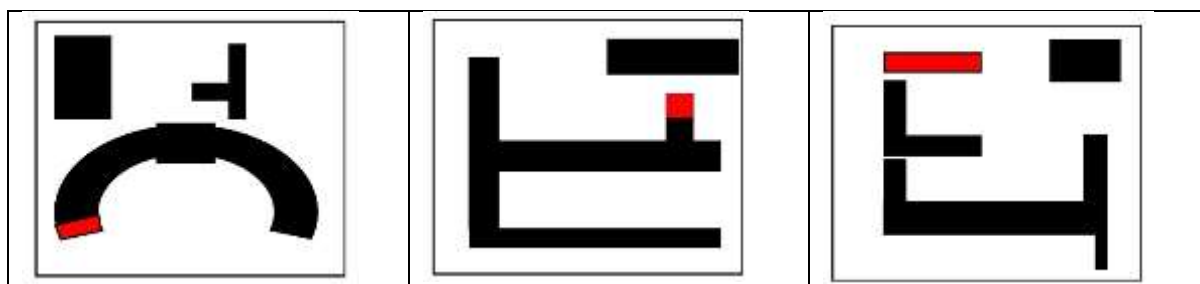
coordonnateur doit assumer de nombreuses tâches sans que rien ne soit défini administrativement : ni lettre de mission, ni fiche de poste. Mais il incarne cette interface entre l'administration du lycée et l'équipe disciplinaire. Face à la direction de l'établissement et aux autres membres de la communauté 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

Les observations dans les lycées polyvalents ou les cités scolaires⁵ 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 géographie 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.



⁵ Etablissements regroupant filières générales et technologiques et sections d'enseignements professionnels au sein de la même enceinte voire également collègue pour les cités.

E 1	E 2	E 3
-----	-----	-----

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 directe, M. B l'explique que dans son établissement (E2) « on ne mélange par les torchons avec les serviettes ».

La formation continue, scène du stigmat

À 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 conscient 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 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. Au cours de ces temps de formation, deux postures des PLP apparaissent. Certains informent voire revendiquent immédiatement leur appartenance au groupe des Lettres-histoire à l'ensemble des stagiaires alors que d'autres choisissent l'alignement sur la mono-spécialité disciplinaire en se rapprochant des groupes des certifiés en évitant de devoir informer le groupe qu'ils sont PLP pour ne pas être discrédités (Goffman, 1975). 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).

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.

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 cette bivalence, « objet aux contours flous »⁶ mais composante majeure de l'identité des Lettres-histoire.

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).

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

⁶ Lopez, M., « La bivalence lettres-histoire en lycée professionnel : un objet aux contours flous ? », Interlignes n° 42, juin 2012, pp 2-15.

colloques sur la question⁷ ou les tentatives de redéfinition des genres et des sciences sociales (Jablonka, 2014) en témoignent.

À 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 bivalence⁸ soutenu par l'Éducation nationale incarnerait-elle le début des travaux du « chantier à mener prudemment » de 2007 ?

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.

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. (1980a). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1980b). L'identité et la représentation [Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région] : Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la recherche en sciences sociales* 35(1) : 63-72.

Bourdieu, P. (2013). Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975 : Introduction de Patrick Champagne. *Actes de la recherche en sciences sociales* 200(5), 4.

Bourdieu, P., Champagne, P., Duval, J., Poupeau, F. & Rivière, C. (2015). *Sociologie générale*. Paris : Raisons d'agir, Seuil.

Cefaï, D. & Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en

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 »*. Paris : Armand Colin (s.n.).

Goffman, E. (1975). *Stigmate : Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.

⁷ On peut citer les colloques « Histoire et littérature, enseignement et épistémologie » (IFE, 2010) ou « Littérature et histoire en débats » (Paris, 2012).

⁸ *Enseigner la Bivalence*, Canopé, Paris, 2018.

- 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* 147(2) : 156-157.
- Jellab, A. (2008a). *Sociologie du lycée professionnel l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Lille : Presses universitaires du Mirail.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie* (L'Harmattan). Paris : (s.n.).
- Jellab, A. (2008b). *Sociologie du lycée professionnel : L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Lebeaume, J. (2010). *CHAPITRE 3. Itinéraires de découverte au collège : Des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre »*. (S.I.) : De Boeck Supérieur.
- 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* 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.
- Troger, V., 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.

130 Enjeux psychoaffectifs de la rédaction en FLE : le cas des étudiants tunisiens

Nada NAJJAR, Département de psychologie, Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis, ECOTIDI, UR16ES10

Résumé

La présente étude est réalisée auprès d'un échantillon empirique de 100 étudiants tunisiens (novices et ARÉ). Elle vise d'un côté, à dévoiler d'éventuelles origines linguistiques de l'appréhension à écrire et de l'autre, à évaluer les liens entre les deux variables psychoaffectives liées à l'activité scripturale ; l'appréhension à écrire et le RÉ. Il s'agit également de saisir les particularités des ARÉ, quant aux deux variables en question.

Pour ce faire, nous avons mesuré l'appréhension à écrire à l'aide de l'échelle *Writing Apprehension Test* (WAT) de Daly et Miller (2013), traduite et validée. Afin de dégager différents profils appréhensifs en fonction de l'origine de l'appréhension (linguistique : français/arabe ; processuelle), nous avons prévu deux versions. Il s'agit de la même échelle WAT, mais dans la première (WAT-A) le sujet cote son appréhension concernant la rédaction en arabe, et la deuxième la rédaction en français (WAT-F). Par ailleurs, pour évaluer le RÉ, nous avons opté pour l'analyse thématique des propos écrits (textes) des participants, au sujet de la rédaction, tout en étant libres de choisir la langue avec laquelle il décrivent leur rapport à l'écrit.

Mots-clés : appréhension à écrire, rapport à l'écrit, FLE, adultes en reprise d'études

L'écrit : un nouveau « rapport à »

En plus de ses contraintes processuelles, l'activité rédactionnelle semble avoir une nature complexe et multifactorielle. Selon les modélisations rédactionnelles récentes, la production de l'écrit implique de multiples facteurs affectifs et personnels. D'après la conception cognitivo-émotionnelle, l'activité rédactionnelle est une pratique assez intime et dynamique qui engage l'individu dans sa totalité et dans tous ses aspects (Guernier & Barré-De Miniac, 2009). D'où la notion du rapport à l'écrit (RÉ). D'une manière générale ce « rapport à », comme l'indique Barré-De Miniac (2000 p.13) désigne l'aspect psychoaffectif de l'activité d'écriture, qui renvoie à une certaine disposition face à l'objet, étant dans le cas de l'écriture un objet social « historiquement construit ». C'est la manière d'envisager la mise en œuvre de la rédaction dans les différents scripts (scénarios) sociaux ; personnel, culturel et professionnel. Désormais, ce rapport à l'écrit varie en fonction du sens que le rédacteur lui attribue, dans un contexte particulier de l'écriture (Delcambre & Reuter, 2002). D'après Bautier (2002) « Le "rapport à" peut être défini comme un rapport à des processus (les productions liées au langage), à des situations d'apprentissage, à des activités et à des produits (objets institutionnels, culturels et sociaux). Il est relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les objets et productions de langage en fonction du sens qu'il leur confère » (p. 43).

Cependant, loin d'être un simple enchaînement successif de causes et d'effets, le rapport à l'écrit est un ensemble d'interactions complexes et multifactorielles, impliquant conjointement les dimensions affective, cognitive et linguistique (Barré-De Miniac, 2000 p. 25). En effet, d'après Guernier et Barré-De Miniac (2009) le rapport à l'écrit serait « l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses

usages. Significations singulières pour les uns, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toute manière retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de l'expression rapport à » (pp. 204-205). Ce « rapport à », bien qu'il représente la dimension psychologique de l'activité scripturale, il comporte à son tour d'autres sous-dimensions. À ce propos, il convient de distinguer quatre dimensions du rapport à l'écrit (Barré-De Miniac, 2000 ; Barré-De Miniac, 2002 ; Guernier & Barré-De Miniac, 2009 ; p.205) :

- Investissement de l'écriture : Renvoie à l'intensité de l'engagement dans l'activité d'écriture e termes de temps et d'énergie consacrés, reflétant l'intérêt porté à l'écriture.
- Opinions et les attitudes à l'égard de l'écriture : Cette dimension est dite affective. Elle fait appel aux sentiments, valeurs et attentes à l'égard de l'écriture et aux attitudes qui en découlent. Elle se résume dans la disposition psychologique et sociale du sujet dans le contexte de rédaction.
- Conceptions de l'écriture et de son apprentissage : Cette dimension est plutôt cognitive ou conceptuelle du fait qu'elle porte les représentations mentales de l'écriture et de son apprentissage.
- Modes d'investissement : Appelée aussi dimension praxéologique. Elle renvoie à la façon dont les scripteurs opèrent dans leurs pratiques d'écriture et verbalisent leurs démarches.

Ecrire : de la transcription à la construction

Beaucoup sont les chercheurs dans ce domaine qui suggèrent des classifications quant aux représentations de l'écrit (Barré-De Miniac 2000 ; Barré-De Miniac 2002 ; Delcambre & Reuter ; 2002 Guernier & Barré-De Miniac, 2009). Compte tenu du caractère analogue de ces classifications, nous en retenons principalement deux et reprenons la terminologie de Delcambre et Reuter (2002 b) ; rapport de transcription VS rapport de construction.

Ecrire pour transcrire

Envisager l'écriture en tant que transcription de la pensée renvoie à une simple expression de Soi. C'est une écriture « transparente » laissant entrevoir les idées et les sentiments à l'état brut (Delcambre et Reuter, 2002 a). L'écriture ainsi conçue, est un accouchement de la pensée. Elle consiste en une transcription d'un « déjà-là », ou encore d'un « pré-pensé » puisque l'idée est conçue comme supérieure à sa transcription (Delcambre & Reuter, 2002 b). D'après ces auteurs, une telle représentation émerge d'une objectivation de la pensée, afin de la rendre évaluable. Les sujets ayant une conception transcriptive de l'écriture procèdent souvent par un assemblage de mots, puis d'idées pour rédiger leurs textes. C'est une expansion de l'idée à exprimer, ou encore le fait d'élaguer l'idée en choisissant les expressions indispensables. De même pour Barré-De Miniac (2000). La représentation transcriptive traduit un mouvement allant du sujet vers l'écrit. Elle a souvent une fonction psychologique de la recherche d'un autre à l'écoute, ou encore un sens littéraire visant la création d'une certaine image de soi souvent par des textes séduisants. Il est aussi probable de retrouver conjointement l'aspect psychologique et littéraire chez les sujets ayant une telle conception de l'écriture.

Ecrire pour construire

Partant des travaux de Goody (1977-1979) axés sur la dimension heuristique de la rédaction, il conviendrait de distinguer l'écriture constructive, dite aussi fonctionnelle, de l'écriture transcriptive. En effet, l'écriture constructive est envisagée en tant que mode d'accès au savoir et moyen de penser et d'apprendre. Ceci renvoie à une posture réflexive du scripteur, susceptible d'améliorer l'usage et par conséquent la qualité de son écriture (Delcambre &

Reuter, 2002 a). En effet ce positionnement réflexif émerge du fait de concevoir l'écriture en tant qu'approfondissement de la pensée, visant la quête du sens et la compréhension (Delcambre & Reuter, 2002 b). Ainsi écrire renvoie à l'aventure, à la découverte suivant un mouvement opposé, allant de l'écriture vers le sujet (Barré-De Miniac, 2000). En effet, elle transforme le sujet qui cherche à se connaître à travers l'écrit.

Et en termes de performances ?

En termes de performance à l'écrit, il semble que la conception de l'écriture pourrait modifier les pratiques des étudiants. En effet, d'après Russell (2012) les étudiants qui envisagent l'écriture comme moyen de découverte et de construction, manifestent une meilleure maîtrise de la rédaction et s'adaptent mieux à l'écriture professionnelle sur les lieux de travail. Ils sont également capables d'effectuer un transfert de leur savoir-faire, lorsqu'il s'agit de passer de d'une langue maternelle (L1) à une langue seconde (L2).

Rapport à l'écrit en FLS

Un rapport particulier ?

Partant du fait qu'une activité scripturale se situe avant tout dans un contexte, Reuter (1996) en distingue trois axes principaux. Le premier étant les savoirs étant des connaissances ou métaconnaissances qui s'articulent autour de la rédaction. En second lieu, il cite les opérations qui constituent l'aspect procédural de l'activité, son déroulement et les stratégies mises en œuvre. Finalement, les représentations de l'activité susceptibles de décider du degré d'investissement du sujet dans la tâche de rédaction.

À ce propos, Dezutter (2009 ; 2010) rejoint ce constat en distinguant deux grandes dimensions du rapport à l'écrit en langue seconde (L2). D'une part, la dimension communicationnelle de l'écriture et d'autre part, sa spécificité par rapport à l'écriture en langue maternelle. Outre les contraintes cognitives de la rédaction en L2, l'activité rédactionnelle fait appel à des représentations et à des stratégies bien particulières. Autrement dit, la langue seconde ne pose pas uniquement des contraintes d'ordre linguistique, mais renvoie surtout aux représentations de cette langue en tant qu'objet d'apprentissage et de communication ainsi qu'à ses spécificités, notamment culturelles.

Le cas du contexte tunisien

Le plurilinguisme est présent en Tunisie depuis longtemps, avec l'émergence des langues latines. Néanmoins, une bipolarité particulière de la langue française et arabe s'est officiellement installée durant, et surtout, après la période coloniale. Durant cette période la langue française s'est progressivement institutionnalisée, notamment dans le domaine éducatif. Ceci étant, les générations qui ont côtoyé cette époque, et évidemment leurs descendants, sont progressivement devenues bilingues. Toutefois, l'intégration d'une langue seconde n'exclut pas l'attachement considérable des Tunisiens à leur langue maternelle, fortement associée à l'identité... En effet, une étude sociolinguistique de Naffati (2004) portant sur l'usage et la conception de la langue française en Tunisie, soutient fortement ce constat. D'après les observations de Naffati 2004, parler en français pour un tunisien renvoie à de multiples stéréotypes sociaux et provoque certains jugements. L'auteure postule que, du point de vue sociologique, le facteur linguistique puisse créer des sous-catégories dans la société tunisienne. En effet, les jeunes s'avèrent davantage intéressés par la langue française, comparativement aux personnes âgées. Des différences intersexuelles significatives existent en faveur des femmes. D'autre part, Naffati a constaté une tendance plus remarquable des classes moyenne

et supérieure vers l'emploi fréquent d'une langue seconde, contrairement à la classe moins favorisée.

Du point de vue éducatif, dans la plupart des universités, le français s'avère la langue dominante que l'étudiant doit maîtriser pour réussir son parcours universitaire. Désormais, un faible niveau de français est synonyme de difficultés, voire d'échec ! D'après l'investigation de Naffati, les étudiants tentent de trouver des compromis entre la préservation de leur identité et l'adaptation à une culture étrangère, entre autre une langue étrangère. Ces efforts aboutissent selon l'auteure au développement d'un français plus ou moins particulier, reposant sur une « alternance codique » entre les deux langues.

Pourquoi avons-nous peur d'écrire ?

L'étude de l'appréhension à communiquer a orienté progressivement les recherches vers une étude de l'appréhension à écrire, un concept principalement développé par Daly et Miller en 1975. Selon ces auteurs, tout comme la production verbale orale, la production écrite provoquerait chez certaines personnes une attitude d'évitement, voire de peur. Cette appréhension à écrire se manifeste souvent par un rejet émotionnel important, voire une détresse à l'égard de la rédaction (Bannour, 2008). Très souvent, les sujets appréhensifs auto-déprécient leurs productions écrites, et craignent surtout toute évaluation d'autrui (ibid). Un tel état peut provenir à chaque moment de la production et engendre souvent des conflits intrapsychiques qui se traduisent par des attitudes rédactionnelles particulièrement négatives. Une appréhension pourrait aussi s'associer à une faible estime de soi et d'une baisse considérable de ressources motivationnelles, allant de la procrastination au décrochage scolaire.

Très souvent, la tâche de rédaction est jugée couteuse et complexe au point de vouloir l'éviter. Certaines pensées négatives automatiques, provoquent souvent une anxiété face à la rédaction. Il s'agit de ruminations insistant sur la faiblesse et l'incapacité que le rédacteur tente d'éviter en évitant la rédaction. Le rédacteur qui se croit incompetent se trouve donc soulagé dès qu'il échappe à la tâche de production de l'écrit. Certains pensent qu'une bonne rédaction est celle qui émane de pensées originales et spontanées de telles sortes qu'ils évitent particulièrement toutes tâches de production imposées. De plus, la peur d'être évalué provoque souvent la peur d'écrire. Ce type de rédacteurs appréhensifs évite particulièrement la rédaction dans le contexte d'évaluation, notamment académique.

Mais l'idée d'appréhension est tout de même nuancée. Certaines causes de l'appréhension sont très fréquentes sans qu'elles émanent forcément des pensées négatives. Certains sujets se soucient tellement de la perfection qu'ils craignent systématiquement l'échec. Ce type de rédacteur évite d'écrire sans forcément sentir du dégoût par rapport à l'écrit.

Méthode

Échantillon

Il s'agit d'un échantillon empirique de 100 étudiants de première année inscrits au département de psychologie à la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis (FSHST). Notre population est assez hétérogène dans la mesure où elle inclut différents profils d'étudiants. En effet, outre les étudiants de première licence (Lic1) : redoublants et nouveaux, certains étudiants sont des adultes en reprise d'études (ARE) en vue de l'obtention d'une deuxième licence.

Tableau 7 - Distribution des sujets en fonction du profil-étudiant

	Redoublants (Rd)	Nouveaux (Nv)	ARE	Total
N =	20	71	9	100

Ci-dessous une deuxième catégorisation de notre échantillon tenant compte de l'expertise des étudiants : novices (Lic1) et experts (Lic2).

Tableau 8 - Distribution de l'échantillon en fonction de l'expertise

	Novices (Lic1)	Experts (Lic2)	Total
N =	91	9	100

Outils

Évaluation de l'appréhension à écrire

Writing Apprehension Test (WAT). Il s'agit d'une version arabe préalablement validée auprès de 24 étudiants appartenant à la population mère ($\alpha = .90$).

Par ailleurs, afin de pouvoir distinguer différents profils appréhensifs et de considérer le poids de la langue seconde (FLS) sur l'appréhension à écrire, nous avons prévu deux scores WAT, correspondants à deux modalités de réponses obligatoires :

- WAT_A : le sujet y indique son degré d'accord lorsqu'il s'agit d'écrire en arabe ;
- WAT_F : le sujet y indique son degré d'accord lorsqu'il s'agit d'écrire en Français.

Tableau 9 - Exemple de la version arabe du WAT

WAT_A*				WAT_F*			
بالعربية				بالفرنسية			
4	3	2	1	4	3	2	1
" عندما يُظَلِّبَ مِنِّي أَنْ أَكْتُبَ....."							
-1 أتفادى وأتجنب كل نشاط كتابي							

*Note. Ne figurent pas sur la feuille de passation

Tableau 10 - Profils appréhensifs distingués d'après les scores WAT_A et WAT_F

WAT_A*	WAT_F**	Profil appréhensif
0	0	Absence d'appréhension
1	1	
0	1	Appréhension moyenne
1	0	
2	2	Appréhension du processus
1	2	Appréhension du Français
2	1	Appréhension de l'arabe
WAT = WAT_A + WAT_F		

Note : 0 = Faible ; 1 = Moyen ; 2 = Elevé

*score WAT arabe; **score WAT français

En plus des deux scores appréhensifs WAT_A et WAT_F, nous avons calculé un score combiné WAT, qui correspond à la somme des deux.

Évaluation du rapport l'écrit

Nous avons opté pour une catégorisation portant principalement sur l'aspect psychoaffectif du rapport à l'écrit, tel qu'il est présenté par Barré-De Miniac (2000). En effet, seule la dimension conceptuelle, dite aussi cognitive, du rapport à l'écrit est retenue pour être évaluée. Pour ce faire, nous avons analysé les réponses des participants à la consigne ouverte : « Ecrire pour moi c'est... ».

Concernant la technique d'analyse de contenu, nous avons jugé inutile le recours aux logiciels du fait du volume limité du contenu à analyser, et de la variation de la langue d'écriture d'un sujet à l'autre (français, arabe et anglais, dialecte tunisien).

Par ailleurs, le critère de découpage du contenu est principalement sémantique. Le thème a été choisi en tant qu'unité de signification, étant une unité d'enregistrement privilégiée dans les études d'opinions et d'attitudes, notamment lorsqu'il s'agit de questions ouvertes (Bardin, 1991). De plus, la question ouverte et les réponses relativement brèves dont nous disposons, n'ont pas permis une fragmentation systématique du contenu (comme dans le cas des entretiens).

Nous avons opté pour une analyse thématique de découpage d'ordre psychologique permettant des inférences complexes, non seulement à partir d'affirmations explicites, mais aussi en considérant certaines allusions, ou fragments, de longueurs variables, renvoyant à un même thème (UNRUG, 1974). Il s'agit d'une procédure close, dans la mesure de partir d'un corpus théorique bien défini, à la recherche d'indicateurs prédéterminés. En effet, les indices choisis pour rendre compte du rapport à l'écrit émanent principalement de la conception de (Barré-De Miniac, 2000 ; 2002).

Après le dépouillage des données, nous avons retenu des indicateurs relatifs à la forme et au contenu :

Tableau 11 - Grille d'analyse de contenu du RÉ

Catégorie	Définition	Exemples
Langue	Arabe /Français	
RÉ	Transcription RT	« Je me vide », « j'écris ce que je pense »
	Construction RC	« J'organise mes idées », « je comprends mieux mes pensées »

Passation

Nous avons annoncé aux étudiants que c'était une étude scientifique portant sur la rédaction à l'université et que l'évaluation était bien anonyme. La passation s'est déroulée de manière collective et a duré environ 35 minutes.

Pour le traitement des données, les observations ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 20). Toutes les observations (valeurs) manquantes ont été remplacées par la méthode des estimations maximales* (EM).

Résultats

Résultats relatifs à l'appréhension à écrire

À l'aide du test de corrélation de Pearson, nous avons essayé d'évaluer l'intensité du lien entre les deux scores WAT_A (M = 62.41 ; ET 19.656) et WAT_F (M = 59.55 ; ET 16.059). Le coefficient de corrélation indique un lien faible mais significatif entre les deux scores ($r = .213$;

$p = .033$). De plus, les deux scores ne présentent aucune différence significative de moyenne ($t = -1.265$; $p = .209$).

NB. Un score WAT (somme des deux scores WAT_A + WAT_F) est désormais considéré pour le reste des mesures de l'appréhension (sauf pour le profil appréhensif).

Ci-après un tableau contenant des statistiques descriptives des scores du WAT.

Tableau 12 - Statistiques descriptives des scores WAT

		Statistique	Erreur standard	
Score WAT	Moyenne	121.96	2.790	
	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Borne inférieure	116.43	
		Borne supérieure	127.50	
	Moyenne tronquée à 5%	123.42		
	Médiane	125.00		
	Variance	778.688		
	Ecart-type	27.905		
	Minimum	28		
	Maximum	176		
	Intervalle	148		
	Intervalle interquartile	39		
	Asymétrie	-.847	.241	
	Aplatissement	1.028	.478	

Afin d'évaluer la distribution des scores WAT des sujets en fonction des caractéristiques : sexe et filière, une comparaison des moyennes suivant le test de *Student* a été réalisé. Les résultats infirment toute différence significative entre les scores WAT en fonction du sexe et de la filière des sujets.

Le tableau ci-dessous affiche des moyennes du score WAT très similaires, indépendamment du sexe et de la filière, ainsi qu'un test de Student non significatif pour les deux variables.

Tableau 13 - Comparaison des moyennes WAT en fonction du sexe et de la filière

		N	Moyenne	Ecart-type	t	p	
Score	Sexe	Féminin	85	122.30	26.224	0.284	.777
		Masculin	15	120.07	37.090		
WAT	Filière	Scientifique	61	120.70	30.400	-.597	.552
		Littéraire	39	123.94	23.725		

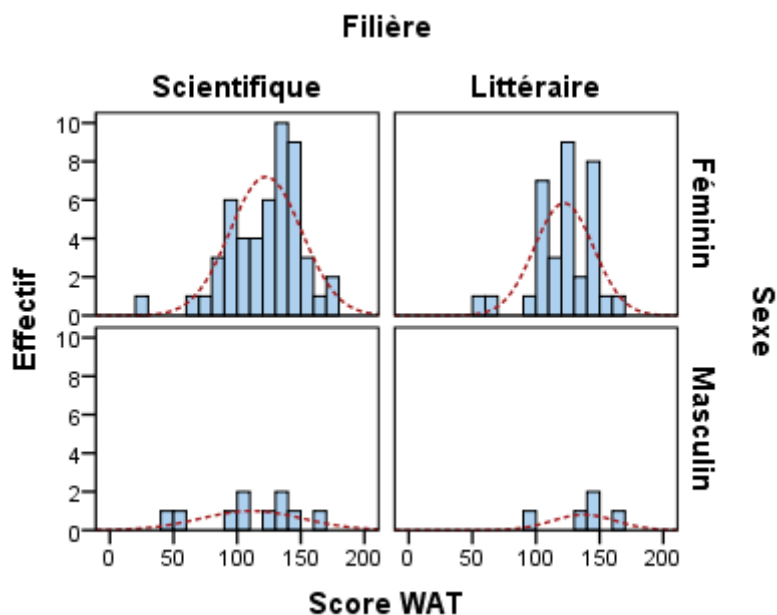


Fig. 12 - Distribution des scores WAT en fonction du sexe et de la filière

D'autre part, quant à la comparaison des scores WAT en fonction du profil des sujets, une analyse de la variance (ANOVA à un facteur) a été mise en œuvre. Les résultats ne révèlent aucune différence significative du score WAT entre les nouveaux, les redoublants et les adultes en reprise des études (ARE) [$F(2,97) = 1.698$; $p = .188$].

Tableau 14 - Moyennes et écart-types des scores WAT en fonction du profil-étudiant

	N	Moyenne	Ecart-type
Redoublants	20	120.80	27.191
Nouveaux	71	120.23	29.107
(ARE)	9	138.19	11.884
Total	100	121.96	27.905

Toutefois, suite au recodage des données, menant à la distinction de deux groupes : novices et experts, une différence significative du score WAT s'impose en faveur des étudiants experts, qui s'avèrent moins appréhensifs ($t = -3.591$; $p < .01$).

Tableau 15 - Comparaison des moyennes WAT en fonction de l'expertise

	Expertise	N	Moyenne	Ecart-type	t	P
Score WAT	Novices	91	120.36	28.550	-3.591	.002
	Experts	9	138.19	11.884		

En effet, le test de Khi-deux permet également de confirmer cette dépendance entre l'appréhension à écrire et l'expertise des participants ($\chi^2(2) = 6.662$; $p = .036$).

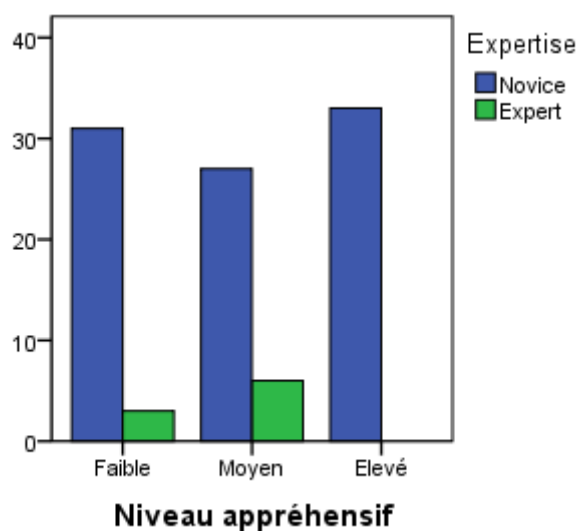


Fig. 13 - Croisement entre le niveau appréhensif et l'expertise

Tableau 16 - Dépendance entre le niveau appréhensif et l'expertise

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	6.662	2	.036
Rapport de vraisemblance	8.921	2	.012
Association linéaire par linéaire	1.528	1	.216
Nombre d'observations valides	100		

Pour mieux expliciter la dépendance entre le niveau appréhensif et l'expertise des étudiants, un croisement entre ces deux variables a été effectué.

Tableau 17 - Croisement entre le niveau appréhensif et l'expertise

		Expertise		Total
		Novice	Expert	
Faible	Effectif	31	3	34
	% dans Niveau appréhensif	91,2%	8,8%	100,0%
	% dans Expertise	34,1%	33,3%	34,0%
Niveau appréhensif Moyen	Effectif	27	6	33
	% dans Niveau appréhensif	81,8%	18,2%	100,0%
	% dans Expertise	29,7%	66,7%	33,0%
Elevé	Effectif	33	0	33
	% dans Niveau appréhensif	100,0%	0,0%	100,0%
	% dans Expertise	36,3%	0,0%	33,0%
Total	Effectif	91	9	100
	% dans Niveau appréhensif	91,0%	9,0%	100,0%
	% dans Expertise	100,0%	100,0%	100,0%

D'après le tableau ci-dessus, les experts affirment plus souvent une appréhension modérée (66.7%). D'autre part, contrairement aux 36.3% des étudiants novices qui se déclarent très appréhensifs, aucun étudiant expert ne déclare avoir une appréhension élevée (0%).

Choix délibéré de la langue

Rapport à l'écrit et choix délibéré de la langue

Nous avons voulu étudier les liens entre le rapport à l'écrit et le choix de la langue pour lequel opte le sujet spontanément lorsqu'il exprime ce RÉ. D'après le test de Khi-deux, le choix délibéré de la langue ne dépend pas du rapport à l'écrit ($\chi^2(3) = 5.865$; $p = .118$). Les participants choisissent spontanément de s'exprimer en dialecte, en arabe, en français ou en Anglais, indépendamment du rapport qu'ils ont à l'égard de l'écrit : constructif ou transcriptif.

Tableau 18 - Croisement entre le rapport à l'écrit et le choix délibéré de la langue

			Rapport à l'écrit		Total	
			Transcription	Construction		
Langue maîtrisée	Dialecte Tunisien	Effectif		1	1	2
		% dans Langue maîtrisée		50.0%	50.0%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit		2.0%	2.0%	2.0%
	Arabe	Effectif		33	20	53
		% dans Langue maîtrisée		62.3%	37.7%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit		64.7%	40.8%	53.0%
	Français	Effectif		16	26	42
		% dans Langue maîtrisée		38.1%	61.9%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit		31.4%	53.1%	42.0%
	Anglais	Effectif		1	2	3
		% dans Langue maîtrisée		33.3%	66.7%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit		2.0%	4.1%	3.0%
Total	Effectif		51	49	100	
	% dans Langue maîtrisée		51.0%	49.0%	100.0%	
	% dans Rapport à l'écrit		100.0%	100.0%	100.0%	

Tableau 19 - Dépendance entre le rapport à l'écrit et le choix délibéré de la langue

	Valeur	Ddl	P
Khi-deux de Pearson	5.865 ^a	3	.118
Rapport de vraisemblance	5.925	3	.115
Association linéaire par linéaire	4.745	1	.029
Nombre d'observations valides	100		

Afin de repérer une éventuelle interaction entre le rapport à l'écrit et le score WAT, une comparaison des moyennes à l'aide du test (t) a été effectuée. Les résultats indiquent que le score WAT des sujets ayant un rapport à l'écrit de construction ne se distingue pas significativement de celui des participants ayant un rapport à l'écrit de transcription.

Appréhension à écrire et choix délibéré de la langue

Tableau 20 - Comparaison des moyennes des scores WAT en fonction du RÉ

	RÉ	N	Moyenne	Ecart-type	T	P
Score WAT	Transcription	51	120,13	30,155	-0.669	.505
	Construction	49	123,87	25,525		

D'autre part, nous avons testé la dépendance entre le profil appréhensif et le rapport à l'écrit. Le test de Khi-deux témoigne d'une absence de liens ($\chi^2(4) = 0.928$; $p = .921$).

En revanche, le rapport à l'écrit semble être lié au choix délibéré de la langue. En effet, le diagramme ci-après confirme ce constat ($\chi^2(12) = 30.330$; $p = .002$).

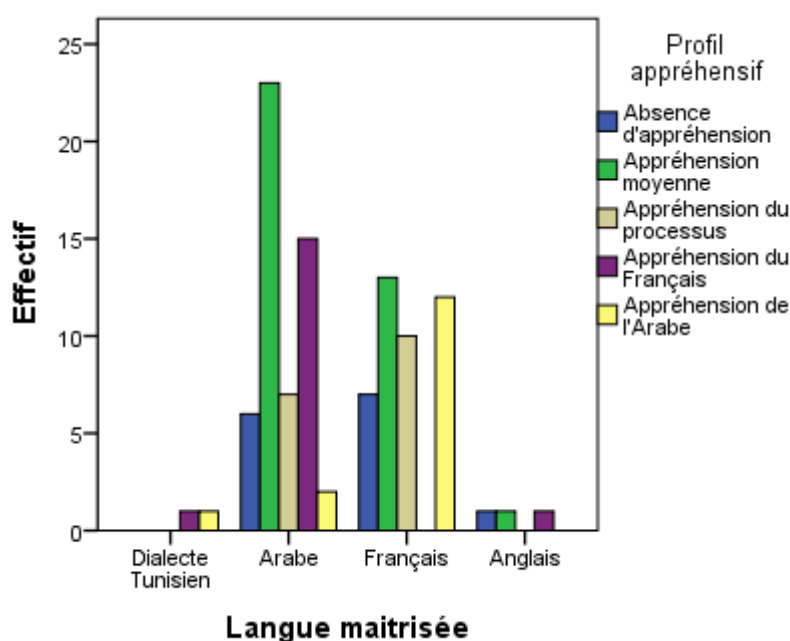


Fig. 14 - Croisement entre le profil appréhensif et le choix de la langue

Tableau 21 - Dépendance entre le RÉ et le choix délibéré de la langue

	Valeur	ddl	P
Khi-deux de Pearson	30.330	12	.002
Rapport de vraisemblance	38.465	12	.000
Association linéaire par linéaire	.050	1	.822
Nombre d'observations valides	100		

Tableau 22 - Croisement entre le profil appréhensif et le choix de la langue

			Profil appréhensif*					Total
			0	1	2	3	4	
Dialecte tunisien	Effectif		0	0	0	1	1	2
	% dans maitrisée	Langue	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
	% dans appréhensif	Profil	0.0%	0.0%	0.0%	5.9%	6.7%	2.0%
Arabe	Effectif		6	23	7	15	2	53
	% dans maitrisée	Langue	11.3%	43.4%	13.2%	28.3%	3.8%	100.0%
	% dans appréhensif	Profil	42.9%	62.2%	41.2%	88.2%	13.3%	53.0%
Français	Effectif		7	13	10	0	12	42
	% dans maitrisée	Langue	16.7%	31.0%	23.8%	0.0%	28.6%	100.0%
	% dans appréhensif	Profil	50.0%	35.1%	58.8%	0.0%	80.0%	42.0%
Anglais	Effectif		1	1	0	1	0	3
	% dans maitrisée	Langue	33.3%	33.3%	0.0%	33.3%	0.0%	100.0%
	% dans appréhensif	Profil	7.1%	2.7%	0.0%	5.9%	0.0%	3.0%
Total	Effectif		14	37	17	17	15	100
	% dans maitrisée	Langue	14.0%	37.0%	17.0%	17.0%	15.0%	100.0%
	% dans appréhensif	Profil	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

1. *Note : 0 : Appréhension absente ; 1 : Appréhension moyenne ; 2 : Appréhension du processus ; 3 : Appréhension du Français ; 4 : Appréhension de l'arabe.

Résultats relatifs au rapport à l'écrit

Dans le but d'étudier les interactions éventuelles entre le rapport à l'écrit et les caractéristiques (sexe et filière) des participants, nous avons testé la dépendance de ces variables via le test de Khi-deux. Le test prouve l'indépendance du rapport à l'écrit relativement au sexe des participants ($\chi^2 (1) = 0.038$; $p = .845$). Toutefois, c'est la filière des participants qui semble plutôt dépendante de leur rapport à l'écrit ($\chi^2 (1) = 4.392$; $p = .036$).

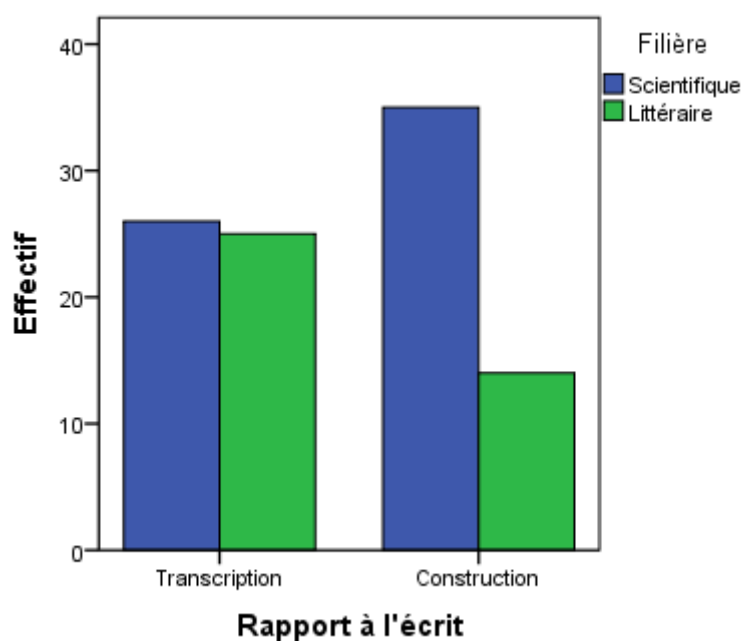


Fig. 15 - Croisement entre le RÉ et la filière

Tableau 23 - *Dépendance entre le rapport à l'écrit et la filière*

	Valeur	ddl	P
Khi-deux de Pearson	4.392	1	.036
Correction pour la continuité	3.575	1	.059
Rapport de vraisemblance	4.438	1	.035
Test exact de Fisher			
Association linéaire par linéaire	4.348	1	.037
Nombre d'observations valides	100		

Le croisement des variables ; rapport à l'écrit et filière, indique que la plupart des sujets ayant un RÉ de transcription sont des littéraires (64.1%), tandis que ceux qui ont un RÉ de construction sont principalement des scientifiques (57.4%).

Tableau 24 - Croisement du rapport à l'écrit avec la filière

		Filière		Total	
		Scientifique	Littéraire		
Rapport à l'écrit	Transcription	Effectif	26	25	51
		% compris dans Rapport à l'écrit	51.0%	49.0%	100.0%
		% compris dans Filière	42.6%	64.1%	51.0%
	Construction	Effectif	35	14	49
		% compris dans Rapport à l'écrit	71.4%	28.6%	100.0%
		% compris dans Filière	57.4%	35.9%	49.0%
Total	Effectif	61	39	100	
	% compris dans Rapport à l'écrit	61.0%	39.0%	100.0%	
	% compris dans Filière	100.0%	100.0%	100.0%	

Dans le cadre d'estimer le lien entre rapport à l'écrit et filière, nous avons fait appel au test de Khi-deux qui s'avère non significatif, rejetant la dépendance du profil-étudiant par rapport au rapport à l'écrit ($\chi^2 (2) = 2.775$; $p = .250$).

Tableau 25 - Croisement du rapport à l'écrit et avec le profil-étudiant

		Rapport à l'écrit		Total	
		Transcriptio n	Constructio n		
Profil- étudiant	Redoublant	Effectif	13	7	20
		% dans Profil-étudiant	65.0%	35.0%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit	25.5%	14.3%	20.0%
	Nouveau	Effectif	35	36	71
		% dans Profil-étudiant	49.3%	50.7%	100.0%
		% dans Rapport à l'écrit	68.6%	73.5%	71.0%
ARE	Effectif	3	6	9	
	% dans Profil-étudiant	33.3%	66.7%	100.0%	
	% dans Rapport à l'écrit	5.9%	12.2%	9.0%	
Total	Effectif	51	49	100	
	% dans Profil-étudiant	51.0%	49.0%	100.0%	
	% dans Rapport à l'écrit	100.0%	100.0%	100.0%	

Il en est de même pour la variable expertise. Autrement dit, même en remplaçant le profil-étudiant par la seconde catégorisation basée sur l'expertise (novices/experts), ceci aboutit à un résultat similaire indiquant l'absence de dépendance ($\chi^2 (1) = 1.235$; $p = .266$).

Tableau 26- *Dépendance entre le rapport à l'écrit et l'expertise*

	Valeur	ddl	P
Khi-deux de Pearson	2.775	2	.250
Rapport de vraisemblance	2.821	2	.244
Association linéaire par linéaire	2.532	1	.112
Nombre d'observations valides	100		

Étude des Profils appréhensifs

Un test de Khi-deux a été effectué afin d'évaluer la dépendance entre le profil appréhensif et la filière des étudiants. Les résultats infirment toute dépendance du profil appréhensif par rapport à la filière des participants ($\chi^2 (4) = 2.564$; $p = .633$).

Tableau 27 - *Dépendance entre le profil appréhensif et la filière*

	Valeur	Ddl	p
Khi-deux de Pearson	2.564 ^a	4	.633
Rapport de vraisemblance	2.676	4	.613
Association linéaire par linéaire	.024	1	.877
Nombre d'observations valides	100		

Pareillement à la filière, le test de Khi-deux n'indique aucune dépendance entre le profil appréhensif des étudiants et leur sexe.

Tableau 28 - *Dépendance entre le profil appréhensif et le sexe*

	Valeur	ddl	P
Khi-deux de Pearson	4.499 ^a	4	.343
Rapport de vraisemblance	6.864	4	.143
Association linéaire par linéaire	1.308	1	.253
Nombre d'observations valides	100		

Discussion

Les résultats infirment notre hypothèse présageant une difficulté linguistique à l'origine de l'appréhension à écrire. Les scores obtenus aux WAT-A et WAT-F ne présentent aucune différence significative de moyennes. Plus encore, les deux scores s'avèrent corrélés.

Toutefois, le choix délibéré de la langue pour lequel optent les participants dans l'expression de leur RÉ, témoigne d'un lien assez significatif avec le profil appréhensif. Plus de la moitié des étudiants tendent spontanément à s'exprimer en arabe plutôt qu'en français. De plus, contrairement à nos attentes, une partie des participants choisissent délibérément de s'exprimer en anglais ! Plus encore, certains étudiants choisissent le dialecte tunisien !

En effet, la majorité des sujets (88%) ayant choisi d'explicitement leurs idées en arabe déclarent avoir une appréhension à écrire plus importante lorsqu'on leur demande de rédiger en français. Inversement, 80% des étudiants optant pour le français manifestent davantage d'appréhension dans les tâches de dissertation en arabe. D'autre part, ceux qui privilégient l'anglais pour

communiquer leurs propos, ont une appréhension modérée ou encore présentent dans certains cas, une appréhension du français. Quant à ceux qui optent pour le dialecte tunisien, ils présentent tous une appréhension d'ordre linguistique, évitant la rédaction dans les deux langues, arabe et français.

Par ailleurs, concernant les liens entre RÉ et appréhension à écrire, les analyses thématiques révèlent que la nature du RÉ exprimé par l'étudiant ne reflète pas forcément son niveau ni son profil appréhensif.

Finalement, contrairement aux novices, aucun sujet des ARÉ ne présente une appréhension à écrire importante. Ils tendent majoritairement vers une appréhension modérée à faible. De même pour les résultats du RÉ, la majorité des ARÉ affirment davantage avoir un RÉ de construction, contrairement aux novices. Ces derniers présentent également une meilleure maîtrise de la langue française comparativement aux novices.

En dépit de ses limites, nous prétendons que ce travail ouvre des perspectives au sujet des ARÉ, du FLE et de la place qu'occupe l'anglais chez les jeunes tunisiens...

Bibliographie

Bautier, E. (2002). L'enseignement en ZEP et les recherches en didactique du français. *Revue française de pédagogie*, 53-64.

Bannour, R. (2008). Outils de mesure des composantes émotionnelles de l'appréhension à écrire. *Sciences croisées*.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture: aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires de Septentrion.

Daly, J., & Miller, M. (2013). *Writing Apprehension Test (WAT)*. Measurement Instrument Database for the Social Science.

Delcambre, I., & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 29(1), 7-27.

Dezutter, O. (2015). Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES. Dans J. Defays, *20 ans de FLSE. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (pp. 91-107). Bruxelles: L'Harmattan.

Reuter, Y. (1996). Enseigner et apprendre à écrire.

Reuter, Y., & Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113(1), 7-28.

177 Favoriser l'accompagnement des stagiaires par un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme¹

Andréanne Gagné, Nadia Cody, Sandra Coulombe, Manon Doucet
Université du Québec à Chicoutimi (Canada)

Résumé

Les stagiaires en enseignement sont confrontés à toutes sortes de défis lorsqu'ils s'insèrent en milieu de stage. Pour les soutenir dans le développement de leurs compétences professionnelles afin qu'ils soient en mesure de faire face à cette réalité, l'accompagnement et la collaboration constituent des leviers à mettre en œuvre. Dans une perspective, et afin de favoriser le développement professionnel des stagiaires, des groupes interprogrammes et intermilieux de codéveloppement professionnel accompagnés ont été mis en œuvre. Cet article découle de focus group réalisés dans le cadre d'une recherche-action-formation et soumis à une démarche d'analyse inductive. Les résultats exposent donc les forces et les défis d'un tel dispositif entre des stagiaires de trois programmes en enseignement accompagnés par des intervenants des milieux universitaire et scolaire.

Mots-clés : enseignement, stagiaire, codéveloppement, accompagnement, formation pratique

Description de l'étude

Cet article s'inscrit dans une plus vaste étude portant sur le développement d'une culture de collaboration entre les acteurs de trois programmes à l'enseignement et du milieu scolaire. Au Québec, la formation des futurs enseignants s'articule selon un modèle par alternance qui amène les étudiants à se développer professionnellement dans différents milieux, notamment à l'université et dans les milieux scolaires, que ce soit dans les écoles primaires, les polyvalentes secondaires, les centres de formation professionnelle ou les centres de formation des adultes. Cette démarche de formation et d'accompagnement mobilise du temps, de l'énergie et l'expertise de tous les acteurs impliqués, pensons non seulement aux professeurs universitaires, mais aussi aux superviseurs universitaires et aux enseignants associés qui accompagnent les stagiaires pendant leurs stages de formation, ainsi que les directions qui les accueillent dans leurs écoles, voire les conseillers pédagogiques ou les orthopédagogues avec qui ils peuvent entrer en relation.

Au cours des dernières années, à l'Université du Québec à Chicoutimi, les étudiants, appuyés par les données recueillies lors des évaluations de trois programmes d'enseignement (baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire [BEPEP], baccalauréat en enseignement secondaire [BES] et baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale [BEASS]), manifestent le désir de se rassembler pour pouvoir faire part de situations vécues en stage. Ils souhaitent "conseiller et être conseillés" afin de faire face aux défis inhérents à cette situation de formation en milieu de pratique, et ce, même au-delà des limites de leur avancement dans la formation et de leur programme d'enseignement respectif. Sur le plan de la recherche, les travaux sur le développement des compétences professionnelles en enseignement et la construction de lien cours-stage (Cody, 2013 ; Morales Perleza, 2016 ; Perrenoud, 2001) abondent également en ce sens. Ils soutiennent que la théorie et la pratique doivent être en constante interaction, plus encore, ils doivent être compris comme une

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « La recherche participative pour mieux accompagner les acteurs de la formation initiale en enseignement » (responsables : Nicole Monney, Andréanne Gagné, Université du Québec de Chicoutimi, Canada).

interrelation entre différents types de savoirs professionnels, dont ceux issus de la science et de l'expérience. Le contexte des stages de formation en enseignement devrait tout particulièrement permettre cette interaction.

Cependant, cette dynamique ne va pas nécessairement de soi (Cody *et al.*, 2018 ; Martin, 2002) ; les savoirs construits se fondent principalement sur le vécu dans la pratique et font peu appel aux savoirs issus de la science. Les stages confrontent les stagiaires à des défis se rapportant à l'acte d'enseigner, à la gestion de classe, aux élèves à besoins particuliers et aux rôles et responsabilités des intervenants du milieu scolaire (Coulombe, Zourhlal et Allaire, 2010). Pour faire face à une nouvelle réalité professionnelle, donc pour favoriser l'insertion professionnelle et le développement des compétences professionnelles, les enseignants ont besoin d'être soutenus. Ce soutien peut, notamment, prendre la forme d'un accompagnement comme le montrent les travaux de Gagnon (2017) chez les nouveaux enseignants. Accompagner, sur la base d'un postulat constructiviste, c'est donné sens à ce qu'il advient dans l'interaction entre celui qui accompagne et l'accompagné, dans et par le langage (Paul, 2016). Cette prémisse fait écho à l'espace d'expression discursif, à la démarche conjointe d'apprentissage et au partage expérientiel qui caractérise la collaboration (Dionne et Savoie-Zajc, 2011). De ce fait, accompagner les stagiaires en formation à l'enseignement exige la mise en œuvre de dispositifs de formation permettant de construire en collaboration, par la mise en relation et la mise en action, leurs savoirs professionnels.

Le codéveloppement professionnel accompagné

Dans cette perspective, et afin de favoriser l'accompagnement des stagiaires dans leur développement professionnel, des groupes interprogrammes de codéveloppement professionnel ont été mis en œuvre (Caron et Portelance, 2017 ; Correa Molina et Gervais, 2011 ; Payette et Champagne, 2010). Essentiellement, le groupe de codéveloppement professionnel (GDC) constitue un point de convergence de différents fondements théoriques. Comme le relève Vanderclayen (2019), l'approche s'inspire, entre autres, du mouvement de l'action learning (Revans, 1982), de la notion de communauté de pratique (Wenger, 2005), du paradigme du praticien réflexif (Schön, 1983) et du modèle de l'apprentissage expérientiel de (Kolb, 1984). Ce dispositif d'échange repose donc sur le triptyque constructiviste formation-travail-apprentissage permettant le partage de savoirs professionnels issus de l'expérience et de la formation dans l'interaction. En d'autres mots, il s'agit d'une forme de coaching entre pairs (Champagne, 2014), susceptible de répondre à la demande des étudiants.

Par sa méthode structurée, le modèle vise l'enrichissement des capacités de penser, de ressentir, d'aider et d'agir de chacun des participants (Champagne, 2015). D'ailleurs, chacun d'entre eux a un rôle, associé à une posture, qu'il doit remplir afin d'assurer le bon déroulement des rencontres. Payette et Champagne (2010) décrivent deux rôles principaux : le client, porteur de la situation, et les consultants, experts à l'écoute de la demande formulée. Ils suggèrent également de nommer un organisateur, responsable de la coordination du groupe, et un animateur, spécialiste de la structure et présent pour aider les autres à cheminer. Afin de mieux convenir au contexte de l'éducation, Dumoulin et Vanderclayen (2019) suggèrent de renommer le client et les consultants en leur donnant les noms de narrateur et de participants.

Ce ne sont pas les seuls ajustements qui ont été apportés au modèle original pour convenir au besoin de la formation. Dans cette étude, il s'agit plus spécifiquement de groupes de codéveloppement professionnel accompagnés (GDCA) (Caron et Portelance, 2017 ; Cividini, Cody et Truchon-Tremblay, 2019 ; Correa Molina et Gervais, 2011 ; Gagnon, 2019 ; L'Hostie, Dumoulin et Vanderclayen, 2019), une variante du GDC proposé par Payette et Champagne (2010). Cette forme a pris naissance, d'une part, pour répondre aux besoins induits par le cadre

de formation initiale en enseignement, soit de maintenir une certaine orientation sur le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants et, d'autre part, afin de permettre aux chercheurs universitaires de contribuer aux échanges lors des groupes de codéveloppement. Dans ce contexte, un nouveau rôle s'ajoute, celui de l'accompagnateur. Il peut simultanément remplir le rôle de l'animateur ou de l'organisateur, sinon, il peut se positionner comme un rassembleur (L'Hostie et Monney, 2019).

Comme en témoigne l'ouvrage de Vanderclayen, L'Hostie et Dumoulin (2019), plusieurs recherches ont fait appel au GDC accompagné ou non comme dispositif pour former les acteurs de la formation en milieu de pratique, et ce, dans presque tous les secteurs d'enseignement. Les auteurs et leurs collaborateurs reconnaissent plusieurs bénéfices, notamment ses capacités à briser l'isolement, à valider les pratiques, à permettre le réinvestissement dans l'action et à favoriser le rapprochement entre les milieux et les acteurs. Certains défis y sont aussi associés dont la difficulté à s'approprier les différents rôles et la structure du modèle, ainsi que certaines modalités contraignantes dans l'espace et le temps. D'ailleurs, Vanderclayen (2019) souligne, à l'instar de Champagne (2014), le caractère pragmatique de ce dispositif. Comme il découle d'une situation concrète vécue en milieu professionnel, qu'il fait appel aux savoirs pratiques des autres participants et qu'il vise, en grande partie du moins, à proposer de nouvelles pistes d'action, il peut demeurer éminemment près de la pratique. Ces recherches placent toutefois en interaction un seul type d'acteurs, soit des enseignants associés ou des superviseurs universitaires par exemple, parfois en y associant un chercheur universitaire. Toutefois, aucune, à notre connaissance, n'a mis de l'avant des GDCA intégrant, à la fois, des étudiants à différents niveaux d'avancement dans leur formation (de la 1^{re} à la 4^e année de leur baccalauréat) et de différents programmes (BEPEP, BES, BEASS), mais aussi des acteurs des milieux de pratique (enseignant associé, direction d'école, orthopédagogue, superviseur universitaire en prêt de services), en plus de chercheurs universitaires.

Question de recherche et objectifs

Dans cette perspective d'accompagnement, de développement professionnel et de collaboration interprogramme, l'étude entend notamment répondre à la question : quels sont les forces et les défis de la mise en œuvre d'un dispositif de codéveloppement professionnel interprogramme et intermilieu accompagné ? Afin de répondre à cette question, le texte qui suit s'appuie sur le croisement des perceptions des stagiaires et des autres intervenants pour 1) identifier les forces d'un tel dispositif et 2) dégager les défis à prendre en considération pour son déploiement en formation initiale à l'enseignement.

Démarche méthodologique

L'étude mise en œuvre relève d'une démarche de recherche-action-formation (Prud'Homme, Presseau et Dolbec, 2007 ; Reason et Bradbury, 2008) dont les trois visées fondamentales, former les participants, collecter des données de recherche et apporter des changements dans l'action, s'accordent tout particulièrement aux activités de recherche réalisées. Ainsi, ce type de recherche permet de former les participants, en l'occurrence les stagiaires en enseignement qui ont explicitement mentionné leur désir d'apprendre en relation avec les autres. La visée formative ne s'arrête toutefois pas à ces derniers. Comme mentionné précédemment, les GDCA ont fait appel à des intervenants du milieu scolaire. Impliqués dans une démarche collaborative, ils construisent également de nouveaux savoirs qu'ils peuvent réinvestir dans leur activité professionnelle et ailleurs. À travers ce processus de collaboration, des données de recherche sont également collectées. Ces données peuvent, par exemple, porter sur le dispositif et ces retombées ou sur le processus de recherche lui-même. Enfin, la recherche-action-formation vise à apporter des changements dans l'action (Paillé, 1994), ce qui rejoint aussi les objectifs

du GDC (Payette et Champagne, 2010). Par une meilleure compréhension de la relation entre la pratique et la recherche, il s'avère possible de résoudre des problèmes pratiques et de générer de nouvelles pistes d'action (Yuan et Lee, 2015).

En outre, la recherche menée a réuni une conséquente équipe de recherche, constituée de trois chercheuses ayant été directrices des modules d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, d'enseignement secondaire et d'enseignement en adaptation scolaire et sociale, ainsi que huit intervenantes (quatre conseillères pédagogiques, une direction d'école, trois enseignantes associées, dont deux ayant agi comme superviseures universitaires) provenant des quatre commissions scolaires de la région Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Collecte des données

Le tableau 1 présente les différentes étapes et stratégies de la collecte de données, laquelle s'est échelonnée sur trois ans. Chaque année de l'étude correspond à une phase distincte : interprogramme, intermilieu et interuniversitaire.

Tableau 1 - Déroulement de la collecte des données

2017-2018 Phase interprogramme	2018-2019 Phase intermilieu	2019-2020 Phase interuniversitaire
3 rencontres de l'équipe de recherche	4 rencontres de l'équipe de recherche	Poursuite du projet avec la phase d'opérationnalisation interuniversitaire
5 GDCA	1 focus group (équipe de recherche) sur le dispositif	
1 focus group (stagiaires) sur le dispositif	1 atelier de réflexion université-milieu scolaire	

Ainsi, dans une première phase de collaboration dite interprogramme, cinq GDC ont eu lieu. D'une durée d'environ 90 minutes et réunissant 36 stagiaires de trois programmes en enseignement de l'UQAC (BEPEP, BES, BEASS), ces groupes ont permis d'aborder différentes situations problèmes proposées par les étudiants des différents programmes d'enseignement. Les thématiques traitées ont porté sur des difficultés associées à la gestion de classe au secondaire, sur la conduite à adopter auprès d'élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité diagnostiqué, sur la douance à l'école primaire, sur le rôle et l'identité professionnelle du stagiaire et sur les exigences du stage. En conclusion de cette première année, un focus group (identifié en caractères gras dans la première colonne du tableau 1) a été réalisé avec les stagiaires ayant participé aux GDC afin de faire le point sur les forces, les défis et les retombées du dispositif ainsi que sur l'expérience de codéveloppement vécue. Le deuxième focus group (identifié en caractères gras dans la deuxième colonne du tableau 1) s'est organisée à travers le travail collaboratif réalisé au sein l'équipe de recherche

pendant la deuxième année du projet. Les résultats présentés subséquentement sont donc issus de ces deux focus groups. Le tableau offre un aperçu des questions ayant guidé les focus groups.

Tableau 2 - Exemples de questions posées lors des focus groups

Sources	Questions
Stagiaires	<ul style="list-style-type: none"> • Nous aimerions connaître votre avis sur la taille et la composition des groupes ? • Que pensez-vous du fait que les groupes de codéveloppement professionnel étaient accompagnés par des chercheurs et des intervenants du milieu scolaire ? • Pourriez-vous identifier des points positifs et des obstacles dans le fonctionnement général du dispositif ?
Équipe de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Que diriez-vous à propos de la taille des groupes et leur composition ? • Quelles forces retenez-vous du dispositif de codéveloppement professionnel accompagné auquel vous avez pris part ? • Pourriez-vous identifier des défis reliés à la mise en œuvre de ce dispositif ?

Ce croisement des perceptions des stagiaires et des intervenants de l'équipe de recherche vise à construire de nouvelles connaissances à travers des points de vue différents sur un même objet (Abdalla, Oliveira, Azevedo et Gonzalez, 2018). Par ailleurs, il convient de rappeler que, comme l'indique le tableau 1, les résultats présentés subséquentement ont entraîné des retombées et la recherche se poursuit. Au moment de rédiger ces lignes, une phase interuniversitaire prend forme et fera l'objet de diffusions futures.

Analyse des données

Les propos recueillis au cours des focus groups et transcrits sous forme de verbatim ont été soumis à une démarche d'analyse inductive (Savoie-Zajc, 2009). La figure 1 illustre la logique derrière le travail de codage effectué sur chaque extrait des verbatims, à l'aide du logiciel Excel de la suite Microsoft Office

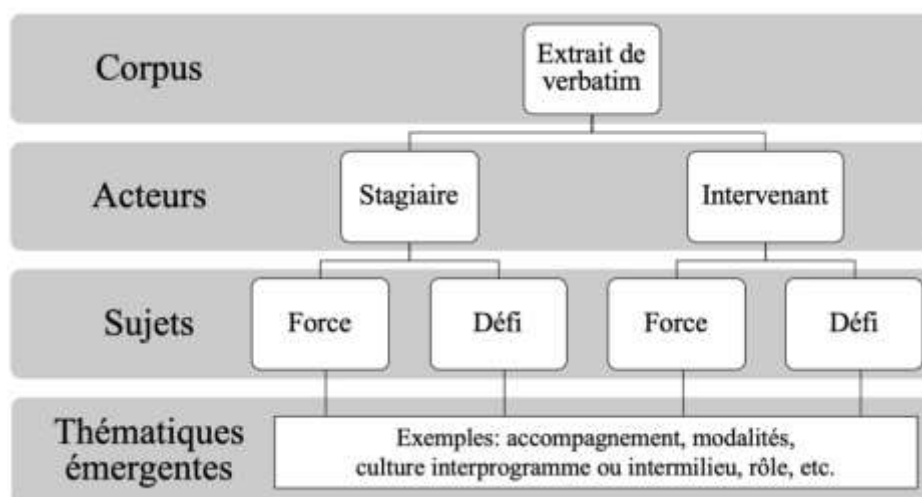


Fig. 1 - Logique du codage des *verbatim*s

Comme le montre cette figure, les extraits, correspondant aux unités de sens, ont été codés en précisant le type d'acteurs s'exprimant (stagiaire ou intervenant), le sujet abordé (forces ou défis) et la thématique émergente (ex : motivation, modalités, accompagnement, culture interprogramme).

Principaux résultats

Les résultats exposés concernent les forces et les défis identifiés par les stagiaires et les intervenants des milieux scolaire et universitaire à l'égard des GDCA interprogrammes en enseignement. Des extraits de verbatims témoignent des perceptions de chaque groupe d'acteurs

Perceptions des stagiaires

En ce qui concerne le point de vue des stagiaires au sujet du dispositif mis en œuvre, à leur demande d'ailleurs, les résultats témoignent d'une perception majoritairement favorable. Lors du focus group, les stagiaires ont insisté sur les apprentissages réalisés, et ce, en se rapportant principalement à l'approche interprogramme mise en place. Le fait que les groupes étaient composés de stagiaires de différents secteurs d'enseignement a vraiment constitué un bénéfice majeur selon eux. L'extrait suivant illustre ce propos.

Encadré 4.1.1. Extrait de verbatim concernant une force selon un stagiaire

- Par rapport à la composition des groupes, je crois que c'était bien réparti, même si parfois certains ne peuvent être présents. Il y avait un équilibre entre chaque programme et je pense que c'est bien, parce que ça apportait beaucoup. Nous parlions, par exemple, des systèmes d'émulation et ça montrait qu'en enseignement secondaire, c'est différent du primaire, mais en même temps, on a appris que même au secondaire ça peut s'installer. Même si ce n'est pas vert-jaune-rouge comme au primaire, c'est différent et ça s'amène super bien. Il y a eu le sujet de l'intention pédagogique aussi. Cette année, je ne sais plus combien de fois, en travail d'équipe, j'ai dit qu'il fallait mettre notre intention pédagogique. Je disais à mes collègues que je l'avais appris en codéveloppement et qu'il fallait le mettre. Ça paraissait, parce que mes profs me disaient : « Bravo! Wow! Super! ». Des petits commentaires qui montraient qu'ils aiment vraiment cela et que c'était bien cette intention. C'est vrai aussi pour les liens qu'on fait avec les compétences et les petites subtilités de nos cours. Ça ouvre notre vision!

Les stagiaires ont également mentionné que leur participation aux GDC leur a permis de développer leur confiance en eux, particulièrement dans l'optique de pouvoir collaborer avec les futurs collègues enseignants et les autres professionnels dans le milieu scolaire. Comme mentionné « c'est de construire la confiance en nos capacités à divulguer des informations, à partager, mais aussi à écouter, ici entre nous ou à l'école en équipe-cycle » (stagiaire, focus group).

Bien que moins de défis ont été relevés, ces derniers ont principalement touché les modalités organisationnelles du dispositif ainsi que sa pérennité dans le temps. L'extrait rapporté constitue un échange entre quelques stagiaires, ce qui montre que ce défi a été partagé par plus d'un participant.

Encadré 4.1.2. Extrait de verbatim concernant un défi selon un stagiaire

- C'est juste qu'au début, c'était un mardi. Nous nous étions dit que nous étions disponibles, mais finalement, ç'a changé de jour et c'est devenu le lundi. Si c'était de moi, je le mettrais toujours le même jour, parce qu'on le sait. Par exemple, en 4e année, si nous avons les cliniques un soir, nous le savons. Tandis qu'en changeant, c'est difficile.
- En même temps, si ça avait été un autre soir, moi, je n'aurais pas pu être là. C'est embêtant de faire en sorte que tout le monde soit disponible.
- Je n'étais pas là aux autres, mais, est-ce que parfois, il y a des situations qui s'appliquaient plus au secondaire? Je ne sais pas si c'est quelque chose qui pourrait se faire, mais moi, j'aurais vraiment aimé voir un cas au secondaire, et je n'en ai pas vu.
- Moi, j'en ai vu deux, mais rien en adaptation scolaire.
- Oui, nous avons eu des cas au secondaire, en adaptation scolaire et au préscolaire-primaire. C'était organisé pour que ce soit comme ça.
- Peut-être, s'il y a toujours deux groupes et que nous le savons d'avance, pourrions-nous choisir selon ce qu'on aimerait voir? Parce que c'est un monde différent et, veux ou veux pas, quand tu travailles au 3e cycle du primaire, l'année d'après ils vont au secondaire. C'est donc le fun d'avoir un regard sur ce qui se fait au secondaire pour pouvoir préparer les élèves à aller au secondaire.

Au moins deux défis ressortent de cet extrait. Les stagiaires soulignent d'abord qu'il est ardu de trouver un moment qui convienne à tous. Puis, ils ajoutent qu'ils souhaitent prendre part à des situations présentées par des stagiaires d'autres programmes afin d'en apprendre davantage sur ces autres réalités. En somme, un réel enjeu organisationnel est associé à ce dispositif de coformation car, en tout temps, il importe de concilier les disponibilités des stagiaires tout autant que celles des intervenants des milieux scolaires qui les accompagnent lors des rencontres. Par ailleurs, les stagiaires ont également mentionné leur inquiétude par rapport à la continuité du dispositif, allant jusqu'à proposer d'utiliser ce modèle entre eux, bien qu'ils ne pourraient plus bénéficier de l'accompagnement. De leur point de vue, le GDCA devrait être « ajouté au séminaire de 4^e année », ce à quoi les stagiaires des années précédentes répondent que c'est trop loin dans la formation, ou qu'un « cours optionnel pourrait être quelque chose d'assez pertinent » pour permettre de poursuivre la formule interprogramme.

Perceptions des intervenants

Les stagiaires n'ont pas été les seuls à s'exprimer à propos du dispositif mis en place. Les intervenantes, c'est-à-dire les membres de l'équipe de recherche (chercheuses, direction d'école, enseignantes associées, conseillères pédagogiques), ont également été invitées à faire part de leurs perceptions lors d'un focus group. Les résultats dégagés relativement aux forces montrent que ces accompagnateurs partagent le point de vue des stagiaires concernant les bénéfices du partage entre acteurs de différents programmes et de différents milieux. Notamment, ils soulignent, dans une perspective à plus long terme, les effets de cette pratique sur les capacités à collaborer dans les milieux qu'ils intégreront, comme l'illustre l'extrait qui suit.

Encadré 4.2.1. Extrait de verbatim concernant une force selon un intervenant

- Parfois, par manque de confiance en eux, les étudiants vont s'isoler. Pas volontairement, mais pour ne pas paraître incompetents, par problème d'égo. Ces groupes, ça habitue à l'ouverture de se dire : si j'ai un problème, il y a des chances que je puisse le régler et, la prochaine fois, je vais mieux réagir.
- On crée une occasion d'échanger qu'autrement on a très peu souvent dans notre vie ou dans notre carrière. Chacun travaille de son côté et vit des problèmes, mais quand prenons-nous le temps d'être ensemble pour se consacrer qu'à cela.
- C'est semer des graines, dans le sens que ceux qui l'ont vécu auront peut-être l'idée de l'utiliser lorsqu'ils vivront des problématiques dans une école. De se dire, avec quelques collègues, de prendre quelques minutes et regarder une situation ensemble : créer ce réflexe-là de travailler avec les autres [...]. Si nous pouvons semer cette graine, c'est ça, la force du groupe.

En outre, l'extrait témoigne également de l'influence que peut avoir le GDC sur la confiance en soi des participants, ce qui s'avère un autre bénéfice intéressant. Cependant, certaines forces reconnues ont également porté à discussion au sens où elles peuvent aussi constituer des défis dans le contexte de formation initiale à l'enseignement. Deux intervenants ont soutenu que le GDC s'avère particulièrement intéressant, parce que les échanges portent « sur un problème réel vécu par quelqu'un, collé à la réalité, avec des outils qui ont déjà été testés par les personnes qui collaborent. Ça amène des solutions concrètes, mais surtout des solutions crédibles, puisque déjà expérimentées » (intervenant, focus group). Toutefois, cet aspect pragmatique inhérent au modèle des GCD peut s'avérer une limite, comme le montre la réponse d'un autre intervenant.

Encadré 4.2.2. Extrait de verbatim concernant un défi selon un intervenant

- Ç'a une limite pour faire les liens théorie-pratique. On reste souvent dans l'expérience rapportée, l'intervention, mais les liens sont moins faits.
- Il faudrait apporter quelque chose pour amener la discussion à un niveau supérieur.
- Il y avait un groupe de codéveloppement sur les stratégies de gestion de classe et nous savons ce qu'ils voient ça dans les cours, pourtant, même si nous essayions de leur faire faire des liens, ils ne se souvenaient pas de cela.

Ainsi, dans le contexte de la formation et dans l'optique de favoriser l'établissement de liens entre la théorie et la pratique ou entre les cours et les stages, le GDC, même accompagné et interprogramme, ne semble pas répondre tout à fait aux attentes. Ce double point de vue apparaît également lorsque les intervenants abordent l'accompagnement offert aux étudiants. D'une part, ils soulignent qu'il s'agit d'une force parce qu'il permet d'offrir des points de vue différents et de répondre à des questions qui seraient restées sans réponse (ex. : la possibilité d'intégrer le GDC au curriculum de formation). D'autre part, il entraîne une complexité par rapport aux « multiples chapeaux que l'on peut adopter lorsqu'on accompagne les groupes de codéveloppement ». Autrement dit, l'accompagnateur doit-il intervenir en tant qu'expert de contenu et de programme ou agir avec une certaine distance, un recul, pour éviter de freiner les échanges ? Dans l'ensemble, les intervenants concluent en se posant la question : quels types d'intervention peut-on faire et quand peut-on les faire ?

Constats et limites

Avant d'aller plus loin, il convient de rappeler que les résultats présentés ont été recueillis lors de deux focus groups, donc un nombre relativement restreint de participants. Le croisement des perceptions renforce leur pertinence, mais d'autres recherches devront être menées dans d'autres milieux pour s'assurer que le climat positif, la dynamique interactionnelle favorable et l'engagement des participants n'étaient pas le fruit d'un ensemble de facteurs propres au contexte de l'étude. De même, ces résultats présentés lors du congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF) tenu à l'Université de Bordeaux en 2019 témoignent du travail de deux années sur l'ensemble d'un projet qui se poursuit à l'heure actuelle.

Comme le rapportent les résultats présentés, le déroulement des rencontres, le caractère pragmatique et l'accompagnement offert se révèlent des forces reconnues dans cette étude (Vanderclayen *et al.*, 2019). Les modalités organisationnelles et les enjeux de positionnement par rapport au rôle occupé dans le groupe ont également rejoint également les défis soulevés par d'autres chercheurs (Dumoulin et Vanderclayen, 2019 ; L'Hostie et Monney, 2019). À la lumière des résultats, quelques recommandations peuvent être formulées pour les universités et les milieux scolaires qui souhaitent mettre en œuvre un dispositif de codéveloppement professionnel accompagné.

L'aspect distinctif de cette recherche repose sur l'approche interprogramme et intermilieu mise en œuvre. Il apparaît tout à fait pertinent d'intégrer ce type d'activité au curriculum des programmes de formation en enseignement. Cette particularité du dispositif, qui a suscité intérêt et motivation, a occupé la majeure partie du propos des stagiaires et une partie considérable de celui des intervenants, lors des focus groups. L'approche s'est avérée un terrain riche pour la prise de conscience, l'ouverture et la remise en question des stagiaires. En s'engageant à expliquer leurs pensées et leurs pratiques à des stagiaires de différents secteurs d'enseignement, les participants ont dû travailler à expliciter ces dernières pour les rendre accessibles à l'autre.

Il apparaît aussi important de souligner le rôle crucial des accompagnateurs dans le cadre des GDCA mis en place pour favoriser la formation des stagiaires. Cependant, fournir un accompagnement ne suffit pas en soi. Il faut pouvoir définir le rôle et les attentes à l'égard de l'accompagnateur. Plus encore, les résultats soutiennent l'idée de faire appel à deux accompagnateurs, l'un du milieu universitaire et l'autre du milieu professionnel. Leur vision et leur expertise à la fois distincte et complémentaire constituent un levier de formation et d'enrichissement important, en plus d'initier les stagiaires à une culture de collaboration. Ce qui amène une nouvelle réflexion : devrait-on substituer aux expressions « interprogramme » et « intermilieu » celle d'« interprofessionnalité », puisque les participants des différents milieux et de différentes formations s'avèrent des professionnels expérimentés et en devenir ?

Remerciements

En terminant, nous souhaitons souligner l'engagement, le travail et l'expertise de chacune des personnes qui a contribué à la réalisation de cette recherche. Nous remercions tout particulièrement Mesdames Sophie Nadeau-Tremblay, Suzie Boudreault, Annie De Champlain, Caroline Leroux, Nadia Rose, Sonia St-Gelais, Isabelle Tremblay, Andréa Lavoie et Roxanne Labrecque. Nul doute que la force d'une recherche collaborative repose en grande partie sur la force des membres qui la soutiennent.

Bibliographie

- Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C. & Gonzalez, R. (2018). Quality in qualitative organizational research: types of triangulation as a methodological alternative. *Administração : Ensino e Pesquisa* 19(1) : 66-98.
- Caron, J. & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation* 45.
- Carpentier, G. (2019). *Les types de besoins de soutien des enseignants en insertion professionnelle au Québec et leur perception de l'aide reçue*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Champagne, C. (2014). Le groupe de codéveloppement professionnel : une approche puissante et de plus en plus reconnue. *Effectif* 17(1) : 14-21.
- Champagne, C. (2015). Le groupe de codéveloppement professionnel, pour être partenaires dans l'apprentissage et le développement professionnel. *Le Partenaire* 24(2) : 8-12.
- Cividini, M., Cody, N. & Truchon-Tremblay, C. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel en accompagnement de stagiaires. In F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 100-123). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cody, N. (2013). *La formation d'un enseignant au préscolaire-primaire. Une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives*. Allemagne : Presses académiques francophones.
- Correa Molina, E. & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation* 37(2) : 231-236.
- Coulombe, S., Zourhlal, A. & Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et Profession* 17(2) : 25-28.
- Dionne, L. & Savoie-Zajc, L. (2011). *Sens, caractéristiques et retombées de la collaboration entre enseignants et contribution au développement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, M.-J. & Vanderclayen, F. (2019). L'approche de codéveloppement professionnel pour la formation des enseignants associés. In F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 77-99). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. (2019). L'apport individuel et collectif AU et DU groupe de codéveloppement professionnel. In F. Vanderclayen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 124-153). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. Université d'Ottawa, Ontario.
- Kolb, D.-A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.

L'Hostie, M., Dumoulin, M.-J. & Vandercleyen, F. (2019). Vers un rapprochement entre les milieux universitaire et scolaire pour la formation continue des accompagnateurs de stagiaire. Dans F. Vandercleyen, M. L'Hostie & M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.

L'Hostie, M. & Monney, N. (2019). Une approche collaborative de formation pour des formateurs de stagiaires : mise en œuvre de groupes de codéveloppement professionnel accompagnés. In F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 31-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Martin, D. (2002). Terrain et théories dans les réformes de la formation des maîtres. In M. Carbonneau et M. Tardif (dir.), *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école* (p. 95-109). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Morales Perleza, A. (2016). *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec.

Paillé, P. (1994). « Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation », *Revue canadienne de l'éducation* 19(3) : 215-230.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement*. Belgique : De Boeck supérieur.

Payette, A. et Champagne, C. (2010). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Perrenoud, P. (2001). L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens. In P. Perrenoud (dir.), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (p. 17-34). France : ESF.

Prud'Homme, L., Presseau, A. & Dolbec, A. (2007). Une pratique réflexive de recherches « à trait d'union » : quels enjeux scientifiques ? *Recherches qualitatives*, 4(hors-série) : 36-68.

Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration. In P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of action research* (p. 1-11). Londres : SAGE Publications.

Revans, R.-W. (1982). *The origins and growth of action learning*. Chartwell-Bratt : Browley & Lund.

Schön, D.-A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic books.

Vandercleyen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. In F. Vandercleyen, M. L'Hostie et M.-J. Dumoulin (dir.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires* (p. 12-30). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Vandercleyen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M.-J. (2019). *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique ; apprentissage, sens et identité* (F. Gervais, trad.). Canada : Les Presses de l'Université Laval.

218 Débattre des films au lycée : du modèle de sociabilité du ciné-club aux pratiques enseignantes

Cédric Barbier, doctorant en sciences de l'éducation, CIRCEFT/ESCOL (France)

Résumé

Nous proposons ici de suivre le cheminement qui court d'une conception du cinéma et de sa transmission à sa mise en œuvre différenciée dans les salles de classe, en passant par son objectivation dans des supports et des formations. Nous le faisons à travers l'exemple de la « discussion » sur le film, forme pédagogique particulièrement privilégiée par les enseignants dans le cadre du dispositif scolaire d'éducation à l'image « Lycéens et apprentis au cinéma ». Nous nous demandons dès lors si « discuter » du film à l'école, c'est débattre des « choses du cinéma », des « choses de la vie », des « choses de l'école », ou encore tout cela à la fois.

Mots-clés : éducation artistique et culturelle, dispositifs pédagogiques, différenciation, pratiques enseignantes

Introduction

De par leur ampleur¹ et leur pérennité, les dispositifs scolaires d'éducation à l'image que sont « École et cinéma » (1994), « Collège au cinéma » (1989) et « Lycéens et apprentis au cinéma » (1993) sont désormais bien ancrés dans le paysage de l'Éducation Artistique et Culturelle. En cherchant à sensibiliser les élèves à une approche du cinéma comme art, ces derniers se positionnent en grande partie contre des habitudes de spectateur en construction dans d'autres instances de socialisation (Danard, 2015). C'est encore plus vrai à l'adolescence où l'influence du groupe de pairs et de l'industrie cinématographique de divertissement devient très prégnante, ce qui explique en partie le choix de nous arrêter plus précisément sur « Lycéens et apprentis au cinéma » (LAC)². Avec ce dispositif, les élèves sont confrontés durant une année scolaire à trois œuvres cinématographiques au moins que, selon les différents acteurs du dispositif (coordinateurs, intervenants, enseignants) qui prêtent volontiers aux adolescents des préférences pour les blockbusters, « les élèves n'iraient par voir par eux-mêmes ». Sont programmés des films « classiques » ou de « répertoire », c'est-à-dire considérés comme ayant intégrés « l'histoire du cinéma », des films qui proviennent de cinématographies dites « peu diffusées » ou encore des films dits « d'auteur » plus récents qui, s'ils n'ont pas encore été reconnus par le temps, le sont *a minima* par la critique journalistique la plus légitime et les institutions. Tous sont censés représenter la « qualité » cinématographique dans toute sa « diversité » et sont diffusés dans des salles de cinéma le plus souvent labellisée art et essai. Une préparation et une reprise accompagnent le plus souvent la projection en salle. Si des « professionnels du cinéma »³ peuvent intervenir le cas échéant, ce sont avant tout autres

¹ 44 601 élèves et apprentis, 2 014 enseignants et formateurs, 1 645 classes pour LAC en IDF et près de 1,5 million d'élèves concernés par les trois dispositifs en 2017-2018. Sources : ACRIF et MEN. Lancé en 1998 dans quelques régions, LAC est le dernier né des dispositifs scolaires d'éducation au cinéma initié par le Centre National de la Cinématographie (Souillés-Debats, 2015).

² Notre travail porte sur une déclinaison régionale du dispositif national. Elle est le fruit d'un partenariat entre le Conseil Régional d'Île de France (IDF), le Centre National du Cinéma et de l'Image Animée (CNC), la Direction Régionale des Affaires Culturelles, les Rectorats de Créteil, Paris et Versailles, plus particulièrement par l'entremise des Délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) de chaque académie.

³ Nous entendons ici par « professionnels du cinéma » des agents qui appartiennent le plus souvent au pôle le plus autonome des logiques commerciales du champ cinématographique français (Duval, 2016) ou à ses « mondes connexes » (Darré, 2006, p. 125), c'est-à-dire à cette portion du champ dans laquelle l'accumulation de capital

partenaires les enseignants qui les prennent en charge. Aussi, notre thèse se focalise plus particulièrement sur les pratiques enseignantes associées à LAC. Nous faisons l'hypothèse qu'elles ne sollicitent pas les mêmes catégories de réception et sont donc porteuses d'appropriations attendues diverses des films qui sont pourtant hiérarchisées au regard de la culture scolaire et de la pratique sociale de référence (Martinand, 1989), que l'on qualifiera à la suite de Donnat (1994), Coulangeon (2004) et Legon (2014) de pratique de spectateur de cinéma éclectique éclairé.

Afin de pouvoir les observer au plus près et les comparer, l'enquête qualitative que nous avons mise en œuvre s'arrête sur des « petits cas » qui sont autant de classes inscrites à LAC en IDF. Nous en avons suivi (70 heures d'observations dans les classes, 14 entretiens avec des enseignants) une vingtaine dans leurs activités liées au dispositif. Nous les avons choisies de telle sorte qu'elles puissent se donner à voir dans leur diversité scolaire (filière générale et technologique, professionnelle, CFA) et sociale (établissement avec une part importante d'élèves issue des classes populaires - CP -, avec une part importante d'élèves dont les parents occupent des professions intermédiaires - CI -, ou encore avec une part importante d'élèves dont les parents occupent des professions de cadres et des professions intellectuelles supérieures - CS). De même, nous avons cherché à varier le profil des enseignants enquêtés (sexe, âge, disciplines, type de cinéphilie, *etc.*).

À travers l'exemple de la discussion sur le film, forme d'enseignement particulièrement privilégiée par les enseignants, nous proposons ici de suivre le cheminement d'un dispositif pédagogique, des conceptions qui l'animent jusqu'à sa mise en œuvre dans la classe. On se demandera ainsi si « discuter » du film à l'école, c'est plutôt débattre des « choses du cinéma », des « choses de la vie » ou encore des « choses de l'école ». Nous verrons d'abord comment la conception dominante du cinéma et de sa transmission qui prévaut dans LAC s'objective dans des formations et des supports destinés aux enseignants (70 heures d'observation de formations enseignantes ; cinq entretiens avec des coordinateurs, des intervenants et des conseillers cinéma du rectorat ; analyse de livrets enseignant, brochures de présentation, cahier des charges, DVD pédagogiques, fiches élèves *etc.*). Puis nous insisterons ensuite sur les manières différenciées avec lesquelles ces derniers s'approprient ce dispositif. Enfin, nous soulignerons plus précisément quels sont les schèmes de perception (Bourdieu, 1979) sollicités par ces pratiques.

Discuter du film selon une approche cinématographique

À observer les reprises pédagogiques des films de LAC, nous avons observé que les enseignants privilégient les échanges collectifs. En cela, ils se conforment à la troisième étape du modèle de socialité du ciné-club (Boutin, 2015b) : présentation-projection-discussion. Mais cela ne va pas sans inflexion. Ainsi pour les concepteurs de LAC, la discussion après le film doit privilégier l'approche artistique du film au détriment de sa valeur morale et de son sujet. Ils retiennent donc de ce rituel cinéphilique avant tout ce qui participe d'une éducation artistique au cinéma plutôt que d'un cinéma éducateur qui tendrait vers un débat entre citoyens-spectateurs dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté : il faut en effet éviter

que les profs utilisent le cinéma comme prétexte pour mener des débats style les dossiers de l'écran, on ne peut pas l'éviter parce que quelquefois c'est la thématique du film qui a intéressé les élèves, mais il faut toujours essayer de ramener la discussion sur la mise en scène et la réception du film, c'est de la formation de spectateur

symbolique joue un rôle primordial. Dans le premier cas, il s'agit de réalisateurs, de scénaristes ou de producteurs. Dans le second, on retrouve des critiques, des enseignants de cinéma, des chargés des publics salariés des salles de cinéma ou des « coordinateurs ».

explique par exemple une ancienne conseillère cinéma d'un rectorat.

Par ailleurs, le film ne doit pas devenir le prétexte à un usage disciplinaire. La discussion fait partie, avec l'analyse de séquence ou le rapprochement d'extraits filmiques, des dispositifs pédagogiques qui mettent le plus à distance l'éducation « par » l'image. Elle favorise en effet moins que d'autres la mobilisation et la construction de savoirs et savoirs faire liés aux programmes des disciplines scolaires. Il faut ici garder à l'esprit que faire entrer les films à l'école c'est en effet pour nombre d'acteurs de l'éducation au cinéma prendre le risque de mettre en péril la passion cinématographique, lui ôter sa charge subversive qui en fait un objet désirable. Malgré tout, l'accompagnement proposé par LAC fait en sorte de cadrer le débat pour que soit favorisé ce qui permet de distinguer dans les images et les sons des figures esthétiques autonomes, des procédés cinématographiques utilisés par un auteur. Les questions-réponses qui font suite aux interventions des « experts » du cinéma sur les films programmés lors des formations enseignantes sont ainsi d'ordre strictement cinématographique et servent de modèles qui doivent « imprégner » les pratiques des enseignants eux-mêmes. De même, les présentations des films en salle avant les projections attirent l'attention des élèves sur des « moyens » et des « questions » de cinéma comme les livrets pédagogiques proposent des pistes de discussion centrées elles-aussi sur la mise en scène. Pour le film *Makala* par exemple, la question proposée est la suivante : « fallait-il aider Kabwita ? ». Ce charbonnier de la République Démocratique du Congo peine à vivre de son métier. Le réalisateur le suit dans son périple, de la fabrication à la vente en ville de son charbon. Aurait-il dû l'aider dans son labeur ? Plus que le sujet, c'est la mise en scène ici qui est mise en débat à travers la confrontation de deux critiques et la réponse du réalisateur. Le questionnement renvoie en effet à la position et au point de vue du réalisateur, à sa manière de filmer la misère : le jugement attendu de l'élève sera autant moral qu'esthétique.

Voyons maintenant ce que devient le débat sur le film quand il entre dans la classe. En effet, malgré cet « accompagnement » et ces supports contraignants, il s'agit de savoir dans quelle mesure il peut s'éloigner de la pratique sociale de référence, à savoir le débat critique type ciné-club ou journalistique (donc un débat entre spectateurs plus ou moins avertis et éclairés), pour devenir un débat disciplinaire dont la visée n'est plus tant de convaincre ses interlocuteurs de la qualité du film, que de construire des savoirs et savoirs faire scolaires. Avant de présenter quelques éléments de réponses, nous devons préciser ce que nous entendons ici par débat. Les différents syntagmes utilisés par les enquêtés nous y aident : « *debrief* », « reprise », « parler du film » du film, *etc.* À savoir un retour oral sur le film lors duquel la parole des élèves est sollicitée plus qu'à l'habitude et où ces derniers peuvent aussi échanger entre-eux dans le cadre d'avis contradictoires. Reste à voir cependant si les contenus de ces discussions réfèrent ou non à une discipline scolaire précise et comment ils sont animés par les enseignants.

Débat de spectateurs ou débat disciplinaire ?

Outre qu'elle peut apparaître plus simple à mettre en place et moins coûteuse en temps, la discussion, notamment pour les enseignants qui n'appartiennent pas aux disciplines « littéraires » ou « artistiques », peut d'abord être l'occasion de « sortir des sentiers battus ». Tout en parlant cinéma, ils amènent ainsi les élèves à débattre de valeurs et à exprimer leurs goûts. Gérard (histoire-géographie, 58 ans) par exemple aborde avant tout les films non pas comme enseignant d'histoire-géographie mais comme amateur et « passeur » de cinéma⁴ c'est

⁴ « On n'enseigne pas le cinéma mais on le transmet, "on le passe", comme disait Serge Daney et pour qu'il y ait passeur, il faut qu'il y ait danger et interdit. » dit par exemple Alain Bergala, figure « tutélaire » de la mise en place des dispositifs scolaires d'éducation au cinéma (intervention aux *10èmes Rencontre cinématographiques de Beaune*, 21-24 octobre 2002, édité en janvier 2003, p. 61, cité par Perrine Boutin, 2015a, p. 236).

à dire qu'il n'hésite pas à mettre en scène ses goûts personnels et à engager son expérience intime des films. Il fait réagir les élèves (1 STI, CP), les provoque et n'hésite pas à blaguer avec eux notamment à travers des anecdotes souvent personnelles ou associées aux promotions d'élèves précédentes. Elles lui permettent surtout de montrer aux élèves, dont il respecte les « codes » et la « culture » mais qu'il cherche à « ouvrir sur d'autres mondes que le leur » dit-il, la diversité des expressions artistiques et culturelles. En se basant sur leurs préférences audiovisuelles (blockbusters, séries, *etc.*) sur lesquelles il est très informé (« Il faut vivre avec eux, être à leur contact, alors je regarde ce qu'ils regardent, même si c'est limite, comme *La Casa de papel*⁵ »), il veut les sensibiliser à l'existence d'un « autre cinéma » et éveiller leur sens critique. Il rassure en cela les décideurs de LAC toujours prompts, même s'ils s'en accommodent, à déplorer « l'instrumentalisation » des films à des fins plus disciplinaires que strictement cinématographiques (travailler les films dans leur « spécificité », dans leur « dimension artistique » - Archat-Tatah, 2013, p. 71-72). Mais dans cette configuration, la discussion peut prendre une forme débridée, qui relève parfois alors de l'activisme langagier (Deauvieu, 2009), surtout quand elle apparaît pour les élèves comme un moment qui sort de l'ordinaire des cours voire qui permet de les éviter, encore plus quand c'est l'enseignant qui la présente de cette manière (« si vous n'avez plus rien à dire, on reprend le cours d'histoire ! »).

D'autres enseignants cadrent dès-lors davantage la discussion, que ce soit selon une approche avant tout cinématographique, notamment à travers des supports qu'ils conçoivent eux-mêmes comme Joëlle (arts plastiques, 61 ans) et ses fiches « questions de cinéma » ou selon un usage plus disciplinaire (qui bien souvent n'évacue pas l'autre approche avec laquelle elle peut coexister) sur lequel nous allons nous arrêter maintenant en comparant les manières avec lesquelles des disciplines scolaires comme la philosophie et le français peuvent donner forme à des modes de débats différents.

Hormis que l'analyse de l'image fasse partie des programmes, l'usage disciplinaire des films participe d'un tropisme fréquent chez les enseignants de français, habitués qu'ils sont à travailler avec le « commentaire » ou la « lecture » d'œuvres littéraires et/ou visuelles les liens qui unissent procédés textuels et effets de sens⁶ (Renard, 2011). La discussion que mène Paul (lettres, 43 ans) par exemple est ainsi structurée autour d'un objet d'étude (« l'argumentation ») et d'« axes de lecture » notés au tableau en début de cours sur lesquels il ramène toujours la discussion. Il commence par solliciter les réactions et les impressions des élèves (1 ES, CS) sur le film (qui confrontent dès lors leurs avis). Il s'assure aussi qu'ils aient bien compris le récit filmique dans ce qu'il peut avoir de plus littéral mais aussi de plus implicite (là aussi, des échanges contradictoires peuvent avoir lieu entre élèves). La discussion prend donc petit à petit la forme d'un débat interprétatif (Soulé, Tozzi & Bucheton, 2008) déjà initié lors d'une séance précédente en amont de la projection : l'enseignant avait proposé deux interprétations contradictoires du film *Starship Troopers*, une critique qui y voit un film fasciste, une autre qui y voit au contraire une dénonciation du militarisme et de l'impérialisme ; aux élèves ensuite de se positionner dans ce conflit d'interprétation anticipé qui dépasse le contexte de la classe. Chaque thématique d'étude est donc l'occasion pour les élèves de confronter le « sens » qu'ils donnent au film pour reprendre le terme qu'ils emploient lors de cette séance, que ce soit avec leurs camarades, les critiques déjà mentionnées et les contradictions apportées par l'enseignant. Cependant, tout n'est pas « débat » dans la séance et les échanges sous forme de questions/réponses, brefs et extrêmement nombreux, ne laissent pas toujours le temps aux

⁵ Série espagnole à succès diffusée mondialement sur la plateforme Netflix.

⁶ Même si avec les films, pour éviter de trop rabattre le visuel sur du « lisible », les discours d'accompagnement peuvent passer en partie par l'image animée afin de respecter davantage la « continuité expressive », un film qui commente un film dans l'idéal (Passeron, 1991, p. 259).

élèves de développer leur point de vue. Chez d'autres enseignants d'ailleurs, la discussion prend au final davantage la forme d'un cours dialogué.

En cours de philosophie (Sarah, 30 ans, T S, CI), c'est sur le mode du débat à visée philosophique que peuvent se dérouler en partie les discussions. Cependant, il ne va pas toujours à son terme ni même n'est véritablement engagé. La discussion sur le film est en effet surtout l'occasion de rattacher le film aux notions du programme (« le bonheur », « le désir », « l'inconscient », *etc.* pour *Psychose* de Hitchcock par exemple) et à soulever des questions (« oui, il y a un fil conducteur autour de la légalité et qui pose la question philosophique de savoir si suivre les règles c'est être moral » au sujet du film *Taxi Téhéran*) plus que d'en débattre vraiment ou alors à la marge.

Entre identification et distanciation

Mais les pratiques différenciées du débat sur le film ne s'expliquent pas seulement par l'appartenance disciplinaire des enseignants. C'est aussi que ces derniers ne sollicitent pas forcément les mêmes schèmes de perception et d'appréciation des films chez leurs élèves.

Bien souvent, la discussion commence par une sollicitation assez générale des premières impressions et des avis des élèves. Dans l'exemple précédent les élèves expriment ainsi leur déception : en voyant *Psychose*, ils s'attendaient à avoir bien plus peur ; le film leur a paru trop long par ailleurs. Quand certains enseignants en resteraient là, l'enseignante les encourage à expliciter leur ressenti pour aboutir à la conclusion que jouent d'une part dans celui-ci le poids des habitudes de spectateur à des procédés cinématographiques désormais devenus clichés et inefficaces avec un jeune public et que d'autre part, réduire le début du film serait en réduire son efficacité narrative et symbolique. Les élèves peuvent alors faire preuve de profondeur historique pour rappeler qu'Hitchcock est un précurseur et noter que c'est en se plaçant ainsi, en historien du cinéma, que l'on peut goûter ce film.

Faire appel au ressenti des élèves (façons de voir pragmatiques centrées sur la réaction au film, sur sa réception, sur ce que le film leur a fait - Jullier, 2012) peut donc permettre de remonter des effets sur le spectateur (émotions, plaisir, *etc.*) aux procédés cinématographiques qui en sont la cause (façons de voir analytiques et cinématographiques centrées sur le contenu et la forme du film, cette dernière plus valorisée encore car mettant en œuvre des « moyens » proprement filmiques). L'objet film est alors sorti de son usage ordinaire non scolaire pour en faire un objet d'étude (Bautier, 2005) voire d'interprétation.

Mais toutes les discussions ne mènent pas aussi loin la distanciation et la prise de recul par rapport au jugement des élèves et/ou à leur identification aux personnages par exemple. Cela va souvent avec le type de public scolaire⁷. Nous avons ainsi observé qu'avec des élèves en difficultés scolaires et d'origine sociale plus populaire, souvent l'avis s'arrête sur l'aspect moral du film (action de tel ou tel personnage, *etc.*) et relève avant tout d'une appropriation éthico-pratique (Lahire, 2008) du film.

Conclusion

Alors que, pour les concepteurs de LAC, la discussion s'entend avant tout dans le sens de la construction d'un jugement de goût capable de distinguer la qualité cinématographique (le « bon » film), les enseignants peuvent l'envisager d'une part comme un outil d'acquisition aussi bien d'un savoir scolaire identifié à l'avance et déjà institué, que de nouveaux savoirs qui

⁷ Le rapport des enseignants aux pratiques audiovisuelles adolescentes et leur type de cinéphilie en sont, par exemple, d'autres facteurs déterminants.

seraient spécifiquement cinématographiques. D'autre part, comme un moyen permettant de développer un jugement moral (le juste) autour de questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006), notamment s'ils mettent le sujet du film en avant plus que sa mise en scène.

Bibliographie

Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation à l'école primaire et au collège*. Rennes : PUR.

Bautier, E. (2005). « Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale ». In N. Ramognino & P. Verges (dir.). *Le français hier et aujourd'hui*. Aix en Provence : Presses universitaires de Provence.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éd. de Minuit.

Boutin, P. (2015) a. « La lente acceptation du terme "médiation" dans le milieu de l'éducation au cinéma ». In C. Camart, F. Mairesse, C. Prévost-Thomas & P. Vessely (dir.). *Les mondes de la médiation culturelle. Approches de la médiation 1* (p. 229-238). Paris : L'Harmattan.

Boutin, P. (2015) b. « La fonction de la salle dans les entreprises de promotion de médiation au cinéma : mise en perspective des enjeux du numérique au regard de l'éducation au cinéma ». *Mise au point* [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/map/1954>

Coulangeon, P. (2004). « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? ». *Sociologie et sociétés* 36 : 59-85.

Danard, B. (2015). « *Les jeunes et le cinéma* ». CNC [En ligne]. URL : https://www.cnc.fr/professionnels/etudes-et-rapports/etudes-prospectives/les-jeunes-et-le-cinema_231106

Darré, Y. (2006). « Esquisse d'une sociologie du cinéma ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 161-162. Paris : 122-136.

Deauvieu, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*. Paris : Éd. La Dispute.

Donnat, O. (1994). *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : Éd. La Découverte.

Duval, J. (2016). *Le cinéma au XXème siècle. Entre loi du marché et règles de l'art*. Paris : Éd. du CNRS.

Jullier, L. (2012). *Analyser un film. De l'émotion à l'interprétation*. Paris : Flammarion.

Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.

Legardez, A. & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : Éd. ESF.

Legon, T. (2014). « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique : la réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins ». *Agora débats/jeunesses* 66 : 47-60.

Martinand, J.-P. (1989). « Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques ». *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle* 2 : 23-29.

Passeron, J-C, 1991. « L'usage faible des images ». In *Le Raisonnement sociologique* (p. 257-288). Paris : Nathan.

Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : PUR.

Soulé, Y., Tozzi, M. & Bucheton, D. (2008). *La littérature en débats, discussions à visées littéraires et philosophiques*. Montpellier : CRDP.

Souillés-Debats, L. (2015). « Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998) ». *Décadrages* 31 : 87-103.

271 Éduquer, enseigner aux élèves en mal de liens. Vers une pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles

Sylvie Canat Faure, Université Paul Valéry Montpellier, Lirdef (France)

Résumé

L'école accueille de plus en plus de jeunes sujets avec des troubles du comportement. Comment contenir en extériorité ce qui pour un sujet devrait être tenu à l'écart en intériorité grâce au refoulement ? Comment penser une inclusion bienveillante alors que les logiques affectives et structurelles abiment leurs liens scolaires ? La pédagogie institutionnelle adaptée offre une série de propositions psychopédagogiques, expérimentées dans les instituts thérapeutiques éducatifs et pédagogiques auprès de jeunes troublés et troublant. Inventer une fonction limite externalisée grâce à des lieux, des contenus à haute valeur signifiante, en prenant en compte leur vitalité pulsionnelle et le statut qu'occupent les troubles du comportement à l'école est nécessaire pour reconstruire leur rapport à eux-mêmes, aux autres et à la pensée.

Mots-clés : Troubles, inclusion, refoulement, *PIA*, clinique

Vers une inclusion raisonnée grâce à des pratiques adaptées

Les pratiques inclusives, bienveillantes, intelligentes, cohérentes et contenant ne sont pas qu'idéologiques, juridiques et politiques. Elles demandent de repenser de nouvelles pratiques de « l'entre-deux ». Ni dedans, ni dehors, elles doivent faire sens pour les sujets accompagnés et ne pas être trop « handicapantes » pour les professionnels qui connaissent de vraies transitions professionnelles car ils doivent accompagner le sujet, au dehors, dans un dedans ordinaire (l'école), parfois peu aménagé aux logiques existentielles et cognitives des sujets souffrant de troubles psychiques ou du comportement.

L'espace scolaire ne pourra être bénéfique pour le sujet troublé si l'inclusion n'en reste pas qu'à une inclusion imaginaire. Il ne faudrait pas demander aux enfants d'investir une image idéalisée d'une école bonne en soi et thérapeutique qui aurait pour vertu naturelle d'accueillir la diversité, la singularité, les problématiques comportementales. L'école, elle aussi, est en refondation tout comme la formation des enseignants. Le manque de formation des enseignants aux situations de handicap, les limites liées aux conditions d'exercice des enseignants existent bien réellement. L'école de la confiance peut devenir une école menaçante et peu préparée à recevoir la diversité cognitive, affective, relationnelle d'êtres ayant des besoins éducatifs extrêmement particuliers. Le propos tenu se focalisera sur les problématiques que posent les troubles du comportement à l'école et sur les propositions d'une pédagogie de la délicatesse signifiante.

Pourquoi de tels troubles du comportement ?

Ces enfants aux troubles à expression comportementale interrogent nos capacités à les accompagner, à leur enseigner, à les comprendre d'un point de vue du lien social et d'un point de vue psychique. Avant d'envisager des réponses pédagogiques et thérapeutiques aux difficultés posées par leur littérature comportementale, un détour rapide sera fait par le champ des causalités sociétales et des « nous » sociétaux pour revenir au champ de la clinique et de la subjectivité et des « moi » singuliers. Comment expliquer les troubles du comportement et les violences pulsionnelles de certains jeunes ? Comment analyser cette logique comportementale grandissante de nos jours et basée sur le pulsionnel, le passage à l'acte, l'agitation, le tout tout de suite, les crises... ? Les sujets envahis par des troubles du comportement que je nomme

envahissants (TEC) échappent aux liens ordinaires, nécessaires à la scolarisation. La scolarisation étant un tunnel par lequel l'individu passera de son sol natal à une terre pré-cultivée, certains phobiques de ce tunnel préfèrent résister et rester au plus près de leur sol originaire plutôt que d'enfiler les habits d'une socialisation sous contrainte, peu encline à écouter les différences. Cette aliénation sociale, au bon sens du terme, permet à nos communautés de perdurer avec des liens sociaux plus ou moins en bonne. Si nos sociétés se sont établies, c'est grâce à des liens de fraternité basés sur le refoulement (processus de défense ordinaire ou névrotique) de la haine et du sexuel et grâce à une vie pulsionnelle différenciée, éduquée et sublimée. Dans le texte *Totem et Tabou*, Freud rédige un mythe psychanalytique éclairant le passage de l'homme à l'état de nature (l'homme de la horde primitive) à l'état d'un être socialisé. Pour cela, des processus de défense à la fois collectifs et individuels doivent se mettre en place afin de passer de la horde primitive à l'état¹ et de passer des états originaires et pulsionnels du sujet à des états plus « secondaires », plus souples et plus adaptables. Le mythe de la horde primitive met en scène ces moments inauguraux, de toute société d'hommes, régie par le langage et la culture. Selon Freud, le développement de la civilisation est soumis au même processus que celui qui fonde la genèse du moi. Comme pour tout sujet en construction, toute civilisation doit maîtriser les excitations externes liées à l'espace, l'environnement. La nature et les excitations internes entre les membres de cette même communauté. Freud fait le constat d'un clivage que tout sujet ne peut supporter complètement la civilisation, ni s'en passer. Ces jeunes perçoivent très fortement ce clivage, à la fois là dans le lien, à l'école et pas là dans les troubles, dans les fuites, les esquives. Ce clivage est démultiplié par rapport à un être banal qui a pu ou su supporter le poids du renoncement et de la dette à payer de sa personne pour adhérer au lien social, au collectif, aux normes. C'est donc grâce à ces processus de défense que nos liens sociaux s'élaborent et donnent suffisamment de plaisir et de liberté sur fond de renoncement d'une jouissance archaïque et individuelle. Les enfants manifestant des TEC mettent en scène des affects, des réactions très attachées à cet originaire, à ce clivage. Leur vie sociale est alors entachée de troubles comportementaux non adaptés car peu contrôlés et peu contenus. Construire une vie intellectuelle, une vie scolaire les dégageant des effets de cette conflictualité semble complexe voire impossible pour certains. Leur corps transpire les troubles. Le comportement les détourne d'une intériorité propice à la pensée et à la concentration. Cette conflictualité les poussant à agir, à défaire les liens, à occuper tout l'espace construit de réels obstacles psychopédagogiques et relationnels. Les liens se font et se défont à la vitesse de la pulsion sans que celle-ci soit détournée par l'espace de la pensée et par un bout de maîtrise de soi. Cela renforce les propositions freudiennes qui consistent à dire que c'est sur un fond de renoncement, de limitation et d'interdits que le lien social et scolaire se tisse. L'état de nos liens, de l'éducation, du social, du politique crée actuellement des problématiques de morcellement des populations, des états-limites et des comportements limites mettant en danger l'ordre social et du coup le sujet. Le développement psychique, comportemental et social requiert de la naissance à l'âge adulte une série d'opérations somato-psychiques et sociales structurant la marche réelle, la marche imaginaire vers une socialisation et une marche symbolique intégrant les ordres symboliques de nos sociétés : les lois du rapport à l'autre et du langage. Pour cela, le sujet va traverser une série d'épreuves et d'expériences plus ou moins bien réussies qui à partir, d'une base génétique et neurobiologique, vont tisser des connexions neuronales, psychiques et psychosociales. De la naissance à l'âge adulte, l'enfant va être bombardé par l'environnement d'informations, d'affects, de stimuli, de réponses à ses besoins dans un bain langagier, sensoriel, émotionnel. Le tissu psychique se tisse à partir des fils neurobiologiques, génétiques, sociaux... tricotés par l'environnement éducatif (famille, crèche, écoles...).

¹ Freud, *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1990.

Les enfants à expression comportementale agitent une problématique du lien et des limites. Est-ce lié à leur constitution neuronale, à leurs expériences dans leur petite enfance, au bombardement sensoriel trop précoce ou sont-ils l'écho des troubles du symbolique de nos espaces sociaux ? Les causes sont multifactorielles, nous ne naissons pas sans opacité neurologique, nous nous développons selon les grandes lois universelles du développement universel, singulier et communautaire. Notre vécu, notre structuration psychique, l'environnement construiront des limites moi-autre plus ou moins plastiques, plus ou moins différenciées. Ces jeunes troublés agitent dans l'institution, une problématique comportementale qui masque au fond des traumatismes régrédients qui les ont détournés de la pensée, de l'équilibre, de l'intériorité. Traumatismes dont les causes sont diverses : traumatismes précoces, perte du symbolique de nos institutions... Les épaisseurs défensives ne permettent pas au sujet de déplacer l'impact de la pulsion vers une pulsion épistémophilique (le désir de savoir) ou de déplacer l'impact des marques de l'autre (demande, affects, regards *etc...*) par un imaginaire fécond creusant un écart entre soi et l'autre. Pour des sujets plus défendus, ils peuvent mettre à l'écart du conscient ce qui menace ou fait déplaisir. C'est le propre du refoulement secondaire. Le sujet refoule une représentation, par exemple la peur du père est déplacée et remplacée par la peur du loup. Grâce à l'imaginaire, le sujet peut substituer une représentation par une autre. Ou bien, le sujet refoule l'affect d'angoisse et le déplace dans une partie du corps devenant porte parole d'une angoisse cristallisée dans une somatisation (névrose de conversion pour Freud). Chaque être au monde met en avant un processus de défense : identification hystérique, annulation effacement pour l'obsessionnel avec formation de substituts (angoisse sociale ou morale apparaissant). Le refoulement secondaire produit des substituts et les symptômes sont alors les produits de ces substitutions, c'est une forme de retour du refoulé dans une autre langue signifiée, ou somatique ou sociale. Ce sont toutes des pathologies de l'imaginaire. Les sujets à expression comportementale montrent bien l'insupportable de la pulsion que cela soit la sienne ou celle de l'autre (désir d'enseigner, d'éduquer...). Elle ne fait pas un détour par la pensée propre et l'imaginaire, elle surgit de l'originaire traumatique et est traitée par le corps en mouvement pour créer un comportement-limite. Si pour l'être ordinaire, les défenses sont « des défenses protection » pour le sujet troublé les défenses sont « des défenses projection ». Le dehors devient le réceptacle du déplaisir, de la pulsion agressive, des crises, des angoisses. Ils mettent à l'épreuve la réalité pour en faire une expérience de la limite moi/non-moi et pour redistribuer le débordement pulsionnel peu représenté, mal représenté ou peu substitué par des fantasmes « protecteurs » de l'attraction de l'originaire.

Propositions pédagogiques et thérapeutiques

L'approche éducative thérapeutique de ces problématiques doit externaliser des processus de défense faisant défaut pour les sujets troublés : dedans/dehors ; pulsion agressive/désir de savoir ; moi/autre ; limite corporelle. Si l'espace institutionnel ne fonctionne que sur le principe des refoulements secondaires, il ne pourra reconstruire des liens sociaux sécurisés et des défenses protection plus que projection. Sans doute a-t-il à proposer des espaces transitionnels de reconstruction ou de jeu avec l'autre.

La PIA se définit comme une pédagogie prenant en compte le registre de l'originaire plutôt que le registre post-œdipien qui serait basé sur la présence de processus liés au refoulement secondaire avec des déplacements, condensation, substitution, répression, conversion... La PIA essaie de construire des institutions (le Conseil, le « quoi de neuf » ...), des médiations, des traductions et des activités transitionnelles afin de polariser l'énergie psychique bouillonnante de ces élèves pour la déplacer dans le champ d'un contenant social et du représentable.

Construire une fonction limite externalisée : limite et lieux différenciés

Les limites posées doivent être souples et se construire en miroir aux problématiques des élèves. Fabriquer un milieu pensé, analysé et repérable par l'enfant élimine beaucoup de malentendus ou de passages à l'acte (la psychothérapie et la pédagogie institutionnelle nous ont donné suffisamment d'analyse de ce collectif pour s'y référer (J Oury). Le Conseil peut être un espace-temps pour établir les questions du possible et des interdits celles du comment partager l'impartageable (l'agressivité, l'attaque, la blessure). Le conseil en pédagogie institutionnelle est une institution centrale de la classe. C'est un lieu hors lieu (une fois par semaine), hors apprentissages, un lieu transversal où la conflictualité peut être évoquée, régulée et mise en mots

Construire une fonction limite (bon/ mauvais, bien/mal) externalisée grâce à des contenus à haute valeur signifiante

Les supports ou les textes à haute valeur signifiante ou symbolique tels que les mythes fondateurs, les récits de héros, les œuvres d'arts sont porteurs d'un changement possible dans le rapport à l'école. Le rapport à l'art de ces enfants est source d'investissement. Certains élèves sont très sensibles au beau, au sublime, à l'abject, à « l'inquiétante étrangeté » de certaines œuvres. Leur rapport n'est pas médiatisé par une connaissance livresque de l'art et de l'histoire de l'art. Ils sentent, perçoivent à travers l'œuvre, le geste, l'intention de l'artiste. Le traitement de l'objet culturel (un tableau, une architecture, un mythe) peut être un étayage d'un objet interne non élaboré. Les médiations artistiques, les médiations symboliques tels que les textes porteurs de projection, identification... sont des outils intéressants pour les enseignants en panne de réponses pédagogiques. Ils peuvent recréer de la rêverie, de la transitionnalité (des objets culturels transitionnels) et de l'illusion pédagogique. La création de rêverie ou d'illusion pédagogique peut être intéressante pour des enfants dont la fonction sociale est en situation de handicap à cause justement d'une absence d'illusion ou de rêverie intérieure confisquée au bénéfice des projets de normalisation.

Construire une pédagogie prenant en compte leur rythme, leur vie pulsionnelle et leur corps

Investir le corps pour qu'ils investissent la pensée, trouver des techniques de « nettoyage » de leur vie intérieure polluée par des états émotionnels labiles ; différentes techniques corporelles ou comportementales offrent au conscient des outils pour travailler sur le corps, la maîtrise des émotions, la déprogrammation de circuits courts allant directement au déplaisir et à des tendances sadiques ou masochistes. Pourquoi s'interdire l'apport de la sophrologie ou de gymnastique ré oxygénant le cerveau et les relations sociales ? Je pense que le discours pédagogique est instructif si et seulement si le corps peut faire réceptacle à celui-ci. Bon nombre de ces élèves ont recours à la crise pour énoncer leur fatigue ou leur incapacité à projeter leur désir dans le désir de l'enseignant. Ces techniques offrent des respirations et surtout une intention adressée au corps qui suffoque entre contraintes scolaires et contraintes pulsionnelles et torpillages traumatiques.

Ecouter les matériaux contre-transférentiels (représentations, sensations, angoisses, affects éprouvés par le professionnel...)

La compréhension des éléments contre-transférentiels est un support important à la relation enseignant-enseignés. Si les éléments transférentiels sont repérables dans le champ de la

névrose secondaire, les éléments contre-transférentiels sont beaucoup plus utiles dans le champ des névroses limites, des névroses traumatiques ou des états psychotiques. Accepter d'écouter son propre état intérieur en écho, en empathie avec l'état intérieur des sujets envahis de troubles somatiques ou de *TEC* permet de comprendre les projections de certains enfants aux prises avec une destructivité intérieure. Lorsqu'un enseignant ou un éducateur analyse les éléments contre-transférentiels, il déplace intérieurement les figures ou les affects qui se reflètent en lui au contact des troubles. Du coup, cette analyse génère un déplacement extérieur dans le comportement de ces enfants troubles. La perméabilité aux phrases énoncées sur eux ou aux sentiments à leur égard les renseigne très rapidement sur le volume qu'ils vont mettre pour « casser les oreilles » à ceux qui ne veulent entendre qu'une partie de leur vérité existentielle et de leur dire. Lorsque ces éléments contre-transférentiels sont analysés et compris, cela libère de l'espace psychique et intellectuel. Les professionnels, au contact de ces expériences originaires et traumatiques des enfants troubles, vivent également sur le mode sensoriel ou corporel la relation et si aucun groupe d'analyse des pratiques pédagogiques ne se met en place, ils risquent fort de somatiser (déprime, dépression ou maladies régulièrement) ou de renforcer un « blindage défensif » de type surmoïque afin de défendre leur moi et leur intériorité des projections non métabolisées et mentalisées par les sujets du trouble. Ecouter autrement les troubles des sujets invite l'enseignant et les thérapeutes à construire une pédagogie ou des pratiques plus adaptées à cette double logique : celle de la représentation et celle de « l'irreprésenté » présentifié par les comportements, les passages à l'acte sur l'autre ou le corps propre.

Construire des ponts symboliques en étant à l'écoute des obstacles psychopédagogiques singuliers et de leur « littérature comportementale » : analyser et traduire

L'exemple le plus éclairant est celui du petit Wil pour lequel un pont symbolique avait été produit par la greffe d'éléments scolaires et culturels (la fabrication du masque) métaphorisant sa littérature comportementale (Canat, *cliopsy*, 2014, p. 12-16, revue en ligne accessible). Wil est un cas mythique que je reprends dans mes articles car il illustre bien ce que j'entends par construction d'un pont symbolique. Wil m'a demandé sans le demander... d'écouter autrement ses jeux de cache-cache, ses répétitions et ses crises. Wil ne souffrait d'aucune déficience mais il passait son temps, son désir à investir un jeu de cache-cache en classe. Il était très instable et partait à la recherche d'un ailleurs, d'un autre lieu le faisant disparaître de sa place et d'un ici pédagogique. Il était très attachant, convoquant des affects parfois paradoxaux de compassion et de rejet car son hyperactivité dans l'espace classe était étourdissante : jamais là où je l'attendais et toujours là où son intériorité le convoquait – c'est-à-dire ailleurs caché et inconnu. C'est ainsi que l'idée de rédiger « un cahier pédagogique adapté » m'est venue. Je l'ai alors pensé en deux feuillets tenus conjointement avec, sur la page de gauche, les productions de Wil, sa littérature comportementale : une quantité énorme de va-et-vient, de jeux de cache-cache, de présence/absence, de disparation, de fugues, de là et pas là et, sur la page de droite, les apprentissages à construire. Entre les deux : une marge pour construire un pont symbolique afin de faire passer Wil sur une autre rive... Je résume rapidement ce cas déjà publié dans des articles.

Eléments biographiques de Wil : il a été élevé par une mère présente et aimante et abandonné par un père inconnu et habitant ailleurs. Ses troubles comportementaux étaient sans doute articulés à la question de ses origines connues/inconnues. Eléments de sa biographie non passée dans la représentation et présentifiés par le corps en mouvement et pris par un jeu de cache-cache en classe.

J'ai alors traduit cette « irreprésentable » et ce que racontait ses troubles du comportement sans lui énoncer bien sûr :

« J'ai envie de venir en classe, mais je ne peux pas faire ce que tu me demandes ; être à ma table m'est impossible, être sous ton regard et ton autorité m'est insupportable ; je suis là à condition de ne pas être là ; je peux vivre dans un entre-deux, l'ici et l'ailleurs caché ; je suis soumis à une répétition automatique comportementale ».

Traduire cette irreprésentable ne veut pas dire lui interpréter son comportement. C'est tout le contraire, c'est sur un fond de vécu sensoriel (dans sa vie subjective et affective d'enseignant) et contre-transférentiel que cette traduction a lieu pour se loger entre la dynamique contre-transférentielle et l'écho sensoriel qu'elle produit dans la vie subjective de l'enseignant. La traduction est un processus de mise en représentations, d'imaginarisation des comportements mettant en scène des passages à l'acte ou des troubles somatiques afin d'inventer une activité culturelle transitionnelle signifiante pour le sujet troublé. Pour Wil, son jeu de cache-cache a été traduit comme un jeu signifiant un « ici » (une borne maternelle connue) et un « ailleurs » (une borne paternelle inconnue) sur la « scène scolaire ». La traduction est simplement la mise en mots de sa littérature comportementale, cette mise en mots n'est pas énoncée à l'enfant – l'enseignant s'énonce à lui-même ce qu'il voit s'agiter sur la scène scolaire. Cette traduction m'a permis de faire des liens avec ce que Freud élabore dans le jeu symbolique du *Fort-da* (Freud, 1920). Wil ne jetait pas l'objet du *Fort-da*, mais se jetait lui-même à travers l'espace classe et les multiples cachettes. Traduire ne l'a pas piégé par une explication causale reliant son attitude avec une éducation carencée liée à un abandon.

Traduire a signifié ses pas signifiants et a construit une origine, celle d'un morceau de pont construit entre lui et moi, entre son jeu de cache-cache et un jeu scolaire culturel. Construire l'autre bout du pont m'incombait afin de transporter Wil dans le berceau culturel scolaire. J'ai alors cherché une activité pédagogique qui allait répondre à ses besoins en tant que sujet et en tant qu'élève de notre culture et dont l'abscisse serait le « là » et l'ordonnée le « pas là ». La fabrication de masques m'a semblé réunir et contenir ses coordonnées. Nous avons fabriqué des masques et exploité toute la dimension culturelle et psychologique du masque. « Le masque », c'est entre lui et les autres. Ce fut une activité scolaire signifiante et source d'intérêt à tous les étages de sa vie cognitive, affective et sociale. L'obstacle psychopédagogique lié à son hyperactivité et son jeu de cache-cache fut franchi grâce à ce déplacement métaphorique d'un pas (qui ne pouvait aller de l'avant et qui traînait constamment un pied dans le passé) empêchant le franchissement des portiques du vivant, source en principe, d'émancipation du sujet. Il a franchi cet obstacle psychopédagogique grâce à cet objet-sujet (le masque) et grâce à cette traduction d'un jeu signifiant et d'éléments contre-transférentiels vécus dans un premier temps par le sensoriel et l'affect en moi. Se traduire le non représenté, se traduire les éléments contre transférentiels puis proposer des activités signifiantes en écho à tout cela ; voilà ce qui me semble fondamental dans la pédagogie institutionnelle adaptée au sujet. Ce choix psychopédagogique adapté à la singularité de Wil a été un support pédagogique pour l'ensemble de la classe et a porté ses fruits d'un point de vue scolaire et des disciplines (histoire, mythologie, mathématiques, géographie...). Les coordonnées du jeu de Wil ont été transférées à l'objet pédagogique réel (le masque) et symbolique, c'est à dire à fabriquer un au-delà du masque (c'est-à-dire, l'élévation du masque à des textes, de la transmission, des jeux de semblant des communautés étayées par la culture). Le masque (objet réel aux coordonnées transitionnelles) a permis un déplacement métonymique du jeu de cache-cache alors que les références culturelles et les rituels ont permis un déplacement métaphorique du jeu de cache-cache. Les enfants-élèves représentés par leurs troubles ou leurs symptômes ont besoin de ces ponts pour rejoindre les savoirs et la culture. En tant qu'enseignant, nous devons apprendre à « traduire » afin de transformer l'obstacle en pont et en possibilités d'accès à des compétences

scolaires. L'élève ne doit pas lire dans le regard de l'autre son échec, son incapacité, les troubles mais une proposition psychopédagogique imaginant un au-delà, un possible, un autrement autre, une conviction étayante. Ce qui fait défaut pour ces enfants, ce sont bien les processus secondaires du refoulement venant repousser l'originaire. Ces enfants souffrent d'un pas assez de refoulement. La traduction permet de transposer des éléments du réel par des opérations symbolisantes. Ces éléments somato-comportementaux sont « nus », ils ne sont pas déplacés par une chaîne imaginaire. C'est pourquoi, ils doivent être réarticulés à de l'imaginaire, de la rêverie afin d'envelopper l'élève d'objets culturels nourrissant et pédago/thérapeutiques.

Des formations initiale et continue adaptées aux besoins des enseignants

Les professionnels doivent bénéficier en continu de temps d'analyse des situations pédagogiques, des obstacles psychopédagogiques et institutionnels rencontrés. Ils doivent recevoir un minimum de connaissances pour comprendre cette double langue qu'ils vont devoir pratiquer. Des connaissances sur le développement de la pensée et des subjectivités sont nécessaires, tout en y adjoignant des temps d'analyse de situation et une capacité à élucider des éléments contre-transférentiels. Les enseignants se « brûlent ou se gèlent » au contact des troubles, c'est pourquoi analyser, se représenter au-delà des émotions vécues sont importants. Cette petite voix intérieure, ces petites blessures au quotidien dans le lien avec ces enfants, ces baisses de désir d'enseigner, ces démobilisations, ou pertes d'identité professionnelle sont à analyser. C'est le cœur même de la pratique de la PIA. L'enseignant a un œil sur les logiques de l'autre et un œil sur les mouvements intérieurs de sa propre vie psychique et identitaire. Nous aimerions insister sur la nécessité d'articuler une écoute de « la scène scolaire manifeste » à une écoute « d'une scène latente constituée de phénomènes contre-transférentiels ». La vie pulsionnelle de ces jeunes souffrant de troubles de comportement invite l'Éducation nationale, les enseignants à penser autrement les pratiques psychopédagogiques, éducatives, pédago/thérapeutiques. Ces troubles comportementaux relationnels augmentant dans les classes, il semble urgent de former les jeunes enseignants à cela et de proposer des formations continues aux enseignants confirmés. L'analyse des situations est salutaire si l'on veut garder un service public sain, prenant soin de l'autre quelle que soit sa différence.

En résumé

Les réponses pédagogiques à visée thérapeutique adaptées aux élèves envahis par des troubles du comportement ou traumatiques demandent à l'enseignant d'occuper plusieurs fonctions à la fois pédagogiques, éducatives, parentales, pédago/thérapeutiques....L'enseignant n'est pas un psychothérapeute et n'a pas pour objectif de soigner l'autre mais a bien pour projet de soigner les liens scolaires que l'élève entretient à l'école, au savoir, avec ses pairs, avec une autorité et dans un espace où le juste rapport entre liberté, contraintes, renoncement et éthique est envisagé.

Ces fonctions pourraient se décliner ainsi :

- Une fonction d'écoute du corps, du comportement, des émotions et des stress,
- Une fonction de greffe de limite et de refoulement par l'externalisation des processus de défense,
- Une fonction transitionnelle et de passeur,
- Une fonction de traducteur et mise en métaphore pour reconstruire un imaginaire carencé.
- Une fonction contenante/limite, éducative et thérapeutique.

En proposant un tel dispositif, je n'invente presque rien. Je me situe dans le sillon de Ferenczi qui en 1908 affirmait déjà la fonction prophylactique d'une éducation ou pédagogie psychanalytique. Anna Freud développa également les liens entre éducation et psychanalyse grâce à sa clinique et les nombreuses formations délivrées. Après-coup, cette longue histoire a irrigué deux courants de pensée et de pratiques et ma PIA : un courant appliquant la psychanalyse dans le champ de l'imaginaire, de la normalité et de la névrose (psychanalyse d'enfants, approche clinique du pédagogique, analyse des pratiques professionnelles et des situations, certains courants de Pédagogie institutionnelle...) ; l'autre courant appliquant la psychanalyse au champ du Réel, de la singularité sortant des normes comportementales, langagières, cognitives (psychothérapie institutionnelle, éducation thérapeutique en lien avec des publics en situation de handicap, pédagogie institutionnelle adaptée aux troubles psychiques précœdipiens). Cet héritage Viennois et de l'école anglaise (D. Winnicott, M. Klein, W. Bion, H. Searles...) a beaucoup apporté au champ de l'enfance en échec et troublée même si les efforts doivent être poursuivis aujourd'hui afin d'adapter ces modèles à de nouvelles subjectivités et à de nouveaux paradigmes éducatifs telle que l'inclusion, la scolarisation pour tous. Une inclusion qui ne se veut pas une simple normalisation est une inclusion raisonnée grâce à la construction de ponts symboliques et imaginaires. Une inclusion purement spatiale et juridicopolitiquement correcte est une inclusion par delà les subjectivités et les difficultés. C'est une inclusion purement imaginaire au service d'une supra normalisation.

Bibliographie

Boimare, S. (2014). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée : les besoins particuliers des élèves en situation de difficultés scolaires*. Nîmes : Champ social.

Canat, S. (2015). Pratiquer la Pédagogie institutionnelle adaptée (PIA) avec des élèves porteurs de troubles envahissants du comportement (TEC). *Cliopsy 14* : 89-103.

Demazure, G. (2018). *Enseignement et handicap*. Grenoble : PUG.

302 Symposium : Observer/questionner les pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation pour analyser l'évolution des formations

Frédéric Glomeron, Laboratoire ERCAE EA 7493, Université d'Orléans (France)

Discutant : Sébastien Pesce

Introduction du symposium

Le symposium proposé aborde et questionne les pratiques des professionnel.le.s de l'éducation et de la formation mises en œuvre dans le but d'adapter et de transformer des dispositifs de formation.

Les communications examinent différents niveaux de contextes éducatifs (établissements scolaires, structures socioéducatives...) et concernent une pluralité d'acteurs (professionnel.le.s de l'enseignement, du travail socioéducatif et sociomédical, familles, élèves...).

Dans un contexte de mutation permanente des politiques publiques d'éducation, les enseignant.e.s et les professionnel.le.s du secteur socioéducatif font l'expérience de tensions qui traduisent la rencontre, au cœur des situations éducatives, d'enjeux parfois contradictoires. Ces enjeux renvoient à la nécessité de rendre compatibles des cadres de référence, des systèmes de normes, des représentations plus ou moins explicites. La mise au jour de ces cadres de référence, par l'observation, l'analyse et l'explicitation des situations éducatives et des pratiques professionnelles permet de mieux mesurer les défis auxquels font face les équipes éducatives, et d'ajuster, en réponse, les modalités et les contenus de formation initiale et continue (Leblanc *et al.*, 2008).

Ainsi, les pratiques des acteurs sont caractérisées et comparées, notamment, au regard de leurs représentations (du corps, de l'espace, du genre, de la citoyenneté, de la famille), des cadres et des systèmes de normes auxquels ils sont soumis (Carnus, 2013).

Les approches qui en découlent sont analysées en tenant compte des contradictions et paradoxes qui marquent la complexité des contextes éducatifs. Elles sont étudiées dans une perspective d'adaptation et de transformation des dispositifs de formation.

Les communications rassemblées analysent les conditions de l'observation/analyse des pratiques et postures professionnelles en formation initiale d'enseignants, envisagées du point de vue des représentations enseignants en formation grâce à des dispositifs de co-réflexivité (K. Paret, à propos d'un dispositif de formation fondé sur l'analyse de l'activité ; M. Lopez, N. Oria & P. Lehner, présentant une démarche d'auto et de co-analyse de la pratique par l'écriture, en formation initiale et continue) ; Magali Boutrais à l'aide de dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles : GEASE et GPS).

Le symposium interroge par ailleurs une variété de contextes permettant d'analyser l'articulation entre pratiques et représentations de professionnels en exercice : par l'analyse de l'activité en E.P.S., d'un point de vue proxémique (N. Carminatti), dans le cadre d'une collaboration de recherche au sein d'un Lieu d'éducation Associé, analysant les interactions entre estime de soi et stratégies motivationnelles des élèves de lycée professionnel (A. Leyrit & P. Le Moing), ou encore dans des dispositifs d'intervention socio-clinique (S. Pesce).

Finalement, plusieurs communications analysent le rapport des professionnels à des questions socialement vives (F. Gutkowski et N. Panissal), à propos de l'éducation au développement durable et à la citoyenneté (F. Maguin, M. Hugon, E. Bois & F. Glomeron) et des liens entre

usage des réseaux sociaux et formes du travail entre travailleurs sociaux et familles (V. Francis). Il s'agit d'interroger collectivement, sur la base de ces expériences de recherche, les modalités selon lesquelles les connaissances produites organisent l'évolution des dispositifs de formation initiale et continue.

Mots-clés : pratiques professionnelles, éducation, évolution des dispositifs de formation, analyse de l'activité

Références

Becquemin, M., Montandon, c. (dirs.) (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs : Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Rennes : PUR.

Carnus, M.F. (2013). *Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* : 23-32. Paris : édition EPS.

Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. & Durand, M. (2008). « Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive ». *Activités* 5(1).

Meskel-Cresta, M., Nordmann, J.-F., Bongrand, Ph., Boré, C., Colinet, S. & Elalouf, M.-L. (Dirs.) (2014), *École et Mutation. Reconfigurations, Résistances, Émergences*. Bruxelles : de Boeck.

Yvon, F. & Durand, M. (dirs.) (2012). *Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité*. Bruxelles : de Boeck.

504 Comparaison des dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles GEASE et GPS utilisés en formation

Magali Boutrais, Laboratoire École Mutations Apprentissages, EA 4507, Université Cergy-Pontoise (France)

Résumé

Le métier d'enseignant, comme d'autres métiers relationnels, ne peut se réduire à l'exécution et l'application de « recettes ». La pratique, dans ces métiers, est bien plus complexe et son analyse favorise la prise de conscience de cette complexité et de la multiplicité des réponses possibles aux imprévus qu'elle contient. Après les avoir présenté, nous comparerons ici deux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles (GEASE et GPS) utilisés dans le cadre de la formation des futurs professeurs des écoles, à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'académie de Versailles, afin d'en cerner les différences et les complémentarités, mais aussi les enjeux formatifs et les limites.

Mots-clés : pratique professionnelle, situations éducatives, formation, développement professionnel

Dès l'origine des sciences de l'éducation, la question du lien entre théorie et pratique se pose. Dewey définit l'éducation, à la fois, comme une science et comme un art (Dewey, 1929). Ce philosophe pragmatiste et grand pédagogue de la première moitié du XX^{ème} siècle écrit :

Celle-ci (la pratique) est première et dernière ; c'est le commencement et la fin : le commencement parce qu'elle soulève les problèmes qui, seuls, donnent aux recherches un but et une qualité éducatifs ; la fin, parce que la seule pratique peut tester, vérifier, modifier et développer les conclusions de ces recherches. (Dewey, 1929, éd. 2018, p. 46)

Dans cette conférence sur Les sources d'une science de l'éducation, Dewey soutient l'idée de la nécessité d'un aller-retour indispensable entre le praticien et le chercheur dans le domaine de l'éducation, l'un et l'autre étant complémentaires. Il n'aura de cesse, tout au long de sa vie, de défendre et de mettre en œuvre l'idée selon laquelle « l'éducation est par nature un cercle ou une spirale infinis », dans le sens où elle soulève des problèmes étudiés scientifiquement, « qui modifient en retour le processus éducatif et suscitent ainsi plus de réflexion, plus de science et ainsi de suite, dans un enchaînement infini » (ibid. p. 99).

La réflexion sur la pratique éducative est donc posée dès l'origine des sciences de l'éducation. Et Dewey souligne aussi dans ce texte l'intérêt d'une analyse de la pratique professionnelle dans la formation des futurs enseignants afin de leur permettre d'intégrer des « ressources scientifiques » d'où dérivent « des usages nouveaux, non familiers et imprévus » (ibid, p. 23). Plus récemment, au début les années 1980, Schön (1982) met en évidence la notion de « praticien réflexif » (The Reflexive Practitioner) en étudiant la manière dont les professionnels pensent et réfléchissent dans et sur l'action. Son ouvrage, traduit en français en 1994, va avoir une influence considérable pendant plusieurs décennies sur les pratiques et les recherches en éducation et en formation. Les notions de « réflexivité » et de « pratique réflexive » vont être reprises et développées, à la fin des années 1990, par de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation, comme Altet, Paquay, Perrenoud, Lessard, Etienne, pour n'en citer que quelques-uns.

Nous retiendrons de ces travaux, pour cette communication, qu'il s'agit, pour le praticien, de prendre en compte les savoirs issus de l'expérience au même titre que les savoirs issus de la recherche, dans le but d'améliorer les pratiques éducatives et formatives. Cela suppose la prise en compte de la subjectivité des acteurs dans l'analyse de la pratique professionnelle et des

situations éducatives. Dans le domaine de la formation des enseignants, l'analyse de la pratique professionnelle connaît un essor dans les années 1990 au sein des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) puis sera fortement décriée au début des années 2000, à l'occasion des critiques des IUFM (trop de réflexivité, pas assez de connaissances). Depuis 2010 avec la création des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation et la loi de Refondation de l'école de 2013, le retour de l'analyse des pratiques professionnelles se profile dans les métiers de l'éducation (Vacher, 2013). Ainsi, le référentiel de compétences de 2013 rappelle l'importance du lien entre la recherche et l'innovation pédagogique et insiste sur la réflexion sur la pratique et son réinvestissement dans l'action (Compétence n°14).¹

Utilisant le GEASE en formation d'enseignants et de formateurs depuis plusieurs années, nous avons également proposé, en 2017, le dispositif GPS en formation de futurs professeurs des écoles. La comparaison de ces dispositifs d'analyse de situations éducatives vécues utilisés en formation dans les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation vise à en comprendre les différences, les spécificités et les complémentarités et à en interroger les enjeux formatifs.

Dans un premier temps, nous proposerons une définition de la pratique réflexive et comment elle est initiée dans les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles. Dans un deuxième temps, nous présenterons les deux dispositifs que nous avons utilisés en formation de futurs enseignants du premier degré et nous les comparerons. Enfin, nous envisagerons les limites de ces dispositifs et les perspectives qu'ils offrent en formation et en recherche.

La pratique réflexive : quelle définition ?

Le concept de réflexivité est un concept philosophique et sociologique définit comme « la propriété même de la conscience humaine », comme « un retour sur soi » (Demailly, 2009, p.36). Les sociologues tels que Giddens et Foucault lient la réflexivité à la modernité de la société, à l'obéissance des hommes vivant en société, tandis que Bourdieu met en évidence la « dimension d'ouverture critique de la réflexivité » (ibid. p.40) et en souligne la multiplicité. De ces différentes approches de la réflexivité, Demailly relève quelques principes sur la réflexivité qui nous paraissent importants pour notre propos sur l'analyse réflexive des pratiques :

La réflexivité « admet la complexité du monde dans lequel le sujet est engagé ».

La réflexivité peut être envisagée tant sur le plan collectif (production collective de connaissances dans un sous-groupe) que sur le plan individuel (travail sur soi).

La réflexivité est critique par rapport à « l'agir spontané et immédiat » et ouvre, de manière raisonnée, un « univers de possibles ». Elle implique la reconnaissance d'un espace utile de débat.

La réflexivité suppose un « effort de raison » et l'existence de logiques multiples et situées.

Étudiant le sens de la réflexivité dans les « métiers relationnels », dont le métier d'enseignant, Chouinard & Caron (2015) proposent une modélisation montrant l'articulation de deux axes sémantiques encadrant la réflexivité dans ces métiers. Le premier axe est celui de la pratique professionnelle qui comprend les savoirs théoriques et les savoirs pratiques. Le second axe est celui du professionnel qui correspond aux compétences professionnelles et personnelles de

¹ Réfléchir sur sa pratique – seul et entre pairs – et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action. Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au **référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation** », Journal officiel de la République française, 18 juillet 2013, site Légifrance : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027721614&categorieLien=id>

l'individu. Ce modèle met en exergue des dimensions de la réflexivité qui nous semblent primordiales pour l'analyse des pratiques professionnelles : le « processus d'objectivation de la pratique », « d'acquisition et de maîtrise des savoirs disciplinaires, théoriques, professionnels, normatifs et méthodologiques définissant la pratique », mais aussi le « processus de réflexion sur l'adéquation entre le soi existentiel et les diverses composantes de la pratique » et le « processus d'adaptation aux contraintes pesant sur la pratique » (ibid. p.15).

Vacher, quant à lui, définit la pratique réflexive comme « un processus cognitif portant sur l'analyse par le praticien de sa pratique » visant « une action plus efficace parce que réfléchie » (Vacher, 2015).

Nous retenons de ces diverses définitions que la pratique réflexive peut être individuelle ou collective. Concernant, le métier d'enseignant, outre sa mention dans le référentiel de compétences de 2013, nous pensons que l'analyse de pratique professionnelle collective est un passage nécessaire en formation, pour parvenir au « praticien réflexif », c'est-à-dire à un sujet capable à termes de réfléchir sur son action de manière individuelle et autonome. En effet, la pratique réflexive suppose que le professionnel a compris et prend en compte, dans sa pratique, la complexité des situations éducatives et la multiplicité des points de vue possibles sur une situation donnée. Cette posture professionnelle s'acquière en formation et renvoie à un travail sur soi que l'analyse de pratiques professionnelles en groupe rend possible car elle permet une mise à distance de la pratique (objectivation), la production de connaissances, de compétences et d'attitudes adaptées professionnellement aux situations variées. Cela permet, à plus long terme, l'adaptation aux situations professionnelles à venir. De plus, l'analyse de pratiques professionnelles facilite chez l'individu en formation la perspective de possibles qu'il n'aurait pas pu envisager auparavant et lui permet de prendre conscience de sa possibilité d'agir en situation tout en restant fidèle à ses valeurs, parce qu'il aura acquis une capacité de réflexion en acte plus grande.

De la description du vécu à l'analyse de la pratique professionnelle

L'analyse des pratiques professionnelles englobe de multiples dispositifs (Vacher, 2015). L'un des objectifs communs à tous ces dispositifs demeure l'exposé oral ou écrit de situations professionnelles vécues, suivi d'une analyse et d'une réflexion sur celles-ci. Réflexion qui permet une prise en compte de la complexité de la situation (Obin, 2016) et tend vers le possible réinvestissement de gestes professionnels dans sa pratique future par le professionnel. Ainsi, la première étape de toute analyse de pratiques professionnelles est la description de la situation vécue. Pour ce faire, nous utilisons, en tant qu'animatrice du Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) et lors de la mise en place du dispositif Gérer Professionnellement des Situations (GPS), la typologie des informations satellites de l'action élaborée par Vermersch (1994). Le système des informations satellites de l'action permet de distinguer les informations contenues dans le récit d'un vécu, à savoir, « le procédural », « l'intentionnel » (les buts), « le déclaratif » (les savoirs théoriques et procéduraux), les éléments du « contexte » (les circonstances et l'environnement) des « jugements » (évaluations subjectives, opinions, commentaires et croyances) (ibid. p.45). Avoir cette catégorisation en tête permet à l'animateur de la séance de réguler les échanges afin d'inciter le groupe à viser l'obtention d'une description détaillée et fine de la situation (exposition des faits), d'une part, et d'autre part, à distinguer un fait, une action d'un jugement de valeur ou d'une opinion. Nous abordons là un des aspects formatifs de l'analyse des pratiques professionnelles : savoir distinguer un fait, un acte d'une évaluation subjective de la situation.

Afin de procéder à l'analyse des pratiques professionnelles, il nous paraît primordial de procéder par étapes distinctes, à savoir, commencer par une description détaillée de la situation,

puis procéder à l'identification des différentes facettes de cette situation selon les points de vue des protagonistes et des observateurs, autrement dit faire le tour d'horizon le plus large possible des interprétations et des propositions de compréhension possibles de la situation, voire des divers problèmes qu'elle soulève. Ensuite seulement, il est possible d'envisager des propositions d'action et des pistes facilitant la prise de décision dans une telle situation. Les deux dispositifs que nous comparons ici ont en commun de procéder par étapes, dans cet ordre, mais de manière différente, comme nous le verrons plus loin.

Présentation et comparaison des dispositifs GEASE et GPS :

Après avoir été formée par Nadine Faingold à la pratique du GEASE et à l'entretien d'explicitation, nous avons mis en œuvre le dispositif GEASE auprès de différents groupes d'enseignants et de formateurs, novices et expérimentés. Intervenant en tant que formatrice à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'académie de Versailles, depuis 2016, nous avons pu proposer le dispositif GEASE à des étudiants du master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF) mention Premier degré et mention Pratiques et ingénierie de la formation. Proposé par des enseignants et enseignants chercheurs de l'ESPE de l'académie de Versailles dès 2014 (Lopez, Nordmann, Bongrand, Ponté, 2016), le dispositif GPS nous a intéressé car il apportait une partie écrite dans l'analyse des pratiques professionnelles qui nous semblait intéressante et complémentaire du dispositif GEASE tel que nous le pratiquions. Nous avons donc choisi de le mettre en œuvre, entre 2017 et 2019, avec des étudiants du master MEEF Premier degré en deuxième année de master (professeurs des écoles stagiaires) qui suivent une formation en alternance sur la semaine (deux jours de stage et deux jours ou deux jours et demis de formation à l'ESPE). Les annexes 1 et 2 présentent les protocoles de ces dispositifs, tels que nous les pratiquons. Nous précisons qu'il s'agit d'une adaptation personnelle de ces deux dispositifs.

Avec les groupes d'étudiants professeurs des écoles stagiaires, nous avons choisi de commencer les séances par une ou deux situations traitées avec le dispositif GEASE, puis nous avons accompagné les étudiants dans l'élaboration du dispositif GPS, qui a donné lieu à une évaluation. S'il s'agit, dans les deux dispositifs, de partir d'une situation vécue par l'un des participants, les modalités de mise en œuvre de la réflexion sur cette situation et le déroulement des différentes étapes de chaque dispositif diffèrent.

Le tableau suivant présente les principales différences entre les deux dispositifs.

Tableau 1 - Comparaison de deux dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles

GEASE	GPS
Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Éducatives	Gérer Professionnellement des Situations
1 séance = 1 situation exposée oralement par le narrateur	Récit d'une situation par écrit, travaillé sur plusieurs séances (4 à 6)
6 phases orales	Travail écrit final en 8 points
Travail oral sur la situation en groupe (10 à 15 personnes) (pairs)	Travail écrit par 2 ou 3 (pairs)
Présence de l'animateur/formateur	Allers/retours écrits et oraux avec le formateur

En ce qui nous concerne, la connaissance du mode de questionnement issu de l'entretien d'explicitation (Vermersch,1994) est une aide précieuse en tant qu'animatrice/formatrice car

cela nous permet d'apprécier la formulation des questions proposées par les participants, lors de la phase de questions informatives sur la situation du GEASE, mais aussi lors des retours faits par écrit, dans le dispositif GPS, aux étudiants sur la description faite de la situation. En effet, nous avons remarqué deux biais qui peuvent entraver l'analyse des pratiques professionnelles, deux points qui demandent un entraînement de la part des participants. Le premier concerne la difficulté à décrire de manière précise la situation vécue et son contexte de telle sorte qu'une personne ne l'ayant pas vécue puisse se représenter la situation. Le second point étant la précipitation des participants à vouloir formuler, oralement ou par écrit, des propositions d'actions, des conseils (souvent en utilisant les formulations « il n'y a qu'à », « il faut »), avant d'avoir mis en mots des hypothèses de compréhension et les résonances suscitées par le récit. Nous rejoignons ici le point de vue exprimé par Lamy (2002), concernant le GEASE, sur la nécessité de faire émerger d'abord les propositions de compréhension et les résonances, avant d'envisager les propositions d'actions (cf. annexe 1). Dans le dispositif GPS, nous retrouvons ce souci dans la phase qui propose d'identifier les problèmes que pose la situation, avant de tenter de chercher dans les ressources scientifiques et réglementaires ce qui permet d'analyser plus finement la situation (cf. annexe 2).

Différences entre les dispositifs GEASE et GPS

Les deux dispositifs GEASE et GPS présentent des différences notables liées à leurs modalités de mise en œuvre, d'une part et à ce qui se joue pour les participants à ces dispositifs, d'autre part. Du point de vue des modalités, relevons que la façon de choisir la situation diffère : vote en grand groupe versus négociation dans un petit groupe de deux ou trois personnes. La temporalité dans le traitement de la situation ainsi que le mode oral versus écrit sont deux différences de taille, qui entraînent des formes de distanciation par rapport au récit spécifiques. Le fait que le travail donne lieu à une évaluation dans le cas du dispositif GPS et non dans celui du dispositif GEASE n'est pas sans effet sur les étudiants stagiaires. Enfin, l'éventualité d'une publication (situations mises en ligne) dans le dispositif GPS, bien qu'anonymées, n'a pas le même impact sur les participants que la clause de confidentialité affichée au début de la séance de GEASE et maintenue tout au long de celle-ci. Nous avons constaté plus de réticences à exposer une situation sensible dans le cadre du dispositif GPS- se traduisant par un refus de publication- que dans le dispositif GEASE.

En ce qui concerne les enjeux pour les participants, lors de la mise en œuvre de ces deux dispositifs, nous retiendrons essentiellement une mise au travail différente de la capacité de résonance avec d'autres situations similaires vécues et une réflexion sur les pratiques professionnelles menées différemment dans les deux dispositifs. Sur ce point, il est à noter que le dispositif GPS s'adressait à l'origine, au moment de sa création à des étudiants en première année de master, donc n'ayant qu'une faible expérience professionnelle.

Complémentarités des dispositifs GEASE et GPS

Nous avons pu identifier les complémentarités de ces deux dispositifs, utilisés en formation des professeurs des écoles stagiaires, liées à la manière dont les avons mis en œuvre. Le fait de proposer d'abord une ou deux séances de GEASE avant le dispositif GPS nous est apparu utile dans la mesure où cela a facilité chez les étudiants stagiaires la clarification de l'exposé de la situation par écrit, même si des allers-retours par courriel ont été nécessaires aussi pour faire préciser certains points de la description de la situation.

De plus, le passage à l'écrit est d'autant plus exigeant en ce qui concerne le choix des mots employés et les structures de phrases pertinentes dans le récit de la situation, afin d'éviter les biais signalés plus haut. En cela, le dispositif GPS, notamment parce qu'il propose un travail à deux ou trois personnes, s'avère positif en termes de formation. Les échanges de points de vue

sont, dans les deux dispositifs, porteurs d'un enrichissement quant à la compréhension de la situation, tandis que la temporalité plus longue dans laquelle s'inscrit le dispositif GPS apporte une élaboration plus aboutie en termes de propositions d'actions et de solutions envisagées dans une situation similaire à celle du récit, dans le cadre du dispositif GPS.

Enfin, nous soulignerons l'apport complémentaire de ces deux dispositifs concernant les ressources auxquelles il est fait appel dans l'un et l'autre des dispositifs. Lors d'un GEASE, les étudiants stagiaires font appel à leurs ressources propres et réalisent des associations et des résonances avec des situations vécues, au moment de la séance. A l'inverse, dans le dispositif GPS, l'étalement dans le temps des phases d'enquête et de recherches favorisent un approfondissement des enjeux professionnels de la situation décrite.

Objectifs formatifs communs aux dispositifs GEASE et GPS

La mise en œuvre de ces deux dispositifs (GEASE et GPS) en deuxième année de master MEEF Premier degré permet, selon nous, de poursuivre des objectifs communs en termes de formation des futurs professionnels. Dans les deux cas, et de manière complémentaire, il s'agit de faire acquérir aux formés une « posture réflexive », non seulement telle qu'elle est prescrite dans le référentiel de compétences de 2013, comme « réflexion sur l'action » mais aussi comme l'entrée dans une réflexion métacognitive de la part des formés. Il s'agit alors pour les futurs professionnels de prendre conscience des processus de réflexion sur l'action qu'ils mettent en œuvre, mais aussi comme le souligne Perrenoud d'accepter « de faire partie du problème » (Perrenoud, 2001, p.183).

Ces dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles permettent aux étudiants stagiaires de prendre conscience qu'une situation éducative est nécessairement complexe et qu'il existe différents points de vue sur une telle situation.

De plus, l'analyse des pratiques professionnelles, envisagée à l'aide des dispositifs GEASE et GPS, vise la professionnalisation et la construction d'une identité professionnelle chez les futurs enseignants, dans la mesure où elle permet de construire une culture professionnelle partagée et un « éthos professionnel », au sens de Jorro (2013) :

Le concept d'éthos professionnel conjugue les significations relevant d'un éthos de métier et celles reconfigurées par l'acteur tout au long de son expérience professionnelle. Ce concept permet ainsi de saisir tout à la fois le rôle des valeurs et des normes qui seront plus ou moins incorporées et le désir de métier qui s'exprime dans les significations que l'acteur attribue aux situations professionnelles. (Jorro, 2013, p.110)

Pour ne pas conclure... limites et perspectives

Si ces deux dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles, à l'aide d'un accompagnement à la « réflexion sur l'action » (Dewey, 1929 ; Schön, 1982 ; Perrenoud, 2001) permettent aux participants de distinguer entre croyances, représentations et connaissances, ils favorisent aussi la création du sentiment d'appartenance à un collectif de « métier » en faisant émerger des « gestes de métier » partagés (Jorro, 2002). Ainsi, ces dispositifs (GEASE et GPS) utilisés en formation de futurs enseignants permettent de viser l'acquisition de la compétence 14 du référentiel de 2013 S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement personnel². Cependant, il convient d'envisager les conditions nécessaires pour que cela advienne dès la formation initiale : la pratique systématique en formation initiale de l'analyse des pratiques professionnelles, ainsi que sa poursuite en formation continue. Or cela reste variable d'une université à l'autre sur le territoire français et selon les formateurs. Notons ici

² https://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066

que la formation des formateurs universitaires gagnerait à favoriser la maîtrise de tels dispositifs. Ces deux dispositifs peuvent porter leurs fruits s'ils sont pratiqués de manière suivie et répétés tout au long de la carrière des enseignants. Cela implique alors la formation des formateurs de terrain.

Par ailleurs ces dispositifs présentent des limites. En effet, dans le dispositif GEASE, le groupe devient performant au bout de cinq ou six séances, ce que les maquettes universitaires de formation à l'ESPE ne rendent pas toujours possible. Le dispositif GPS implique des allers-retours entre les petits groupes et le formateur pour permettre aux étudiants d'approfondir la description de la situation, la recherche de ressources universitaires et réglementaires, mais cela est variable d'un formateur à l'autre.

En termes de recherche, des perspectives sont ouvertes. Le dispositif GPS comprend la constitution d'une base de données de situations vécues et analysées mise en ligne sur une plateforme, qui pourra servir pour de futures recherches.

Par ailleurs, dans la mesure où les effets formatifs de ces dispositifs ne peuvent s'appréhender qu'à long terme, il serait intéressant d'envisager des études longitudinales auprès de cohortes d'étudiants de l'ESPE, après quelques années suivant l'entrée dans le métier.

Enfin, il nous semble qu'un enjeu majeur se dessine pour la formation des formateurs des ESPE, devenus depuis septembre 2019 les Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPE), dans le domaine de l'analyse des pratiques professionnelles.

Bibliographie

Chouinard, I. & Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité ». *Phronesis* 3(4) : 11-21. DOI : 10.3917/phron.043.0011.

Demailly, L. (2009). L'obligation de réflexivité. In G. Pelletier (coord.), *La gouvernance en éducation* (p. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Dewey, J. (1929). *The sources of a science of education*. Trad. française de Tourmen, C. (2018) *Les sources d'une science de l'éducation*. Dijon : Raison et passions.

Etienne R. & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir ?* De Boeck Supérieur. 9782804184995. URL : <http://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804184995-comment-analyser-les-pratiques-educatives-pour-se-former-et-agir>. <hal-01714731>

Faingold, N. (2001). Le praticien réflexif : Entretien avec L. Paquay et R. Sirota. *Recherche et formation* 36. INRP.

Faingold, N. (2004). Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires. *Éducation permanente* 180 : 81-99.

Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation* 151. INRP.

Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Lamy, M. (2002). Propos sur le G.E.A.S.E. *Expliciter* 43. URL : <https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ML43janv2002.pdf>

Lopez, M., Nordmann, J-F., Bongrand, P. & Ponté, P. (2016). *Le dispositif « GPS » d'analyse de situations professionnelles*, Colloque Scénarios de formation 2006-2016 : 10 ans après, Gennevilliers 14-15 novembre 2016, ESPE de l'académie de Versailles, Université Cergy-Pontoise, consultable sur : <http://www.espe-versailles.fr/IMG/pdf/atelier6-lopez-nordmann-bongrand-ponte.pdf>

Obin, J-P. (dir.) (2016). *La prise de décision en situation complexe*. Paris : Hachette Éducation.

Schön. (1982). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Book. Trad. Française (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

Vacher, Y. (2013). APP... Une question d'actualité dans la formation des enseignants. In *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles* 1 : 8-13. URL : <http://www.analysedepatique.org/?p=321>

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive. Comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

Vincens, C., Fumat, Y. & Etienne, R. (2003). *Analyser des situations éducatives*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Annexes

Annexe 1 : protocole du dispositif GEASE

Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives – G.E.A.S.E.

6 phases distinctes :

Choix de la situation. Tour de table « Si j'avais à parler aujourd'hui, je parlerais de... ». Une situation professionnelle vécue, singulière et spécifiée qui pose problème. Vote par le groupe déterminant la situation à travailler.

Présentation de la situation par le narrateur. Le narrateur, placé à côté de l'animateur, s'adresse au groupe. Le narrateur formule une question sur laquelle il souhaite l'aide du groupe.

Questions informatives formulées par le groupe au narrateur et réponses du narrateur. Description de la situation. Questions non inductives. A la fin de cette phase, le narrateur formule la question qu'il se pose au sujet de la situation exposée.

Décentration. Le narrateur se déplace, se met à distance du groupe, prend des notes mais n'intervient pas. Les membres du groupe émettent des hypothèses de compréhension de la situation et/ou formulent des éléments de résonance avec leur propre vécu professionnel. Les hypothèses sont formulées en première personne : « Moi, ce que je comprends de la situation... », « Moi, ce que ça m'évoque... ». En dernier lieu, l'animateur encourage la formulation d'hypothèses d'action : « Moi, ce que je ferais dans cette situation... ».

Retour du narrateur. Le narrateur reprend sa place auprès de l'animateur, s'adresse au groupe et dit ce qu'il retient des hypothèses de compréhension et de propositions d'action. Ses options ne sont pas rediscutées.

Retour sur le vécu de la séance par chaque participant. Mise en lien par chacun de la situation travaillée avec sa problématique personnelle et son identité professionnelle. Le cas échéant, référence à des ressources documentaires, à des éclairages théoriques.

Cadre de travail : Groupe stable de 8 à 15 personnes. Séances de 1h30 à 3h.

Conditions de fonctionnement : confidentialité, non jugement, bienveillance, assiduité, ponctualité. L'animateur/formateur veille au respect des phases et distribue la parole. Il est le garant du cadre et des conditions de fonctionnement du groupe.

Annexe 2 : protocole du dispositif GPS

Gérer Professionnellement des Situations

Objectif du travail

Choisir et analyser, en binôme ou en trinôme, une situation professionnelle problématique liée à l'exercice du métier d'enseignant-e. L'objectif est de prendre en compte différents points de vue, avis ainsi que l'ensemble des éléments nécessaires à la compréhension la plus complète possible d'une situation professionnelle. Cet écrit fait l'objet d'une évaluation (pour validation d'un EC).

Choix de la situation

Il s'agit de choisir une situation qui réponde aux 3 critères suivants :

Une situation professionnelle vécue ou dont la personne a été témoin.

Une situation qui soulève des problèmes pour lesquels la réponse à apporter ne va pas de soi.

La prise en compte, l'analyse et la discussion de cette situation apparaissent formatrices pour le-s futur-e-s enseignant-e-s.

NB : sous réserve d'un accord des auteurs, ce travail pourrait être publié sur une plateforme collaborative.

Organisation du travail écrit

Le travail écrit (dactylographié) sera organisé en 8 points :

Un titre et des mots clés

La situation

Pour appréhender le problème, la situation doit être située le plus factuellement possible. Faire un récit ou exposé détaillé de la situation et de la façon dont l'enseignant-e y a répondu.

Les problèmes que cela pose

Analyser le/les problème-s précis que pose la situation.

La dimension réglementaire

Exposer en quoi la situation met en jeu des éléments réglementaires (citer les sources en notes de bas de pages).

Ce que disent les collègues

Conduire une (petite) enquête et rapporter ce que disent les collègues professionnel-le-s lorsque la situation est évoquée.

Des ressources universitaires

Présenter des points de vue, outils, suggestions, analyses, résultats de recherche... issus de travaux universitaires de recherche.

Quelles pistes de résolutions de la situation ?

Présenter les différentes manières de répondre à la situation en mettant en avant les raisons, avantages et inconvénients qui en font de simples « pistes ». Distinguer, le cas échéant, l'action à court terme et l'action à plus long terme.

Prendre parti

Compte tenu du fait qu'il faut toujours, en pratique, prendre parti, proposez la solution que vous adopteriez si vous étiez confronté-e à la situation.

Cette partie est individuelle et devra être justifiée à l'aide des éléments des parties précédentes.

Accord pour diffusion/ Refus.

397 Le déjà-là proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les APSA

Nathalie Carminatti, ERCAE EA 7493, Université Orléans (France)

Résumé

Cette étude, menée dans le cadre d'une formation universitaire de licence professionnelle en Développement social et médiation par le sport, s'inscrit dans la didactique clinique de l'éducation physique et sportive (Carnus, 2009) et la modélisation proxémique (Hall, 1971). Elle vise à partir de l'observation des distances proxémiques (Forest, 2006) construites lors des interactions et à travers des rites d'interaction (Goffman, 1974) entre le sujet intervenant et les sujets apprenants à faire émerger le « déjà-là » proxémique. Les résultats révèlent une proxémie de socialisation, les formes ostensives s'ancrent dans les pratiques des intervenants, des stratégies et des signatures professionnelles à l'œuvre dont la partie inconsciente émerge lors de « l'épreuve ».

Mots-clés : didactique clinique, proxémie, APSA, rites d'interaction, développement social et médiation par le sport (DSMS)

Introduction

Dès leur entrée dans la classe et tout au long de chaque leçon mettant en présence des rites d'interaction (Goffman, 1974), les enseignants manifestent par leurs gestes et leurs positions un certain nombre de significations (Forest, 2006). Robert et Carnus (2013) proposent d'étudier dans le champ de la didactique clinique l'ostension non verbale comme vecteur de transmission des savoirs. L'ostension désigne l'acte par lequel l'enseignant fournit « tous les éléments et relations constitutifs de la notion visée » (Salin, 2002, p.72) et revêt différentes formes, verbale, non verbale ou combinée en mobilisant « l'approche langagière gestuelle » et « l'approche langagière verbale » (Carnus, 2008). Dans le cadre de l'intervention dans les Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), les pratiques ostensives sont particulièrement développées et révèlent de véritables stratégies didactiques aux contraintes de son interaction avec l'apprenant et l'activité support. Ces stratégies mises en œuvre ne sont ni décidées à l'avance, ni conscientes (Robert & Carnus, 2013). Ainsi, l'entrée par la didactique clinique permet de revisiter la gestualité de l'intervenant en envisageant la notion de distances proxémiques comme une forme d'ostension non verbale orientée par la présence de rites d'interaction lisibles. La proxémie comme focale d'observation des comportements semble intéressante et innovante dans le domaine des APSA. En effet, enseigner c'est se donner à voir, c'est en quelque sorte une « rencontre avec soi-même » (Heuser, Carnus & Terrisse, 2014). Enseigner l'EPS, c'est accompagner l'élève à s'appropriier des savoirs issus de pratiques sociales de référence (les APSA), c'est vivre au mieux une épreuve où « du savoir en jeu, aux enjeux de savoir et au savoir en jeu » (Carnus, 2009), l'enseignant va, en présence de l'élève, occuper l'espace de façon spécifique en dehors du champ de la conscience et révéler ainsi son rapport au savoir et aux APSA. Notre étude se propose de mettre en avant les différentes topologies proxémiques identifiées lors des interventions des futurs éducateurs dans plusieurs APSA qui correspondent à l'émergence d'ostensions non verbales. Ces ostensions peuvent révéler un « déjà-là décisionnel » (Carnus, 2003) en fonction du lieu, de l'espace proxémique, du rite d'interaction et de l'APSA support. La prise en compte du sujet amène à remonter dans son histoire personnelle et à faire émerger ce qui est significatif de ses décisions. Carnus (2009, p.140) présente « trois instances majeures à l'origine de toute décision qui fonctionnent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Le plus ancien renvoie au « déjà-là expérientiel », issu de l'histoire personnelle et professionnelle du sujet ; la deuxième instance

correspond au « déjà-là conceptuel », il s'agit de l'ensemble des conceptions, des croyances et des valeurs de l'enseignant ; la troisième est le « déjà-là intentionnel » qui regroupe les intentions éducatives et didactiques.

Contexte de la recherche

La médiation sportive, c'est l'utilisation des APS (activités physiques et sportives) au service de la cohésion sociale entre différents publics et acteurs institutionnels, afin de (re)mobiliser autour de cette finalité des personnes en difficulté d'intégration (obstacles d'ordre culturel, social, économique, géographique, physique ou mental...) et différents acteurs locaux ; elle repose sur l'analyse préalable du champ d'intervention et le choix des moyens adaptés à la situation et aux objectifs (moyens humains, matériels et financiers) (Koebel, 2008).

La licence professionnelle « développement social et médiation par le sport » a pour objectif de former des responsables de projets locaux de développement social par le sport.

Cadre théorique

Le cadre est double : la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 et Carnus & Terrisse 2013) et la proxémie complétée par la présence de rites d'interaction. Cette triple entrée nous permettra de traiter de l'holistique du sujet à travers son expression corporelle et son espace communicationnel.

La didactique clinique

La didactique clinique adopte le point de vue de la psychanalyse, dans le champ de la didactique pour solliciter et interpréter la parole de l'enseignant qui a investi son métier en toute subjectivité : projet, histoire personnelle, ambition pour autrui (Vergnaud, 2013). Le sujet est agi par son inconscient qui le divise entre des positions quelque fois contradictoires, des sentiments opposés ou des fonctions qu'il cherche à rendre compatible (Terrisse, 2008). Le processus d'ostension se caractérise par des énoncés verbaux que les didacticiens nomment ostension verbale et des énoncés gestuels, ostension non verbale qui guident et complètent souvent l'action de l'enseignant : démonstration par l'enseignant, manipulation du corps de l'élève, explicitation par le discours, pas d'ostension. Le champ de la psychanalyse permet de faire émerger une didactique qui prend appui sur une théorie du sujet, sur la place symbolique de l'enseignant et sur « l'impossible à supporter » mettant à jour des tensions structurelle entre ce que lui confère son statut de « Sujet Supposé Savoir » (Lacan), et son « impossible à dire, à faire, à transmettre » (Freud, 1925). Le sujet enseignant est divisé entre ce qu'il pense faire et ce qu'il fait, entre ce qu'il dit et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire parfois à son insu. De manière congruente, le mode de recueil de données structure la problématique de la didactique clinique : le « déjà-là », « l'épreuve » et « l'après-coup ». Ces trois temps conduisent à construire une temporalité spécifique dans les études de cas. Le « déjà-là » désigne les filtres (Loizon, 2013) de l'action didactique hérités de l'histoire et de la singularité des sujets qui influencent les objectifs de l'enseignant ainsi que sa lecture et son interprétation des observations qu'il peut faire dans sa classe. Le déjà-là est aussi « le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique, celui où le chercheur va extraire des données prélevées des éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels permettant d'accéder à d'autres réseaux de signification au moment de la lecture et de l'interprétation de la rencontre sujet-savoir » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 142). L'entretien d'après-coup permet d'accéder aux significations accordées par le sujet à ses actes parce que « seul le sujet peut rendre comptes de ses actes » (Terrisse, 2005). Ce dernier type d'entretien permet de revenir sur d'éventuels écarts repérés par l'enseignant entre ce qu'il dit vouloir faire lors de l'entretien anté-leçon et ce qu'il fait réellement en cours. Si l'enseignant est « supposé savoir » (Terrisse, 1994 ; Buznic-Bourgeacq, 2009, 2013), il ne peut qu'être surpris par les difficultés qu'il rencontre et par son

embarras pour les surmonter, mais il lui est aussi « impossible de supporter » certaines faiblesses des élèves, par exemple leur faible engagement dans l'activité sportive que, justement, il privilégie lui-même en raison de son histoire personnelle. Pour Touboul (2013), cet « impossible à supporter » renvoie sous des formes diverses à ce que l'enseignant ne peut s'empêcher de faire, preuve que l'enseignant n'est pas maître dans son institution : « reconnaître que le sujet enseignant n'est pas maître dans son institution place le sujet singulier, assujéti et divisé au cœur de la didactique et à analyser ce avec quoi il se débat » (Carnus, 2013, p.24). Le terme « épreuve » désigne l'activité de l'enseignant en situation interactive, avec ce qu'elle comporte d'ajustement à la contingence et d'écart éventuel avec l'attente de l'enseignant. Cette subjectivité peut-elle se lire à travers les distances proxémiques qui se construisent lors de l'épreuve interactive entre le sujet enseignant, le sujet apprenant et les APSA support de la transmission/appropriation ? Ce « langage silencieux » (Hall, 1959) est-il révélateur d'un « déjà là » proxémique du futur professionnel de la médiation par le sport ?

La proxémie, une science des modes d'organisation et de distribution dans l'espace
Nommée et étudiée par Hall (1959), la proxémie est la distance physique qui s'établit entre des personnes prises dans une interaction. Ses recherches portent sur la perception culturelle de l'espace. L'hypothèse qui sous-tend le système de classification proxémique s'explique à partir de deux idées : (1) la conduite nommée territorialité (Hall, 1971) appartient à la nature des animaux et en particulier à celle de l'homme, (2) l'homme occidental organise ses activités et relations sociales selon un ensemble de distances déterminées auquel il a ensuite ajouté les notions de personnage public et de rapport public. Sa perception de l'espace est dynamique et liée à l'action. Hall (1966) définit quatre catégories principales de distances interindividuelles : intime, personnelle, sociale et publique. La question de l'occupation de l'espace serait-elle révélatrice de l'émergence du « déjà-là » lors de l'épreuve interactive entre l'enseignant et ses élèves ?

L'échelle des distances interpersonnelles selon Hall (1966)

La distance intime est comprise entre 7 et 45 cm. Cette distance est réservée au contact intime avec son partenaire amoureux et ses enfants. Toute autre présence constitue une agression de l'intégrité individuelle. Elle permet l'information confidentielle. La distance personnelle est comprise entre 45 et 125 cm. C'est une zone limite de non contact physique direct. Elle marque l'affectivité et la proximité quotidienne des individus dans leur vie publique. Il s'agit de la limite de l'emprise physique sur autrui. La distance sociale est comprise entre 1,25 m à 3,60 m. C'est la distance des relations interpersonnelles directes. Il s'agit de la limite du pouvoir sur autrui. La distance publique où la prise de parole est hiérarchisée. Cette distance est comprise entre 3,60 m et 7,50 m. Un orateur peut utiliser des effets de voix et des choix syntaxiques. En EPS, ces différentes distances concrétisent la supervision (Brunelle, Drouin, Godbout & Tousignant, 1988) directe de l'enseignant dans le travail de l'élève. Dans cette étude exploratoire, l'organisation spatiale se traduira par une topographie, entendue comme l'agencement physique observable d'un lieu (Hall, 1971, Vant, 1986). Au-delà de leur observation, ces distances sont-elles révélatrices de valeurs et de conceptions, d'intentions (Loizon, 2013), de positionnements spatiaux constitutifs du « déjà-là » du futur intervenant en APSA ?

Les rites d'interaction

Goffman (1974) met en évidence trois rites. Le rite de présentation comprend tous les actes spécifiques par lesquels l'individu fait savoir au bénéficiaire comment il le considère et comment il le traitera au cours de l'interaction. Il marque le rapprochement ou l'éloignement entre l'enseignant et les élèves. Le rite de confirmation sert à confirmer l'image que chacun

souhaite donner et à exprimer l'attention et l'intérêt que l'on porte à autrui. L'enseignant tient un rôle particulier avec des obligations institutionnelles inhérentes à son métier. Le rite de réparation intervient lorsqu'un incident risque de perturber la relation. Il est d'autant plus important que l'enseignant se trouve dans une dynamique où il veut « répondre aux attentes des élèves » et « proposer une pertinence pour faire fonctionner le groupe » (Baeza-Carminatti, 2009). En EPS, nous parlons de régulation ou d'ajustements didactiques et pédagogiques dont le but est d'optimiser les apprentissages des élèves (Boudard, 2011). Notre option épistémologique se propose de montrer dans quelle mesure la logique subjective interagit et articule la logique didactique. Ces processus d'ajustements interviennent souvent à l'insu de l'enseignant, son « impossible à supporter » renvoie à ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Pourrait-on parler de conscientisation du « déjà-là » ? Ce dernier cadre issu des travaux de Goffman renforce l'idée développée par Carnus (2013) au sujet de l'enseignant qui ne serait pas maître dans sa propre institution. L'auteur met en avant l'existence de phénomènes didactiques et les analyse en :

Prenant conjointement en compte l'influence extérieures relatives aux contextes et aux institutions dans lesquels se joue l'enseignement/apprentissage, ainsi que les facteurs internes propres aux sujets du fait d'une histoire constitutive de leur épistémologie personnelle et professionnelle (Carnus, 2013, p. 23).

Le projet de cet article est d'illustrer une intuition et de comprendre comment le sujet pris dans le didactique construit à son insu durant l'épreuve interactive des distances révélatrices de la présence d'un « déjà-là proxémique ».

Méthodologie

Les sujets analysés

Six étudiants de LP DSMS ont participé à cette étude exploratoire. Ils ont choisi l'APSA support de leur intervention : Béa l'ultimate, Rob le karaté, Léa et Dan l'acroport, Lucy et Chris le basketball. Ils sont qualifiés de non experts et non expérimentés. Les élèves sont 12 jeunes de la PJJ. Le karaté et l'acroport se déroulent dans un espace de 12X12m (praticable de gymnastique), l'ultimate et le basketball dans un gymnase type « C ».

Le dispositif méthodologique

Le recueil d'informations s'organise à partir de l'étude de l'espace et de la sélection des moments où le sujet enseignant engagé dans l'espace modifie son déplacement (Rix, 2002) et engage avec les jeunes une forme de communications verbales ou non verbales (Boizumault, 2012). Nous avons mesuré les distances interactionnelles (Hall, 1971) à partir d'un quadrillage de l'espace. Pour illustrer ce type d'analyse, nous présentons dans le texte l'exemple de Rob en karaté. La figure 1 met en avant les différentes distances construites dans l'épreuve interactive au cours des 30 premières minutes d'intervention.

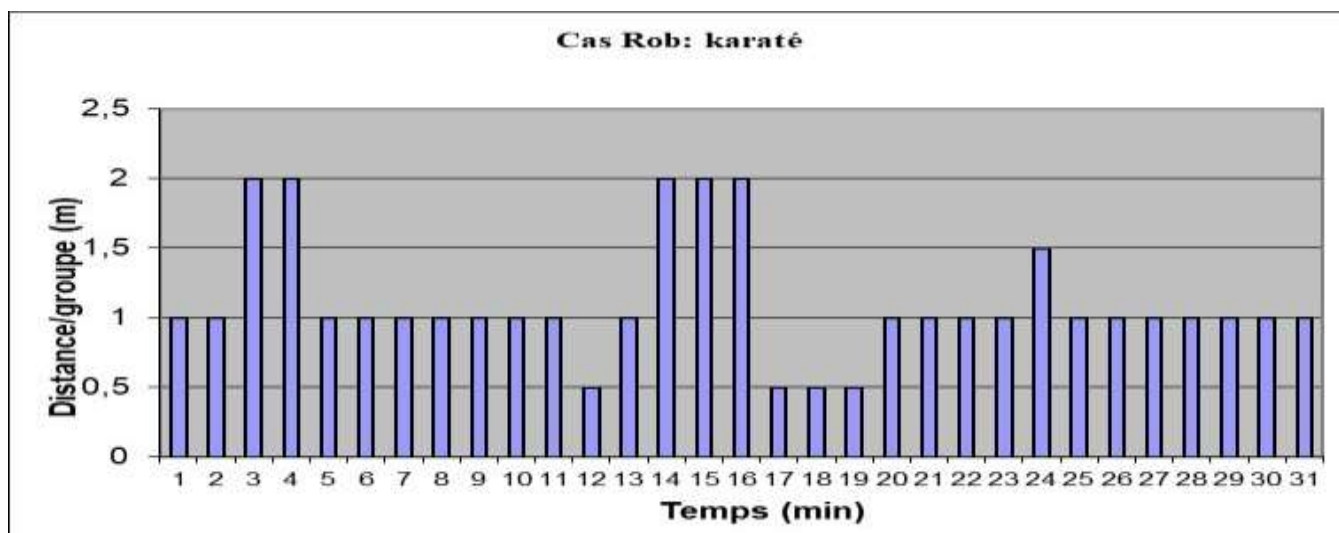


Fig. 1 - Mesures proxémiques de Rob en karaté

Résultats et discussion

Les résultats relatent certains traits de la dynamique de l'espace dans l'épreuve interactive entre l'enseignant et les jeunes. Les différentes APSA supports, choisies par les sujets, peut-être à leur insu, pourraient renforcer l'idée d'un « déjà-là » lié à des pratiques sociales de référence et qui permettra de prendre en compte le rapport des sujets à l'institution (Carnus, 2013, p.23).

Recueil des données pour les distances proxémiques

Chaque leçon est observée à partir des trois rites d'interaction (Goffman, 1974) et des échelles de distances sont repérées.

Tableau 1 - Echelles de distances proxémiques

Échelles des distances proxémiques pour chaque APSA						
	Léa acrosport	Dan acrosport	Rob karaté	Béa ultimate	Lucy basketball	Chris basketball
Rite de présentation	de 0.5 à 1m	de 0.5 à 1.5m	de 1 à 2m	de 1 à 3m	de 0.5 à 6m	de 0.5 à 6m
Rite de confirmation	de 0.5 à 1m	de 0.5 à 1m	de 0.5 à 2m	de 1 à 4m	de 0.5 à 8m	de 0.5 à 8m
Rite de réparation	de 0.1 à 1m	de 0.1 à 1m	de 0.5 à 1.5m	1m	de 0.25 à 2m	de 0.25 à 2.5m

Le rite de présentation

Béa, Rob, Léa, Dan, Lucy et Chris construisent une variation assez large de distances : comprises entre 0,5 et 2m pour Léa et Dan en acrosport et Rob en karaté, entre 0.5 et 6 m pour Béa en ultimate, Lucy et Chris en basket-ball. Deux types de distances sont observées : la distance « personnelle » (0.50 m) et la distance « publique » (jusqu'à 6 m). Les échanges autour des objets de savoir visés reposent sur un système de communication entre l'intervenant et les jeunes qui permettent de partager des actions et des informations sur les actions (Roncin, Loquet, 2008, p.4). Le rite de présentation traduit la passation des consignes organisationnelles

et le contrôle du groupe (Sensevy, Forest & Barbu, 2005). L'observation de ces distances proxémiques laisse entrevoir la présence d'un « déjà-là » s'articulant entre des expériences, des conceptions et des intentions (Loizon, 2013 p.14-15) qu'il serait nécessaire de conforter dans des entretiens « d'après-coup ». En fonction des APSA et des espaces d'intervention, les distances révèlent des preuves de traces d'un « déjà-là » expérientiel dans et/ou sur l'activité. Les variations des distances observées laissent entrevoir une difficulté à se positionner dans un grand espace (un gymnase type « C » pour le Lucy et Chris en basketball), à construire une distance pertinente pour s'assurer que les consignes sont audibles par les élèves. La distance publique utilisée par Lucy et Chris pose deux hypothèses, soit l'intervenant est capable d'utiliser des effets de voix et des choix syntaxiques, soit son expérience et son expertise ne lui permettent pas de se rendre compte que cette distance est située hors du cercle où l'individu est directement concerné. Pour Béa, Rob, Léa et Dan, les distances proxémiques relevées permettent de caractériser un « déjà-là » en phase avec les habitus didactiques et pédagogiques de transmission de consignes organisationnelles.

Le rite de confirmation

Le sujet circule dans l'espace, confirme ses attentes et encourage les apprenants à s'engager dans l'activité. Des variations de distances sont observées (comprise entre 0,5 et 8 m). C'est en basketball avec Lucy et Chris que les distances sont les plus importantes et rattachées à la bulle publique. Il s'agit de questionner le sens donné à sa pratique professionnelle. Les variations de distances posent la question de l'expertise du sujet et de son expérience dans l'activité support. Nous émettons l'intuition que dans ce rite, le sujet-intervenant est confronté à des contraintes institutionnelles, contextuelles à l'APSA enseignée, didactiques et personnelles (Touboul, 2013, p.41). Se pose la question du choix de l'APSA. Les élèves éprouvent-ils des sentiments d'attraction, d'indifférence ou d'aversion (Touboul, 2013) ? La question de l'interaction des acteurs engagés dans le processus de transmission/appropriation est alors posée. Les variations de distances posent la question des intentions didactiques et du décalage entre le désir d'enseigner (Baietto, 1982) et celui d'apprendre.

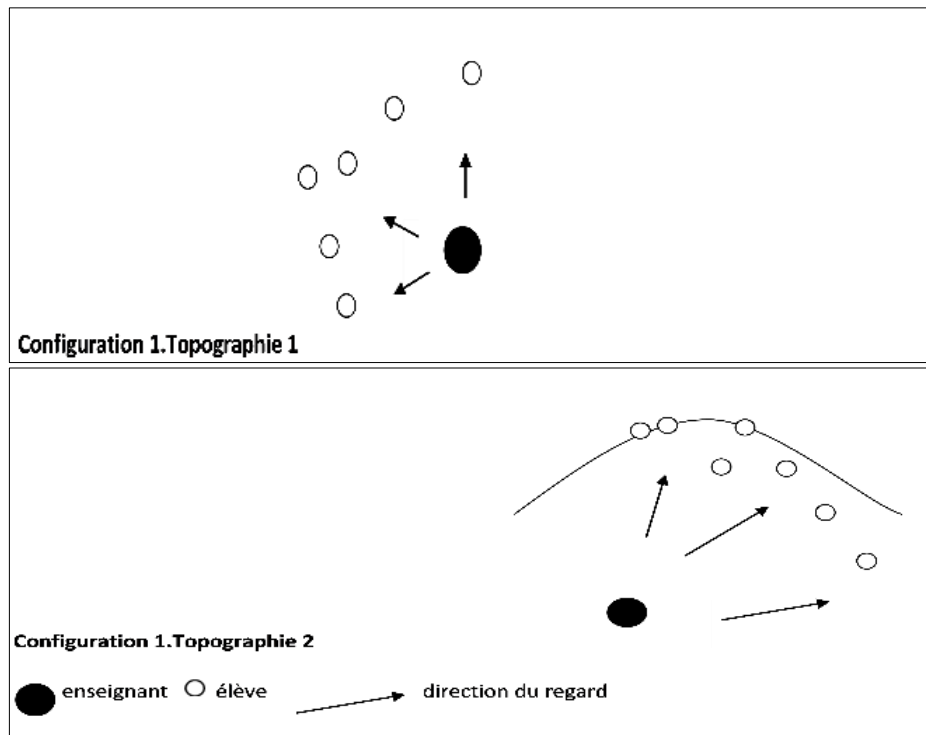
Le rite de réparation

Les distances sont comprises entre 0,5 et 2 m et correspondent aux distances dites personnelles et sociales. Il s'agit souvent de contrôler un petit groupe de jeunes ou un jeune seul. C'est sans doute à travers ce rite que l'on peut percevoir plus spécifiquement la présence du « déjà-là » du sujet-intervenant. En effet, ce rite caractérise l'originalité des processus interactionnel et rend compte de la manière qu'a l'enseignant de gérer les effets de la contingence et les difficultés qui surviennent (Touboul, 2013, p 44). La contingence (Buznic-Bourgeacq, 2013) est définie comme étant « tout ce qui est conçu comme pouvant être ou ne pas être » reprenant les travaux de Lalande (1991) et est immanente à la relation didactique. Mon intuition est que le « déjà-là » expérientiel s'efface devant le « déjà-là » intentionnel. Pourtant et reprenant les hypothèses posées par Touboul (2013, p.44), nous pourrions avancer que la subjectivité du sujet s'articule à la logique didactique et permet à ce dernier de construire des distances proxémiques pertinentes à la transmission/appropriation. Si la nature des APSA peut jouer un rôle d'autorisation à entrer dans le territoire du sujet-apprenant, cette acceptation est renforcée ou empêchée par le « déjà-là » des acteurs lors de l'épreuve interactionnelle.

Le cas par cas

Les enregistrements vidéo permettent d'observer deux types de topographies qui renvoient à un agencement spatial caractéristique de l'occupation de l'espace : où se place le sujet-enseignant par rapport aux sujets-apprenants, dans quelle direction s'oriente le regard de l'enseignant, comment se positionnent les apprenants.

Le cas du rite de présentation, une régularité de topographies.

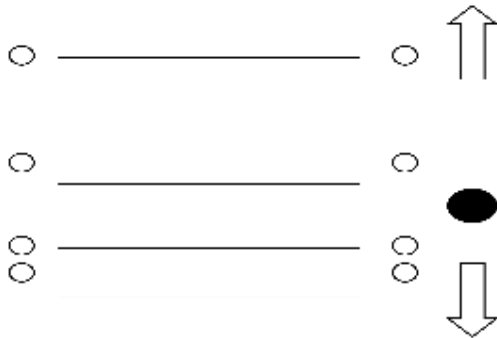


Ces topographies (du mot grec, topos et logos) définissent l'espace métrique (Tableau 1) utilisé lors du rituel de présentation. La topographie 1 est utilisée par Béa en ultimate, Léa et Dan en acrosport. La topographie 2 est construite par Rob en karaté et Lucy et Chris en basketball. L'intervenant occupe une place qui lui permet de voir tous ses élèves (Sensevy, 2005), de délivrer des consignes collectives de types organisationnels (Baeza-Carminatti, 2004) et de contrôler son groupe. S'agissant du contrôle, le sujet-enseignant doit se faire accepter par le groupe (Visioli, 2011) et le gérer tout au long de son intervention. Il doit donc opter pour une place dans l'espace (Sensevy, 2005). Du point de vue de la « territorialité », cette topographie ressemble à ce que Hall (1966) nomme bulle « publique » où on observe un comportement théâtralisé (Visioli, 2011). Il s'agit de mettre en place un périmètre de « sécurité » (Carminatti-Baeza, 2004) afin de garder la face (Goffman, 1974). Du point de vue du « déjà-là », on observe des « stratégies inconscientes » (Robert & Carnus, 2013, p.91) associant des formes ostensives non verbales. L'enseignant se place systématiquement face aux élèves, pour être entendu de tous sans pour autant avoir de contact physique avec ses élèves. Ces distances peuvent-elles être rapportées au « déjà-là expérientiel » et au « déjà-là intentionnel ? (Loizon, 2013, p15).

Les cas du rite de confirmation

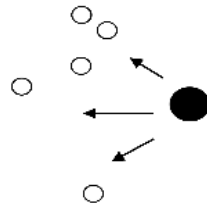
L'intervenant se déplace dans l'espace d'intervention. Les images vidéo présentent une variété de topographies liées plus ou moins à l'effet APSA mais aussi à un « déjà-là expérientiel et conceptuel ».

Les topographies observées pour réguler, encourager et relancer



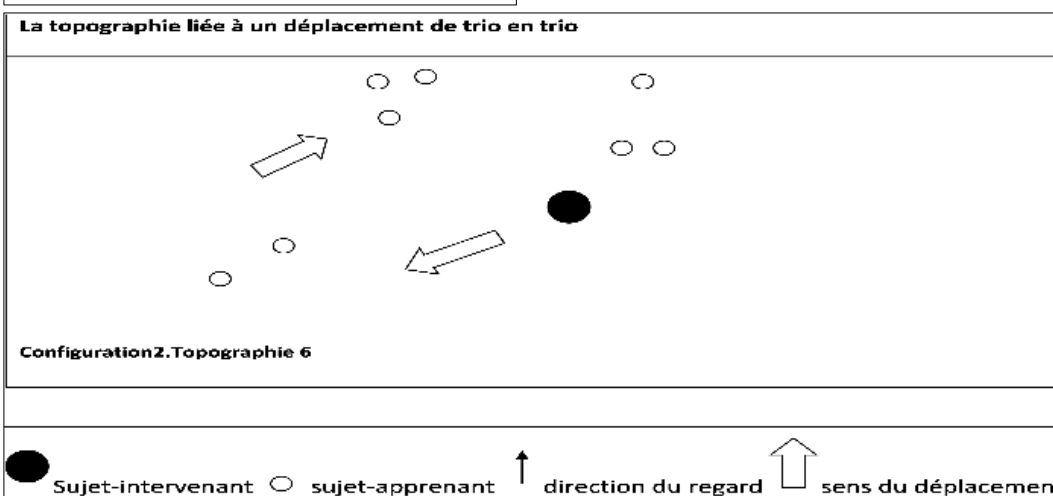
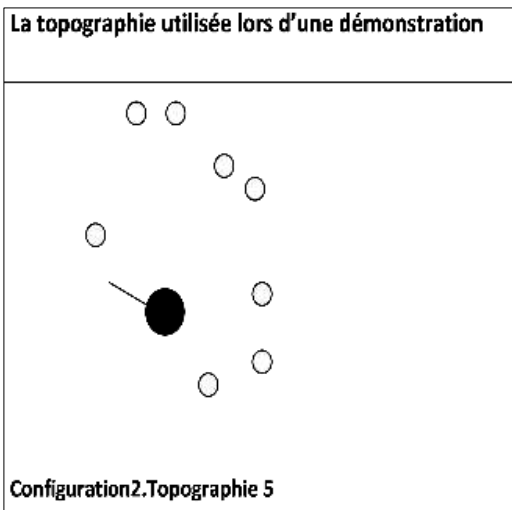
Configuration2.Topographie 3

Les topographies observées pour réguler, encourager et relancer



Configuration2.Topographie 4

La topographie 3 est construite par Léa en ultime. Elle se place derrière les élèves, se déplace le long d'une des deux colonnes. Mon intuition au regard de l'organisation spatiale est que Léa a mis en place un dispositif d'ingénierie permettant la dévolution d'un milieu a-didactique. La topographie 4 est commune aux six sujets et consolide l'intuition d'un « déjà-là proxémique ». Cette configuration « autours » permet le contrôle de la classe, la distribution de consignes, l'observation de l'activité des élèves, et la mise à distance.

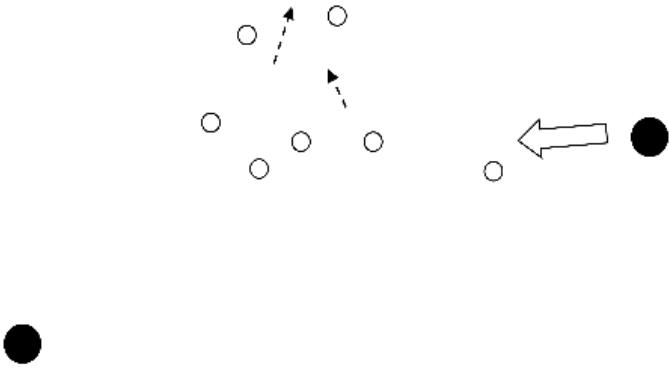
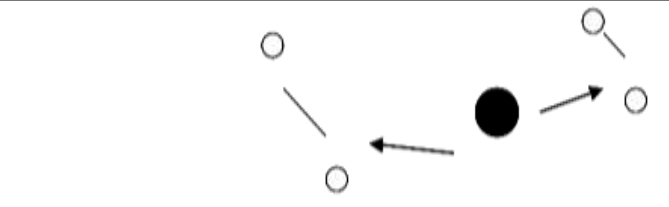


La topographie 5 est construite par Rob en karaté, Dan en acrosport, Lucy et Chris en basketball. Ils mettent en place une ingénierie où la démonstration permet la transmission des contenus et favorise la compréhension des consignes : l'enseignant démontre avec un élève, les autres élèves se placent dans l'espace pour voir et entendre. Notre intuition de déjà-là proxémique se consolide un peu plus avec cette ingénierie de modèle visuel. La topographie 6 est construite par Rob en karaté, Dan et Léa en acrosport. L'enseignant se déplace dans l'espace de travail des élèves, passe de trio en trio. Le déplacement est réalisé de façon à toujours voir l'ensemble de la classe. Il est possible de parler de régularité lorsque la forme d'enseignement retenue est la mise en place d'ateliers. Au cours de ce de rite s'exprime la présence du « déjà-là intentionnel et conceptuel » (Loizon, 2009, p 96). Nous observons la mise en place de stratégies et d'outils pédagogiques et didactiques avec des formes ostensives particulières (Kammoun, 2004 ; Robert, 2012) comme des gestes de démonstration. Le « déjà-là intentionnel et conceptuel » rencontre le « déjà-là expérientiel » (Loizon, 2013, p 15). Ces filtres se superposent et influencent les relations. Il devient possible d'émettre certaines intuitions : cette épistémologie personnelle du sujet semble expliquer son placement dans l'espace et de sa prise de distance par rapport aux apprenants. Ces « déjà-là » pourraient donc être à l'origine de ces décisions (Carnus, 2003).

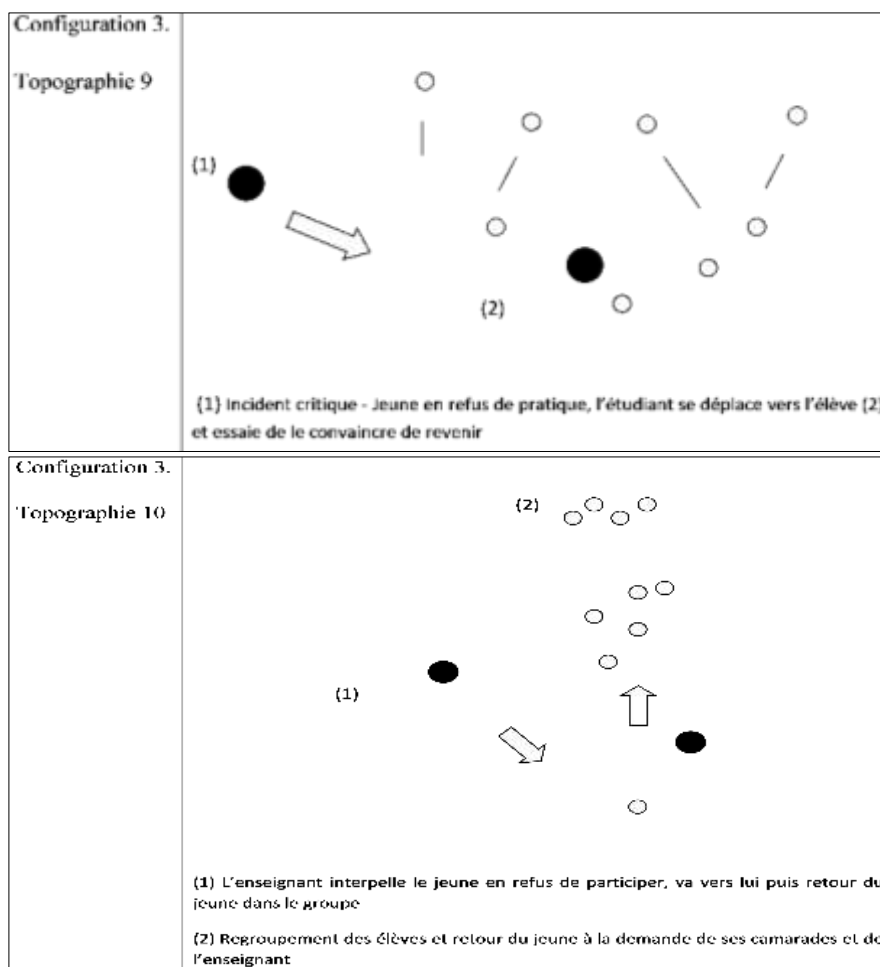
Le cas du rite de réparation

Ce rite est intéressant car les procédures ne sont pas respectées, il y a un dérèglement de l'ordre rituel. L'enseignant est amené à construire avec les élèves des échanges réparateurs. Les

topographies qui suivent mettent en évidence les modalités de gestion permettant de revenir à l'équilibre.

Configuration 3.	<p data-bbox="193 349 344 376">Topographie 7</p>  <p data-bbox="379 719 1098 779">Se met à l'écart pour donner un complément d'information à un jeune en échec.</p>
Configuration 3.	<p data-bbox="193 880 344 907">Topographie 8</p> 

La topographie 7 est construite par Béa en ultimate, Lucy et Chris en basketball. L'enseignant extrait un élève de l'équipe, ensemble ils se mettent à l'écart. L'enseignant donne des informations à cet élève qui rejoint ensuite ses partenaires. L'enseignant occupe un espace qui lui permet d'être avec un élève mais aussi de contrôler le groupe. La topographie 8 constitue une singularité, elle est observée uniquement pour Rob en karaté, peut-être est-ce dû à l'effet APSA. Rob accompagne et régule l'activité des élèves. Placer par deux, les élèves se mettent en activité. Rob se place entre les duos de manière à voir l'ensemble des élèves, observer, intervenir et relancer l'activité de ces derniers.



La topographie 9 est mise en place par Béa en ultimate et Rob en karaté. Cette organisation spatiale intervient lors d'un incident critique. L'enseignant voit qu'un des élèves s'est extrait du groupe et n'est plus en activité. Il s'approche de lui et ensemble négocie pour que l'élève retourne en activité, tout en restant à distance de la classe pour continuer d'avoir un contrôle du groupe et pouvoir parler avec l'élève isolé. Mon intuition de la présence d'un déjà-là proxémique se consolide au fur et à mesure des topographies observées. La topographie 10 est identique à la topographie 9 dans sa fonction. Béa en ultimate, Lucy et Chris en basketball construisent une organisation spatiale qui va permettre (1) une négociation au retour à l'activité entre l'enseignant et l'élève et (2) une négociation collective de retour à l'activité entre le groupe d'élèves et l'élève. L'ensemble des topographies laisse entrevoir une régularité d'intention et une singularité d'organisation. L'étude souligne qu'au travers de ces rituels quotidiens apparaît une sorte de code, ou d'alliance inconsciente (Kaës, 2014). Pour cela, ils utilisent des stratégies variées (Carminatti-Baeza, 2004) : fiches de travail, démonstrations, retours d'information. « Si » tout se passe comme prévu, « si » les procédures rituelles sont respectées, « si » tous les sujets se comportent convenablement, la face de chacun sera maintenue et l'interaction suivra son cours normal. « Si... ». Mais le « si » est d'importance (Marcellini & Miliani, 1999, 57), car la mise en place de ce rite accompagne le rétablissement du lien interactionnel entre l'étudiant et le ou les jeunes. Pour reprendre les propos de Robert (2013), le sujet enseignant apparaît divisé sur trois plans : « entre sphère privée et sphère sociale, entre raison et désir, entre conscient et inconscient » p. 85. Les résultats proxémiques et topographiques révèlent les traces d'un « déjà-là » influençant les stratégies professionnelles. C'est in situ et dans la rencontre avec l'apprenant que s'expriment ces « déjà-là », une interaction fine entre le « déjà-là personnel » et le « déjà-là » conceptuel et intentionnel ». Ce

rapport à soi et à l'autre émerge dans le positionnement spatial et révèle l'existence d'une dynamique circulaire du savoir (Carminatti-Baeza, 2007).

Conclusion

L'objet de cette étude exploratoire portait sur l'influence d'un « déjà-là » susceptible d'être mis en évidence par la présence de distances proxémiques et de topographies spatiales identifiées comme de véritables ostensions non verbales. La façon d'occuper l'espace prouve certainement un « déjà-là » dont la partie inconsciente émerge lors de « l'épreuve ». Si la distance illustre la supervision, elle met aussi en avant la part de responsabilité que l'intervenant veut bien accorder à la transmission des savoirs. Elle devient le produit de l'interaction d'une dynamique ternaire et caractérise ainsi un « déjà-là proxémique » avec pour chaque rite identifié des topographies mettant en avant le contrôle, l'ajustement et la réorientation de l'action du professeur. Les intuitions formulées tout au long de cet article peuvent être reçues mais non confirmées. La seule observation des distances interactionnelles et topographiques lors de « l'épreuve » met en avant l'existence d'un « déjà-là proxémique ». Cette observation montre à travers les différentes distances proxémiques la présence de la partie cachée du processus décisionnel, intentionnel et conceptuel de l'intervenant lors des interactions avec les apprenants. « La relation que le sujet entretient avec le savoir s'apparente à une relation d'objet, relation de proximité ou de distance plus ou moins ambivalente entre attirance et répulsion » Carnus (2015, p.17). La notion de distance proxémique comme moyen d'éclairer le positionnement subjectif du sujet dans son espace interactionnel avec l'apprenant souligne la pertinence du cadre de la didactique clinique qui permet l'accès à des registres de la théorie du sujet souvent occultés dans la formation des professionnels des APSA.

Références

- Baeza-Carminatti, N. & Perez, S. (2004). Morceaux choisis, les interactions en EPS. Interagir avec ses élèves pour se construire en tant qu'enseignant. *e-JRIEPS* 7(6) : 3-15.
- Baeza-Carminatti, N. (2007). *La « zone de rencontre » en Education Physique et Sportive : lieu d'interaction, de construction et de transmission des savoirs*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Orléans.
- Baeza-Carminatti, N. & Nourrit D. (2009). La « zone de rencontre » en Education Physique et sportive : un espace de construction identitaire. *Sciences & Motricité* 3(68) : 51-71.
- Baietto, MC. (1982). *Le désir d'enseigner*. ESF : Paris.
- Boizumault, M. *Construire un système de routine pour optimiser les communications non-verbales de l'enseignant d'EPS*. Colloque ARIS, 23-25 mai 2012, Amiens.
- Boudard, J.M. (2011). *Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive et professionnalité enseignante*. Thèse de doctorat en sciences de l'Education non publiée, Ecole Normale Supérieure de Cachan.
- Brunelle, J., Drouin, D. Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyse comparative en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse.

- Buznic-Bourgeacq, P. (2013). La contingence de l'enseignement ou la mise à l'épreuve du « Sujet Supposé Savoir ». In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 113-123). Paris : EPS.
- Carnus, M.F. (2003). Croyances, conceptions, intentions et pratiques usuelles dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage. *Dossier EPS 57* : 160-164. Paris : Éditions Revue EPS.
- Carnus, M.F. (2008). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. Une étude de cas croisée sur l'usage de la notion de « gainage » en cours d'EPS. In Carnus, M., Garcia-Dabanc, C., Terrisse, A. (dir) (2008). *Analyse des pratiques d'enseignants débutants, approches didactiques* (p. 213-232). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etude de cas en EPS. In Terrisse, A. & Carnus, M., *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-81). Bruxelles : de Boeck.
- Carnus, M.F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 23-32). Paris : EPS.
- Carnus, M.F. (2015). *Le rapport au(x) savoir(s) du sujet-enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel »*.
- Forest, D. (2006) Analyses proxémiques d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*. 1(21) : 73-94.
- Freud, S. (1925). *Psychanalyse et médecine ou la question de l'analyse profane. Ma vie et la psychanalyse* :93-184. Paris : Gallimard,
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minit.
- Hall, E.T. (1959). *The Silent Language*. Doubleday et Compagny. Garden City : New York.
- Hall, E.T. (1971) *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Heuser, F., Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy 12* : 53-66.
- Kaes, R. (2014). *Les alliances inconscientes*. Paris : Dunod, Collection Psychisme.
- Koebel, M. (2008). Questions autour de la médiation par le sport. *Eclairages 6* : 5-7.
- Lalande, A. (1991). *Vocabulaire technique et critique de philosophie 2*. Paris : PUF.
- Loizon, D. (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat non publié, Université de Toulouse.
- Loizon, D. (2013). L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p.13-21). Paris : EPS.
- Marcellini, A. & Miliani, M. (1999). *Lecture de Goffman, l'homme comme objet rituel*. Corps et Culture [en Ligne].
- Moncef Kammoun, M. (2004). *Étude exploratoire de la gestualité enseignante et de ses fonctionnalités didactiques : Le cas de deux professeurs d'EPS Tunisiens d'expertise gymnique contrastée*. Mémoire de DEA Laboratoire LEMME. UPS Toulouse III, 2004.

Robert, M. & Carnus, M.F. (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constitutives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 81-92). Paris : EPS.

Rix, G. (2002). Etude de l'espace dans l'interaction entre une stagiaire d'EPS et ses élèves. *Revue des sciences de l'éducation* 3(28) : 693-710.

Roncin, E. & Loquet, M. (2008) Enseigner la danse à des adolescents avec autisme : l'ingéniosité des gestes enseignants. *e-JIRIEPS* 13 : 42-56.

Salin, M.H. (2002). Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In Venturini, P., Amade-Escot, C. & Terrisse, A. (dir). *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 71-81). Grenoble : la Pensée Sauvage.

Sensevy, G., Forest, D. & Barbu, S. (2005). Analyse proxémique d'une leçon de Mathématiques : une étude exploratoire. *Revue des Sciences de l'Éducatio* 3(31) : 659-686.

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. Université de Toulouse 3.

Terrisse, A. (2008). L'après-coup en didactique de l'EPS : procédures et effets. In Lahanier-Reuter, D. & Roditi, E., *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactiques* 2 (p. 47-59). Lille : Presse universitaire du Septentrion.

Terrisse, A. (2009). *La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches. Empiriques. Didactique clinique de l'éducation physique et sportive. Quels enjeux de Savoirs* : 13-31. Paris : De Boeck.

Touboul, A. (2013). L'impossible à supporter chez une enseignante novice en EPS. In *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* : p. 41-50. Paris : EPS.

Vant, A. (1986). A propos de l'impact du spatial sur le social. In F. Auriac & R. Brunet (dir.), *Espaces, jeux et enjeux* : 97-111. Paris : Fayard.

Vergnaud, G., Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2013). (dir.). Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question. *Revue française de pédagogie* 182 : 146-147.

Visioli, J., Ria, L. & Trohel, J. (2011). *Corps et théâtralité dan l'activité des enseignants d'EPS lors de leurs interactions avec les élèves : apport d'une analyse conjointe du cours d'action et d'une analyse proxémique*. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars. Le travail enseignant au XXIème siècle Perspectives croisées : didactique et didactique professionnelle.

439 Usages numériques et évolutions des pratiques professionnelles dans le champ socioéducatif

Véronique Francis, Inspé CVL, Université d'Orléans, ERCAE, EA7493 (France)

Résumé

Inscrites dans le champ des études sur les usages numériques dans le travail avec les familles, par les professionnels du travail social, de l'éducation et de la santé, cette communication examine les approches éducatives développées par les professionnels impliqués dans les usages numériques. L'étude repose sur un corpus composé de données collectées lors de sessions de travail avec des professionnels impliqués dans un parcours de réflexion sur l'évolution des postures professionnelles intégrant le travail sur les réseaux sociaux, et plus globalement, des usages numériques dans le travail socioéducatif. Le traitement de ces données, conduit dans une approche descriptive, vise une analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994).

Les résultats soulignent les options des structures socioéducatives quant aux usages numériques dans le travail social. Ils montrent également les formes d'accompagnement développées par les professionnels du champ socioéducatif. Leur présence sur des territoires numériques pour échanger avec les jeunes et les parents, les conduit à s'inscrire dans des espaces éducatifs marqués par une dimension réticulaire (Francis et Aguilar, 2014 ; Francis, 2016).

Mots-clés : pratiques professionnelles, usages numériques, socioéducatif

L'ampleur prise par les pratiques numériques des enfants dans le contexte inédit de la nouvelle culture Internet (Tisseron, 2009) contribue à questionner les évolutions des pratiques éducatives des adultes, celles des professionnels comme celles des parents (Francis, 2016a). Car si les usages numériques représentent un potentiel de développement et d'autonomie, les risques liés aux pratiques connectés sont désormais mieux identifiés. C'est pourquoi différents rapports européens encouragent les éducateurs, professionnels et parents, à accompagner les usages des enfants et des jeunes (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2012).

Inscrite dans le champ des études qui montrent la lente intégration des technologies numériques dans le travail avec les familles, par les professionnels du travail social, de l'éducation et de la santé, ce texte examine les approches éducatives développées par les professionnels impliqués dans le programme *Promeneurs du Net*. Il vise à exposer l'accompagnement des pratiques numériques des enfants et des jeunes ainsi que le soutien apporté aux parents dans leur rôle éducatif. L'objectif est notamment d'examiner le parcours des professionnels engagés dans un travail d'élaboration sur les caractéristiques de postures en constant ajustement pour travailler avec les familles dans des écosystèmes connectés marqués par la mouvance.

Des usages numériques intensifs et variés

Des usages numériques situés entre potentiel de développement et dépendance

Les usages d'Internet engendrent des pratiques numériques très variées qui apparaissent comme un potentiel de développement mais qui restent encore largement identifiées pour leurs risques potentiels de désocialisation (Molinier, Puyuelo et Zaouche-Gaudron, 2009) ou même pour les dérives entraînant des cyber-violences (Blaya et Alava, 2012). Si les usages numériques sont situés entre autonomie et dépendance (Chaulet, 2009), la (re)production de visions stéréotypées et l'insistance sur les risques d'addiction et de déscolarisation perdurent, surtout concernant les pratiques vidéoludiques (Berry, 2012). Dans ce contexte inédit marqué par la nouvelle culture Internet (Tisseron, 2009) différents rapports européens encouragent les

éducateurs, professionnels et parents, à accompagner les usages des enfants et des jeunes (Livingstone, Haddon, Görzig et Ólafsson, 2012).

Questionner et encadrer les usages numériques

Fortement présents depuis la fin des années 1990 dans le domaine professionnel, les usages des TNIC se sont également étendus dans les espaces scolaires et familiaux. En 2017, le pourcentage de foyers avec enfants connectés à Internet est passé à 89% dans les pays de l'UE (Eurostat, 2018). Les enfants et les jeunes ont des usages numériques intensifs et variés et s'ils sont souvent orientés vers la recherche d'information et de documentation, notamment pour la scolarité, les usages correspondent aussi largement aux besoins de communiquer et de se divertir (Tapscott, 1998 ; Haddon & Livingstone, 2012). Les pratiques numériques très variées d'accès à l'information et aux connaissances, de communication, de création et de divertissement qui apparaissent comme un potentiel de développement sont également identifiées pour leurs risques de désocialisation (Molinier, Puyuelo & Zaouche-Gaudron, 2009). Les usages des TNIC sont situés entre autonomie et dépendance (Chaulet, 2009), mais un angle aveugle existe, lié au faible nombre d'études dans le contexte français. Ainsi, concernant les pratiques vidéoludiques, la (re)production de visions stéréotypées et l'insistance sur les risques d'addiction et de déscolarisation perdure (Berry, 2012). Les études insistent surtout sur l'importance de la régulation des risques (Jehel, 2011), sur la prévention des excès, sur les dérives voire sur les drames dus aux violences médiatiques (Lardellier, 2003) ou aux cyber-violences en contexte scolaire (Blaya & Alava, 2012). Les rapports européens encouragent les éducateurs, professionnels et parents, à questionner et encadrer les usages des enfants et des jeunes (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafsson, 2009 ; Livingstone, Haddon, Görzig & Ólafsson, 2012). Dans ce contexte inédit marqué par la nouvelle culture Internet (Tisseron, 2009) et par le rôle ambivalent des médias, les recherches commencent à examiner l'intégration des technologies numériques dans le travail avec les familles, par les professionnels du travail social, de l'éducation et de la santé (Francis & Aguilar, 2014 ; Gascon, Beaudoin, Voyer & Beaupré, 2014).

Numérique et sociabilités juvéniles

Depuis le début des années 2010, les jeunes internautes sont au cœur de nouvelles formes de sociabilité et de pratiques de loisirs. Ils utilisent massivement internet pour se divertir (92 %), avec des activités telles que l'écoute de musique, le visionnement de vidéos et les jeux vidéo. Les jeunes qui ont grandi avec les technologies numériques consacrent plus d'une heure par jour à des activités de loisirs numériques, contre 32 minutes pour les 25-29 ans (Portela, 2015). Les 15-24 ans utilisent massivement Internet et avant tout pour communiquer (96 %). L'usage des réseaux sociaux et des formes de communication instantanée concerne en premier lieu cette tranche d'âge.

La culture de l'écran s'est développée dès la fin des années 1990 comme l'a montré une vaste étude sur les usages des 9-13 ans et l'informatique ludique dans les foyers (Pasquier et Jouet, 1999). L'enquête réalisée dix années plus tard par Lignon (2013) auprès de 205 filles et garçons âgés de 13 à 19 ans a confirmé la popularité des loisirs vidéoludiques chez les jeunes. En 2010, 67,1 % des élèves se déclaraient joueurs, 24,8 % étaient d'ex-joueurs. Le nombre de pratiquants diminue avec l'âge, et ce pour les garçons comme pour les filles, y compris si celles-ci sont moins impliquées que les garçons dans les pratiques ludiques (53,2 % contre 82,3 %). Les jeux vidéo remportent un succès important sans doute parce que ces *gameplay* intègrent conjointement

« la manipulation des objets virtuels et de l'avatar incarné, la navigation au cœur des univers vidéoludiques, les échanges avec la machine ou les autres joueurs, et enfin le plaisir de l'expérience du jeu dans les sensations produites et les possibilités de maîtrise et de virtuosité offertes au joueur » (Blanchet, 2010, p. 444).

Certains de ces jeux vidéo concernent des communautés de joueurs présentes sur l'ensemble de la blogosphère. Les joueurs qui pratiquent le sport numérique, le *e-sport*, participent à des compétitions vidéoludiques dont certaines sont reconnues dans les cursus universitaires dans le contexte nord-américain (Ratan, Taylor, Hogan, Kennedy et Williams, 2015).

Présentation de l'étude

Un atelier pour les Promeneurs du Net

Ce texte s'appuie sur des données collectées lors d'un atelier de pratiques qui se déroule depuis septembre 2016 pour accompagner les professionnels du programme *Promeneurs du Net*. Conçu en Suède voici plus de dix ans, d'abord implanté dans la région de la Manche, il s'étend peu à peu en France (Chausseau, 2014). Financé par la Caisse des Allocations Familiales (CAF), le programme part du constat que les adultes sont rarement présents dans l'espace numérique alors que l'immense majorité des jeunes fréquente la Toile au moins une fois par jour. Les professionnels d'une dizaine de structures - Centre Social, Espace Jeunes, Point Rencontre Informations Jeunesse, Service Jeunesse de la Ville – et d'associations qui œuvrent auprès des jeunes de 11-25 ans sont devenus *Promeneurs du Net*. Après une formation initiale de prise en main du programme, ils bénéficient de séances d'analyses de pratique. Celles-ci visent à accompagner les professionnels inscrits dans ce programme soutenu par la CAF afin de leur permettre d'échanger sur leurs pratiques d'accompagnement des jeunes et des parents aux usages du numérique. L'objet d'étude est marqué par une double mouvance, celle liée à la dynamique des situations collectives et des processus sociaux eux-mêmes placés dans le contexte des usages numériques qui se déploient dans un espace mouvant.

Le corpus

Des observations ont été menées dans différentes structures (médiathèque, centres sociaux, Point Info Jeunesse) et ont été complétées par des entretiens courts de type non directifs auprès des parents et des jeunes. Le corpus est également composé d'entretiens avec des professionnels impliqués dans le programme nommé *Promeneurs du Net* et engagés à leur demande, dans un projet de réalisation d'un livret destiné aux professionnels qui débutent dans leur mission.

Ces données ont été complétées par une étude documentaire portant sur les sites des structures, sur les documents du programme *Promeneurs du Net*, sa présentation et les bilans qui examinent la participation des jeunes et des parents, les échanges entre eux et avec les professionnels. Le traitement de ces données conduit dans une approche descriptive, vise une analyse par théorisation ancrée (Paillé, 1994).

Usages numériques et évolution des pratiques des professionnels

Depuis les années 2010, des pratiques en évolution

Dans les différentes structures, les professionnels accompagnent les usagers qui le souhaitent dans l'utilisation des ordinateurs et des bornes informatiques. Ceux-ci sont indispensables pour réaliser les démarches administratives permettant d'accéder aux droits au logement, à la santé, à l'éducation. L'un des services du Point Information Familles offre un accès informatique par tranche horaire, qui est en libre accès, ou sur rendez-vous lorsque les adultes ont besoin d'aide. Parmi les ateliers-clubs proposés dans les centres sociaux certains se centrent sur l'informatique. Les thèmes sont définis soit par les professionnels, soit par les usagers qui

expriment leurs attentes. Fortement fréquentés dans une première période par des personnes retraitées peu familiarisées avec les nouvelles technologies, leur public évolue. Les ateliers accueillent plus souvent des adultes d'âges variés qui souhaitent accéder au matériel informatique et à internet, utiliser les réseaux sociaux et surtout, se familiariser avec des logiciels spécialisés. Dans les ateliers proposés les professionnels mobilisent les partages de savoirs et les liens intergénérationnels afin que des jeunes identifiés pour leurs compétences numériques forment leurs aînés. L'un des projets monté par des collègues et un centre social porte ainsi sur l'intégration de jeunes qui présentent des risques de décrochage scolaire pour l'animation de cours d'initiation et de perfectionnement aux adultes. Identifiés pour leurs compétences numériques, ces jeunes en difficultés scolaires sont ainsi amenés à valoriser leurs savoirs et à développer leurs talents dans ces situations de transmission où ils acquièrent peu à peu une meilleure confiance en eux.

De nombreux usages numériques dédiés à la scolarité

Parallèlement aux activités d'accompagnement scolaire, destinées aux élèves d'établissements ciblés en fonction des résultats scolaires, des séances de découverte du logiciel Pronote sont proposés aux parents. Obligatoire depuis 2011, le cahier de textes numérique a pour objectif d'apporter une aide aux activités d'apprentissage aux élèves ainsi qu'aux parents (MENESR, 2010). Utilisé par les établissements scolaires pour la gestion des notes, pour le signalement des absences de l'élève et les appréciations des professeurs, ce logiciel permet également la mise en ligne du cahier de textes sur lequel sont notés les devoirs et leçons, les activités et sorties pédagogiques à venir, le matériel nécessaire pour chaque journée. Dès la rentrée scolaire un code d'accès est fourni aux parents qui sont invités à consulter Pronote pour assurer le suivi de la scolarité de leurs enfants. Pronote permet en effet de prendre connaissance régulièrement des résultats scolaires, de consulter les indications des professeurs ou encore d'accéder à des documents. Les élèves réalisent souvent un travail scolaire conséquent hors la classe et dans ce contexte, *Pronote* apparaît à la fois comme un outil d'accompagnement et de contrôle sur la scolarité de l'enfant. Des ateliers sont proposés aux parents à partir du constat fait avec les mères de leurs difficultés d'accès à l'espace numérique de l'établissement de leur enfant et de leur méconnaissance des fonctions et des modalités d'utilisation de Pronote. Le cahier de textes numérique a profondément modifié le rapport au numérique car depuis sa généralisation, c'est la scolarité hors de l'espace de la classe qui génère des usages dans les familles. Animé par des animateurs et un professeur de collège, l'un des ateliers vise à répondre aux besoins des parents. De fait, il ouvre de nouvelles perspectives dans le domaine du suivi de la scolarité des collégiens et dans le champ de l'accompagnement de la parentalité. Les questions et inquiétudes des parents sont nombreuses en matière d'usages du numérique par leurs enfants. Les professionnels relaient largement les informations et propositions faites par le Réseau d'écoute, d'accueil et d'accompagnement des parents (REAAP), celles de l'espace d'accueil, d'écoute et d'échanges pour les familles ou encore celle de l'Association Nationale de Prévention en Alcoologie et Addictologie. Les professionnels participent à des échanges et à des formations de type participatif qui proposent un apport de connaissances théoriques et pratiques pour engager les parents dans la construction de leur propre posture éducative face aux usages numériques.

La médiathèque comme lieu d'événements numériques

L'espace numérique de la médiathèque de la ville offre tout au long de l'année des actions diverses autour du numérique dont des ateliers d'initiation, des accès aux jeux vidéo et des événements particuliers. Des tournois de jeux-vidéo (par exemple *League of Legends*) sont co-organisés avec l'une des Maisons des Jeunes et de la Culture de la ville. Leur but principal est d'aller à la rencontre de nouveaux publics notamment celui des jeunes garçons qui ont souvent une très faible fréquentation des lieux de lecture. Les médiathèques et bibliothèques,

traditionnellement orientés vers la lecture et l'emprunt d'ouvrages où les activités et les normes de comportement alimentent les représentations d'un lieu dédié aux activités féminines (Poissenot, 1997 ; Mariangela, 2011).

Les tournois ont donc pour but d'offrir un événement culturel public sur le jeu-vidéo, et d'innover en s'adressant à une communauté singulière, celle des joueurs de la ville et de sa périphérie. A chaque tournoi, entre dix et douze équipes composées de garçons âgés de 15 à 21 ans participent. Les profils des participants, des joueurs confirmés, fortement impliqués dans les jeux sur des modes individuels et à leur domicile, correspondent aux observations sur les usages genrés des jeux vidéo (Pasquier et Jouet, 1999). Les tournois retransmis sur grand écran sont commentés en direct par un animateur. Le public est essentiellement composé de garçons, confirmant que la participation dans ce jeu concurrentiel reste largement dominé par les hommes (Ratan, Taylor, Hogan, Kennedy et Williams, 2015). Dans le public, les filles, amies ou sœurs des joueurs, sont souvent présentes pour soutenir leurs camarades. Les rares parents présents (souvent cinq ou six mères et trois pères) font également partie des spectateurs. Ces tournois ont rencontré l'intérêt d'un public non-usager de la médiathèque, autant parmi les joueurs que les spectateurs. Dans cet espace de sociabilité des pratiques, de nouvelles formes d'échanges s'établissent entre les joueurs. Ceci est notamment dû à la mise en place de rituels instaurés par les animateurs avec, par exemple, la présentation respectueuse des joueurs de chaque équipe avant et après chaque partie. Par ailleurs, outre les contacts entre spectateurs, initiés et/ou néophytes, des échanges ont lieu pendant le tournoi entre les parents, et entre les parents et les animateurs. Ils contribuent souvent à un phénomène de légitimation des activités numériques, prenant appui sur la spécificité de l'institution reconnue pour ses missions culturelles. Ces tournois publics favorisent la (re)connaissance du jeu, la mise en valeur des compétences des joueurs et des dimensions positives du jeu en équipe. Des échanges prolongent le tournoi, d'une part dans l'espace familial entre parents et enfants, d'autre part entre les jeunes et les animateurs notamment par l'intermédiaire de la page Facebook associée à l'événement, et entre les joueurs eux-mêmes. Si les joueurs sont habituellement cantonnés derrière l'écran dans un entre-soi en clair-obscur (Cardon, 2009) lorsqu'ils fréquentent des plateformes relationnelles – Facebook, YouTube – ou des forums spécialisés pour échanger stratégies et techniques de jeu, ces événements permettent de développer d'autres liens. Pendant ces événements en face à face, de nouveaux liens s'établissent entre les participants et ces professionnels qui assurent des médiations, légitiment les activités numériques et soutiennent des modes de sociabilité présencielles.

De nouvelles formes de présence éducative pour les professionnels Promeneurs du Net

Les *Promeneurs du Net* développent une présence éducative conjointe, en présenciel dans leurs espaces professionnels, et sur Internet où ils se manifestent sur Facebook ou sur You Tube. Certains ont un compte Facebook professionnel où figurent leur prénom, leur photographie ou de celle de la structure, un message de bienvenue qui présente leur travail. Parallèlement à la publication de messages sur des événements ponctuels, les *Promeneurs du Net* échangent avec les jeunes sur le fonctionnement de la structure ou sur les animations proposées. Ils partagent ensemble des informations diverses et les parents participent eux-aussi à ces échanges, sur le mode public ou en conversation privée dans certains cas. Une première évaluation du programme a permis de noter des effets positifs d'une part sur l'ajustement des offres des structures, d'autre part sur les relations, entre les professionnels et les jeunes, et entre les jeunes eux-mêmes. Les professionnels ont par exemple constaté de nettes améliorations dans une Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) qui accueille des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale. Pendant les vacances scolaires, ces adolescents fréquentent longuement les réseaux sociaux pour vaincre leur ennui, et les cyberviolences sont

alors nombreuses. Depuis que des *Promeneurs du Net* sont présents sur les réseaux sociaux, les enseignants et les éducateurs de la SEGPA observent un net apaisement des relations entre les jeunes, sur la Toile et à leur retour de vacances.

Dans certaines structures de loisirs, les professionnels ont noté une amélioration des relations avec certains jeunes après avoir échangé avec eux sur la Toile. Leur présence en ligne a permis de nouveaux contacts et la participation de jeunes qui ne fréquentaient pas ne fréquentaient plus les structures. Pour les professionnels, leur mission éducative ne se limite plus à l'espace de la structure, il se prolonge sur l'espace numérique. Les relations avec les familles s'en trouvent modifiées. Avec leur présence sur le Net, les professionnels notent une évolution positive des relations avec certains parents, souvent liée aux possibilités d'échanger sur les pratiques numériques des jeunes. Le bilan a également permis de dégager des perspectives en terme de coconstruction de leurs formations par les *Promeneurs du Net*, de valorisation et communication sur le programme parmi les professionnels et auprès des parents, de volonté de développer des actions numériques à destination des jeunes et des parents en intégrant l'éducation aux médias.

Évolutions des espaces éducatifs et des pratiques professionnelles

L'étude réalisée montre que l'accompagnement des enfants, des jeunes et des parents, concerne désormais des espaces physiques et virtuels, matériels et dématérialisés. Les résultats soulignent à un premier niveau les options des structures socioéducatives quant aux usages numériques et au soutien de l'évolution des pratiques professionnelles. À un second niveau, les résultats montrent les formes d'accompagnement développées par les professionnels du champ socioéducatif. Leur présence autour des pratiques numériques juvéniles et sur des territoires numériques pour échanger avec les jeunes et les parents, affirme la dimension réticulaire des espaces éducatifs (Francis et Aguilar, 2014 ; Francis, 2016). Les professionnels se trouvent engagés dans un travail d'ajustement de leurs pratiques et leurs postures pour travailler avec les enfants et les familles dans des écosystèmes connectés marqués par la mouvance. Le processus mis en œuvre pour développer des outils réflexifs en vue de situer leurs postures et de partager leurs approches avec d'autres *Promeneurs du Net*, toujours en cours, contribue à interroger l'évolution des pratiques des professionnels. Leur présence sur les territoires numériques, contribue à l'émergence de nouvelles configurations de l'action éducative. La prise en compte des usages du numérique par les enfants, les jeunes et les parents, l'intégration du travail sur le web 2.0 par les institutions et les professionnels, conduit au déploiement de nouvelles formes de l'action éducative.

Bibliographie

Alava, S. (2012). Cyberspace et développement professionnel des enseignants. In D. Groux et M. Cantisano (dir.), *Professionnalisation et e-learning* (p.77-89). Paris, France : L'Harmattan.

Berry, V. (2012). *L'expérience virtuelle. Jouer, vivre, apprendre dans un jeu vidéo*. Rennes : PUR.

Blanchet, A. (2010). *Des pixels à Hollywood. Cinéma et jeu vidéo, une histoire économique et culturelle*. Paris : Pix'N Love.

Blaya C. & Alava, S. (2012). Risks and safety for children on the internet: the French report. LES. London: EU Kids Online.

Cardon, D. (2009). Web 2.0. *Réseaux* 154(2) : 9-12.

- Chaulet, J. (2009) Les usages adolescents des TIC, entre autonomie et dépendance. *Empan* 4(76) : 57-65.
- Chausseau, J. (2014). Les Promeneurs du Net. *Rapport de stage de Licence Professionnelle Gestion de la Protection Sociale* sous la direction de F. Barnier, Université d'Orléans).
- Danic, I., David, O. & Depeau, S. (Dir.) (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Eurostat (2018). Information society statistics - households and individuals. URL : http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Information_society_statistics_-_households_and_individuals
- Francis, V. & Aguilar, M.C. (2014). Technologies numériques, participation des parents et liens familles-professionnels-institutions. *La Revue internationale de l'éducation familiale* 1 (35) : 11-17.
- Francis, V. (2016a). Éducation familiale et technologies numériques. *Revue Éducation et Formation* e-306. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3>
- Francis, V. (2016b). Éducation familiale et technologies numériques : défis et enjeux de la recherche. *Revue Education et Formation* e306-04 : 7-15. URL : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3>
- Frémont, A. (1999). *La région, espace vécu*. Paris : Flammarion. (Traduction de Frémont, A. (1976). *The Back To The City. Movement Revisited*. Washington D.C.: George Washington University).
- Frey, O. (2012). Sociologie urbaine ou sociologie de l'espace ? Le concept de milieu urbain, *SociologieS* [En ligne]. Consulté le 22mai 2015. URL : <http://sociologies.revues.org/4168>
- Gascon, H., Beaudoin, I., Voyer, D. & Beaupré, P. (2014). Le développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles. *La Revue Internationale de l'Education Familiale* 35. Technologies numériques. Les liens familles professionnels-institution : 19-35. Consulté le 20 février 2015. URL : <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-leducation-familiale-2014-1.htm>.
- Graham, S. & Hewitt, L. (2013). Getting off the ground: On the politics of urban verticality *Progress in Human Geography*.
- Haddon, L. & Livingstone, S. (2012). *EU Kids Online: national perspectives*. EU Kids Online. London: LSE.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L. & Olafsson, K. (2009). *EU Kids on Line. Comparing children's online opportunities and risks across Europe*. London : EU Kids Online (Deliverable D3.2)
- Jehel, S. (2011). *Parents ou médias, qui éduque les préadolescents ? Enquête sur leurs pratiques TV, jeux vidéo, Internet, radio*. Toulouse : Erès.
- Lardellier, P. (dir.) (2003). *Violences médiatiques : contenus, dispositifs, effets*. Paris : l'Harmattan.
- Lignon, F. (2013). Des jeux vidéo et des adolescents. A quoi jouent les jeunes filles et garçons des collèges et lycées ? *Le Temps des médias* 2(21) : 143-160.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. & Ólafsson, K. (2012). Risks and safety on the internet. The perspective of European children. Full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries. Consulté le 8 février 2015. URL :

<http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20%28200911%29/EUKidsOnlineIIRReports/D4FullFindings.pdf>

Mariangela, R. (2011). La bibliothèque, un monde de femmes. Déterminations et conséquences sur la segmentation des publics jeunes dans les bibliothèques. *Réseaux* 4(168-169) : 133-164.

MENESR (2010). Outils numériques. Le cahier de textes numérique. Circulaire n° 2010-136 du 6-9-2010 a été publiée au Bo n° 32 du 9 septembre 2010. Consulté le 18 mai 2015. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid53060/mene1020076c.html>

Michon, B. & Koebel, M. (2009). Pour une définition sociale de l'espace. In P. Grandjean, *Construction identitaire et espace* (p. 39-59). Paris : L'Harmattan.

Molinier, P., Puyuelo, R. & Zaouche-Gaudron, Ch. (2009). Introduction. Oxymores, paradoxes et créations. *Empan* 4(76) : 10-12. Consulté le 13 mai 2015. URL : www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-10.htm.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique* 23 : 1147-1181.

Pasquier, D. & Jouet, J. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran, enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux* 92-93 : 25-102.

Poissenot, J. C. (1997). *Les adolescents et la bibliothèque. Fidélité et désertion*. Paris : BPI/Centre Georges Pompidou.

Portela, M. (2015). 24 heures chrono dans la vie d'un jeune : les modes de vie des 15-24 ans. *Etudes et Résultats DREES* 911. URL : <http://www.drees.sante.gouv.fr/IMG/pdf/er911.pdf>

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon* 9(5): 1-6.

Ratan, R. A., Nicholas Taylor, N., Hogan, J., Kennedy, T. & Williams, D. (2015). Stand by Your Man An Examination of Gender Disparity in League of Legends. *Games and Culture*. Consulté le 3 avril 2015. URL : <https://drive.google.com/file/d/0B1DIJ0dOrKhdjBISUpPaXpyckU/view?pli=1>

Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital : The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw Hill.

Tisseron, S. (2009). Les jeunes et la nouvelle culture Internet. *Empan* 4(76) : 37-42. Consulté le 13 mai 2015. URL : www.cairn.info/revue-empan-2009-4-page-10.htm.

684 Pratiques enseignantes en lycée professionnel au regard des représentations sociales, de l'estime de soi et des stratégies motivationnelles des élèves

Alexandra Leyrit, Université Jean Monnet Saint-Etienne, Laboratoire Education, Cultures, Politiques (France)

Pascal Le Moing, Lycée Germaine Tillion, Thiers, Auvergne-Rhône-Alpes (France)

Résumé

La filière professionnelle au lycée est perçue comme la « voie de relégation » (Royer, 2018). Comment motiver des élèves qui sont orientés souvent par défaut, dans une filière dévalorisée ?

L'objectif de cette étude est par conséquent, d'analyser la relation entre l'estime de soi, les stratégies de protection de soi et les représentations personnelles des jeunes à l'égard de leur filière d'étude. Cette recherche s'inscrit dans le réseau de recherche Léa (Lieux d'Education Associés) mené par l'IFE (Institut Français d'Education). Nous décrivons le travail collaboratif qui a été mené et comment celui-ci a orienté les pratiques pédagogiques des enseignants.

Mots-clés : lycée professionnel, représentation sociale, estime de soi, désengagement scolaire, auto-handicap, adolescents

Introduction

Le lycée professionnel Germaine Tillion à Thiers est confronté à des élèves démotivés voir en franche opposition avec l'équipe éducative, avec un vécu scolaire souvent lié à l'échec : 70% des élèves du CAP, en 2017, selon le proviseur, sont non titulaires du diplôme national du brevet. L'équipe éducative s'est alors associée à une équipe de chercheurs afin d'analyser les facteurs explicitant ces comportements des élèves pour faire émerger des pistes de réflexion sur la pratique enseignante. Cette recherche s'inscrit dans le réseau des Lieux d'Education Associés (menés par l'Institut Français de l'Education au sein de l'ENS de Lyon) dont l'objectif est, notamment, la mise en œuvre par le biais de recherches collaboratives en éducation, de ressources pour la formation.

Partant des premiers constats sur les attitudes démotivées des élèves rejoignant le lycée professionnel, l'équipe de chercheurs avec l'équipe éducative s'est interrogée sur les représentations des jeunes à l'égard de la filière professionnelle. Il semblerait, en effet, que s'opère une hiérarchisation des filières au lycée (Chauchat et Labonne, 2006), hiérarchisation perçue par les jeunes (Kitabgi, 2006). Chauchat et Labonne (2006) évoquent une filière professionnelle des dominés en comparaison à la filière générale qui est décrite comme la filière des dominants. Royer (2018) décrit la filière professionnelle comme « la voie de relégation ». Les élèves y semblent orientés par l'échec, et semblent subir une orientation par défaut. Quel va être l'impact de cette image négative que revêt leur filière d'appartenance sur leur estime de soi ? Comment motiver des élèves qui sont orientés par défaut dans cette filière professionnelle ou en raison de mauvais résultats scolaires passés ?

Jodelet (1984) définit la représentation sociale comme « une connaissance socialement élaborée et partagée » qui oriente les conduites des individus. Elle est intimement liée aux contextes, à l'environnement où elle se construit au travers des interactions sociales. La représentation professionnelle pour Dernet et Siméone (2014) est une forme particulière de représentation sociale qui se réfère au contexte professionnelle ou d'études de l'individu, intimement liée à son identité professionnelle. La question est de savoir comment ces représentations sociales négatives à l'égard de la filière professionnelle impactent-elles

l'identité et plus particulièrement l'estime de soi des jeunes ? Tajfel (1981) définit l'identité sociale par la conscience que l'individu a d'appartenir à un ou plusieurs groupes sociaux. Il montre que l'individu cherche à rehausser l'image de son groupe ou de ses groupes d'appartenance pour se valoriser. S'il ne peut valoriser son identité sociale par un de ses groupes d'appartenance soit il cherchera à le quitter soit il cherchera à le revaloriser par des stratégies (De la Haye, 1998). A cet égard, Chauchat et Labonne (2006) constatent que les jeunes des filières professionnelles utilisent des stratégies différenciées pour se valoriser, jusqu'à discréditer le domaine intellectuel. Les travaux sur l'estime de soi, qui est une dimension de l'identité, mettent particulièrement en avant cette recherche de valorisation (Leary, 2007). Perron (1985) parle même de besoin vital. Est-ce que ces comportements qualifiés d'anti-scolaires, ne sont pas un moyen de se revaloriser pour les jeunes ?

Objectif de la recherche

Si la représentation sociale est considérée comme socialement partagée par les individus, les représentations personnelles peuvent différer des représentations sociales. En effet, Cohen-Scali et Moliner (2008) considèrent que « l'individu construit (donc) à partir d'éléments du contexte, ses propres représentations des groupes sociaux auxquelles il attribue des valeurs et utilise certaines de ses représentations en se les réappropriant de manière personnelle » (p. 374).

L'objectif principal de cette recherche est par conséquent de mesurer les représentations personnelles des élèves à l'égard de leur filière d'appartenance et d'analyser la relation entre ces dernières, l'estime de soi (scolaire et globale) et les stratégies de protection de soi. Nous nous sommes intéressés à deux stratégies de protection de soi. La première, la stratégie d'auto-handicap se traduit particulièrement en termes d'effort dans le cadre scolaire (Leyrit, 2011). Celle du désengagement scolaire consiste à attribuer peu de valeurs aux domaines où nous échouons (Martinot, 2001). Fournir le moindre effort à l'école ou dévaloriser certains domaines permet ainsi de protéger l'estime de soi affectée par le contexte scolaire mais conduit invariablement à échouer dans ces domaines. Au sein de l'école, ces stratégies peuvent par conséquent conduire à une "régression scolaire" (Martinot, 2004).

L'objectif est ainsi d'apporter un éclairage à l'équipe éducative sur les facteurs qui orientent les comportements des jeunes dans le cadre scolaire et ainsi d'orienter les pratiques de l'équipe enseignante.

Un premier recueil de données par questionnaire a eu lieu au premier trimestre de l'année scolaire 2017-2018 : 101 questionnaires ont été récoltés auprès de 33 filles et de 68 garçons.

Instruments

Pour mesurer les représentations, un outil a ainsi été construit. Il comporte 4 dimensions de 12 items chacune. Il y a une dimension des représentations personnelles des jeunes à l'égard de leur filière d'appartenance, deux dimensions qui s'attachent aux représentations des autres significatifs (pairs et famille) perçues par les adolescents et une mesure des représentations sociales plus générales perçues par les jeunes :

- Les représentations personnelles à l'égard de la filière d'appartenance (alpha de cronbach=0,733 ; ex : J'ai une bonne image de la filière que j'ai choisie.)
- Les représentations familiales perçues par le jeune (alpha de cronbach=0,765 ; ex : Ma famille a une bonne image de la filière que j'ai choisie)
- Les représentations des pairs perçues par le jeune (alpha de cronbach=0,830 ; ex : Mes amis ont une bonne image de la filière que j'ai choisie)

- Les représentations sociales générales perçues par le jeune (relatives à la société) (alpha de cronbach=0,783 ; ex : Les gens ont une bonne image de la filière que j'ai choisie)

L'outil mesurant les représentations sociales est sous la forme d'une échelle de likert en 5 points (1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « tout à fait d'accord »).

Pour mesurer l'estime de soi scolaire, nous avons utilisé l'échelle de Leyrit (2010) qui comporte 10 items (ex. : « Je pense que je suis un bon élève »). Pour mesurer l'estime de soi globale, nous avons utilisé l'échelle de Rosenberg (1965).

Concernant les stratégies de protection de soi, nous avons mesuré le désengagement par une échelle en 13 items (Leyrit, 2010) composée de trois sous-dimensions :

- Par rapport à l'école en général (ex : « J'aime l'école »).
- Par rapport à autrui (ex : « J'aime parler de l'école avec mes parents »)
- Par rapport à l'enseignement dans la classe (ex : « J'aime participer en cours »)

Nous avons mesuré l'auto-handicap par une échelle de 19 items (Leyrit, 2010) *composée de 4 sous-dimensions* :

- L'auto-handicap lors des devoirs et leçons (ex. : « J'oublie de faire mes devoirs quelquefois »).
- L'organisation (ex. : « Mes cours sont soignés »).
- L'attention (ex. : « Je bavarde souvent en classe »).
- L'envie/l'intérêt à l'égard du travail scolaire (ex. : « J'ai du mal à commencer à faire mes devoirs »).

Les outils mesurant le désengagement scolaire, l'auto-handicap et l'estime de soi scolaire sont sous la forme d'une échelle de likert en 5 points (1 = « pas du tout d'accord » à 5 = « tout à fait d'accord »), et ont été soumis à une validation (Leyrit, 2010), celui de l'estime de soi globale avec une échelle de likert en 4 points.

Résultats

Nous constatons que les représentations à l'égard de la filière professionnelle sont reliées significativement à l'estime de soi scolaire et non à l'estime de soi globale (tableau 1). Ces résultats tendent donc à montrer que les jeunes cherchent effectivement à préserver une estime de soi positive (Leary, 2007) et que c'est, par conséquent, surtout l'estime de soi scolaire qui est corrélée aux représentations relatives à la filière. Toutes les dimensions des représentations sociales des filières sont corrélées aux deux stratégies de protection de soi (désengagement et auto-handicap). Plus ils ont des représentations positives de leur filière d'appartenance, moins ils se désengagent de l'école et moins ils s'auto-handicapent (= plus ils fournissent d'effort à l'école). Ces résultats tendent par conséquent à montrer l'importance des représentations sociales de la filière professionnelle face aux comportements et à l'engagement des jeunes à l'égard des apprentissages et de l'école.

Tableau 1 - Représentations sociales, estime de soi (scolaire et globale) et stratégies de protection de soi des lycéens professionnels

Représentations	Estime de soi globale	Estime de soi scolaire	Désengagement scolaire	Auto-handicap
Représentations Personnelles	0,168	,322 ^{**}	,204 [*]	,259 [*]
Familiales	,128	,338 ^{**}	,232 [*]	,201 [*]
Par rapport aux pairs	,189	,375 ^{**}	,390 ^{**}	,385 ^{**}
En général	0,170	,287 ^{**}	,306 ^{**}	,297 ^{**}

*La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral)

**La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral)

Quant à l'estime de soi scolaire, si cette variable est particulièrement reliée aux représentations des jeunes à l'égard de la filière professionnelle comme nous venons de le décrire, elle est également aussi significativement et de manière forte, corrélée à l'estime de soi globale ($r = 0,618$, $p < 0,001$), mais aussi aux stratégies d'auto-handicap ($r = 0,498$, $p < 0,001$) et du désengagement scolaire ($r = 0,515$, $p < 0,001$) : ainsi, plus les jeunes ont une estime de soi scolaire élevée, plus ils ont une estime de soi globale forte, moins ils s'auto-handicapent et moins ils se désengagent de l'école.

Conclusion

Les premiers résultats nous ont permis de montrer l'importance des représentations personnelles des élèves à l'égard de leur filière d'appartenance. Ces résultats montrent qu'elles sont particulièrement reliées à leur estime de soi scolaire et aux stratégies de protection de soi.

Les résultats de cette enquête nous ont ainsi permis de travailler plus particulièrement avec l'équipe pédagogique sur des actions permettant de développer l'estime de soi des jeunes, limiter leurs stratégies de protection de soi et changer les représentations sociales de leur filière d'appartenance. Des conférences-formation, tout au long de l'année scolaire, ont été proposées à l'attention de l'ensemble du personnel de l'établissement sur ces différentes thématiques. Ces moments d'échanges ont permis de présenter les résultats de l'enquête et de montrer la pertinence de travailler sur ces différentes variables au vue des résultats de l'enquête, d'autre part elles ont également permis d'orienter les pratiques du personnel éducatif. Sur l'estime de soi scolaire, un travail a ainsi été mené sur les évaluations scolaires. Perrenoud (1984) évoque le moment d'évaluation qui est perçu comme un moment de « dramatisation » pour les jeunes. Celui-ci peut engendrer un stress chez les élèves. Les évaluations ont une importance considérable, d'autant qu'elles contribuent à une évaluation plus globale de l'élève, de par sa simple moyenne, preuve de réussite ou d'échec. "Les notes fonctionnent comme des indices qui annoncent soit que tout va bien, que la carrière scolaire suit son cours, que l'élève travaille normalement ; soit qu'il faut commencer à s'inquiéter, que l'échec scolaire menace" (Perrenoud, 1984, 163). Les notes permettent aussi aux jeunes de se positionner par rapport aux autres. Ce sont des indices objectifs de comparaison des élèves entre eux. De ce fait, si elles sont valorisantes pour certains, elles peuvent être la base de dépréciations chez d'autres (Coslin, 2006). Les notes ont ainsi été supprimées dans l'établissement afin de privilégier les évaluations formatives qui ont un effet plus favorable sur l'estime de soi scolaire, qui encouragent l'effort, le progrès et qui permettent de revaloriser les jeunes en contexte scolaire.

Un suivi individuel de l'élève a été mis en place est assuré par la référente décrochage du lycée afin de permettre au jeune de construire une image de soi positive, de se projeter vers l'avenir et de se construire un projet professionnel. Cette volonté de lutte contre le décrochage scolaire est inscrite dans les objectifs stratégiques du lycée professionnel par le Contrat d'Objectif Tripartite, et dans le projet d'établissement. Elle passe notamment par une organisation différente des temps d'apprentissage, cherchant ainsi à donner du sens aux contenus et surtout à s'attacher à la compréhension, par l'élève, des objectifs visés et des compétences attendues. La modification des temps d'apprentissage à 45 minutes, avec le soutien de l'inspection, a permis la mise en place d'un temps hebdomadaire consacré à l'analyse de la pratique. Cette dernière est proposée aux enseignants sur un temps dégagé, le mardi après-midi afin d'approfondir les notions présentées pendant les temps de conférences-débats, en les illustrant de cas concrets rencontrés en classe.

Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en exergue l'importance des temps de réflexion sur la pratique éducative, dans le lycée et sur les dispositifs de formation des enseignants et montrent ainsi l'intérêt des dispositifs collaboratifs entre chercheurs et praticiens, tels que le dispositif LEA.

Bibliographie

Berthelot, J.M. (1993). "Pluralité et cumulativité. D'un usage sain de la formalisation en sociologie". *Sociologie et sociétés* XXV(2).

Chauchat, H. & Labonne (2006). La hiérarchisation des filières scolaires : de la relation dominant/dominé dans le jeu des identités et la reproduction sociale ». *L'orientation scolaire et professionnelle* 35-4 : 555-577.

Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle* 37-4 : 465-482.

Coslin, P.G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles*. Paris : SIDES/IMA. *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Armand Colin (2^{ème} édition)

De la Haye, A.M. (1998). *La catégorisation des personnes*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Dernat, S. & Siméone, A. (2014). Représentations socio-professionnelles et choix de la spécialisation : le cas de la filière vétérinaire rurale. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* : 30-2.

Jodelet, D. (1984) Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*. Paris : PUF.

Kitabgi, S. (2006). *Les jeunes et leur orientation : point de vue et témoignages*, en collaboration avec J. David et L. Horta, consultants. Sous la direction de Michèle Dain, Directeur du BIOP BIOP/CCIP, Chambre de commerce et d'industrie de Paris.

Leary, M. R. (2007). Motivational and Emotional Aspects of the Self. *Annual Review of Psychology* 58 : 317-344.

Leyrit, A. (2010). Estime de soi scolaire et globale à l'adolescence. Stratégies de protection de soi en fonction de la performance scolaire, du redoublement et de l'accompagnement parental perçu. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse II.

- Leyrit, A., Oubrayrie-Roussel, N. & Prêteur, Y. (2011). L'auto-handicap chez les adolescents : analyse d'une stratégie de protection de soi à l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle* 40-2.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des Sciences de l'Education XXVII* : 483-502.
- Martinot, D., (2004). Connaître le soi de l'élève et ses stratégies de protection face à l'échec. In M.-C. Toczec & D., Martinot (Ed.), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (p. 83-116). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire. : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz. (2^e édition).
- Perron. R. (1985). *Genèse de la personne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Royer, M. (2018). Les portraits du jeudi : Alexis Lucas. Lycée pro : interstices pour la réussite. Cahiers pédagogiques : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Lycee-pro-interstices-pour-la-reussite>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge : Cambridge University Press.

562 « Le GPS « Gérer professionnellement des situations » : un dispositif pour accompagner les évolutions de la formation des enseignants ? »

Paul Lehner, Maryse Lopez, Nathalie Oria
Université de Cergy-Pontoise, Laboratoire EMA (France)

Résumé

Une équipe pluri catégorielle et pluridisciplinaire de formateurs.rices de l'ÉSPÉ de Versailles, a mis en place une expérience pédagogique organisée autour d'un dispositif intitulé « GPS - Gérer professionnellement les situations. De par sa dimension collective et collaborative, il constitue un premier pas vers l'acquisition de la distance réflexive nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. L'analyse des écrits produits par les stagiaires des voies technologique et professionnelle et celle des résultats d'un questionnaire se donnent pour finalités de comprendre la réception du dispositif par ces mêmes stagiaires et par là-même d'interroger l'amorce de développement professionnel des entrants dans le métier.

Mots-clés : formation initiale des enseignants, écrits collaboratifs, réflexivité, développement professionnel, dispositif

Introduction

Dans le contexte de transformation institutionnelle de la formation des enseignants sur le mode de l'alternance intégrative, une équipe de formatrices et formateurs du site d'Antony de l'INSPÉ de l'académie de Versailles, a élaboré en 2014 un dispositif collaboratif de formation reposant sur l'analyse de situations professionnelles intitulé GPS (« Gérer Professionnellement les Situations »). Il comporte un versant présentiel, mis en œuvre à l'INSPÉ avec les étudiants et stagiaires des masters MEEF 1 et 2 dans le cadre de leur formation initiale, et, depuis cette année, un versant distanciel *via* une plateforme collaborative sur laquelle certaines situations ont été éditées et publiées. Le dispositif, que nous présenterons *infra*, a pour but d'accompagner les enseignants-stagiaires dans le développement d'une posture de praticien réflexif à partir d'une écriture et analyse collaborative d'une situation éducative qu'ils ont vécue et éprouvée comme problématiques.

Cette initiative relève de ce qui constitue un aspect de la pratique professionnelle des formateurs (Dorison *et al.*, 2018) à savoir une forme de braconnage et de bricolage comme l'entend Anne Jorro (2006). En effet, le dispositif qui avait été conçu pour préparer les étudiants à l'épreuve professionnelle du concours introduite en 2013 reposait sur un diagnostic qui pointait l'insuffisance de la formation des enseignants face aux situations éducatives singulières et problématiques obligeant à prendre des décisions rapides et complexes. L'expérimentation du dispositif par plusieurs formateurs durant quelques années, la finalisation d'un outil numérique d'auto et de co-formation qui lui est adossé, et son élargissement à un LéA – Lieu d'Éducation Associé- a favorisé la multiplicité de perspectives à partir desquelles on peut aujourd'hui l'interroger.

C'est donc ancré dans le terrain des pratiques et des savoirs d'expérience et avec des références théoriques mais non explicitées au départ que s'est progressivement élaboré un projet de recherche en deux temps. Il s'agit en effet d'analyser les usages et les perceptions d'un dispositif de formation dans le contexte de l'INSPE pour ensuite prendre la mesure de ses effets transformateurs sur les représentations du métier, des élèves, des savoirs et sur les pratiques développées dans le cadre de la classe.

Dans le cadre de cette communication, pour comprendre l'amorce de développement professionnel des entrants dans le métier et penser les évolutions du dispositif dans le nouveau cadre institutionnel de l'évolution de la formation des enseignants, nous retenons un aspect de cette configuration assez complexe : celui qui a trait à la réception du dispositif tant du point de vue de ce que les stagiaires concernés (ici les stagiaires des voies technologique et professionnelle) en disent et en font. C'est à partir des analyses produites par les stagiaires et des questionnaires en direction de ces mêmes stagiaires que l'on étudie leur réception du dispositif et la manière dont ils questionnent et ébauchent leurs propres styles professionnels (Clot et Faïta, 2000).

Pour ce faire nous aborderons trois points :

- Un dispositif d'analyse collaborative de situations éducatives et ses potentialités formatrices en formation initiale des enseignants ;
- Un dispositif au service du développement professionnel des entrants dans le métier ;
- Un dispositif à l'épreuve de sa réception par les professeurs stagiaires.

Un dispositif d'analyse collaborative de situations éducatives et ses potentialités formatrices en formation initiale des enseignants

En formation initiale, dans le cadre des enseignements de « Connaissance du métier » les stagiaires apportent et travaillent par eux-mêmes, en petits groupes (généralement en trinômes), des situations scolaires problématiques rencontrées dans le cours de leur formation en alternance. Ils sont invités à en faire la base d'un travail de co-écriture qui suit un protocole précis : 1. récit détaillé et contextualisé de la situation ; 2. analyse des problèmes posés ; 3. recherche des textes réglementaires afférents à la situation ; 4. réalisation d'une enquête de terrain, avec recueil de points de vue de collègues de leurs établissements 5. Confrontation à des textes de recherche ; 6. Discussion des pistes possibles de résolution ; 7. Conclusion et prises de parties finales.

Le GPS, en proposant une analyse collective et coopérative de ces situations vécues comme étant objectivement complexes et problématiques sur un plan professionnel, vise à faire acquérir la conviction de l'intérêt à recueillir différents points de vue et à travailler à l'objectivation nécessaire à la formation et à la professionnalisation. Du point de vue des différents acteurs qui rédigent les analyses, le dispositif peut être décrit comme à double dimension formative. Il vise d'abord la médiation du récit pour la construction de soi en tant que professionnel.le. Il forme ensuite à l'analyse de l'activité afin d'en faire émerger les points aveugles.. À travers ce travail de narration, de discussion, d'investigation et de délibération entre pairs, accompagné par les formateurs INSPÉ, l'objectif est de favoriser le décentrement des points de vue et le partage des expériences, et ce faisant d'acheminer à la reconnaissance de la complexité et de la multi-dimensionnalité des situations éducatives et à la proposition de gestes professionnels réfléchis et adaptés, assortie éventuellement de l'identification de nouveaux besoins de formation.

Un dispositif GPS au service du développement professionnel des entrants dans le métier ?

On se propose dans cette partie de mettre les objectifs du dispositif à l'épreuve des productions des formés. Il s'agit dans un premier temps de procéder à une analyse thématique et par type de formation des situations récoltés depuis 2015 par les formateurs INSPE, puis sur la base de la typologie réalisée de choisir des situations représentatives et d'étudier le degré d'engagement réflexif des stagiaires inscrits en MEEF 2.

L'analyse thématique des situations

Dans un premier temps arrêtons-nous sur l'ensemble des situations produites entre 2015 et 2017 par les stagiaires, MEEF1 et MEEF 2 confondus (voir graphiques 1 et 2 réalisés à partir des mots clés choisis par les stagiaires eux-mêmes pour caractériser leur situation.)

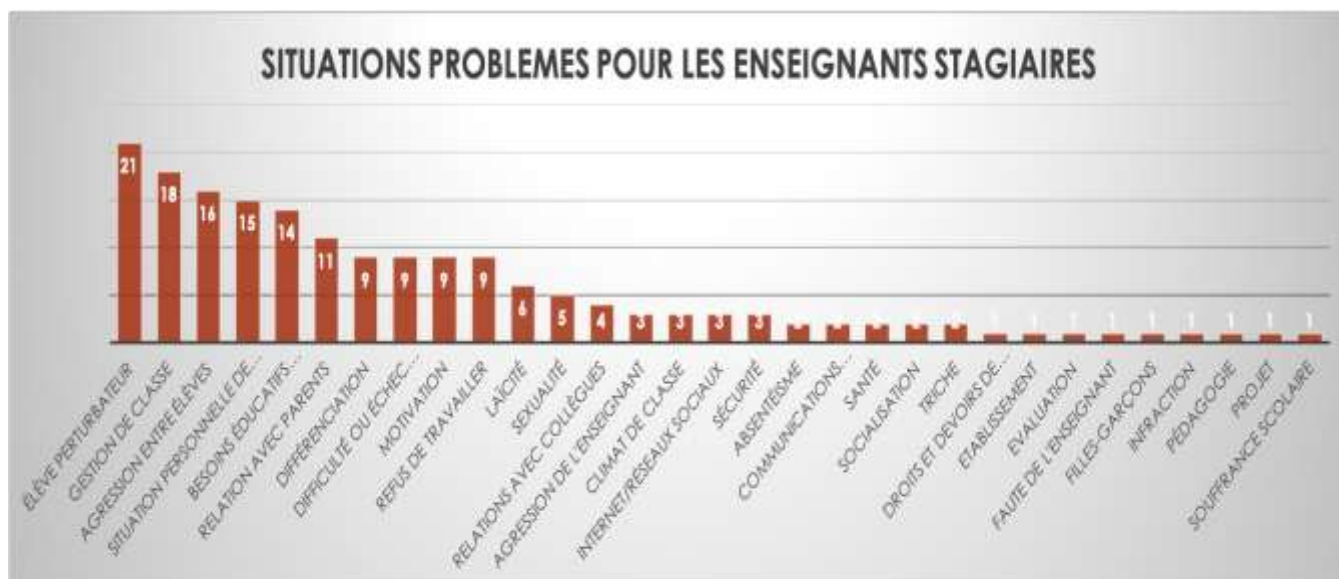


Fig. 1 - Thématiques des situations problèmes retenues par les enseignants stagiaires entre 2015 et 2017 (MEEF1 et MEEF 2 des voies professionnelles et technologiques) n=167

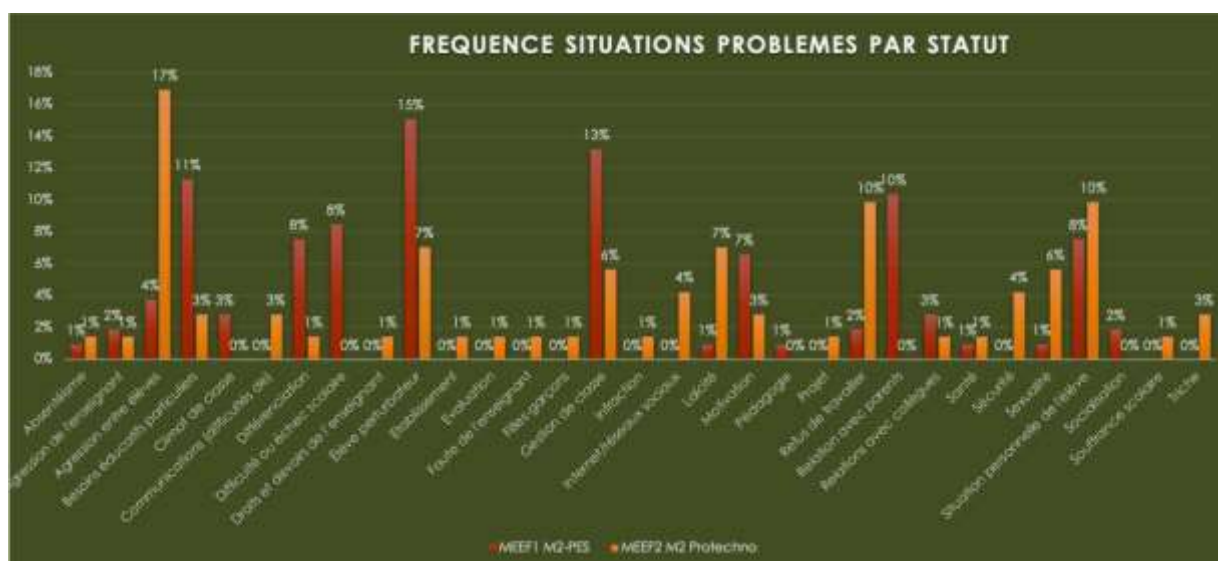


Fig 2 - Fréquence des thématiques de situations problèmes par statut

Si les thématiques abordées présentent des similitudes, leur fréquence est par contre variable. Ainsi dans les voies technologique et professionnelle les thématiques les plus représentées sont : agression entre élèves, élèves perturbateurs et refus de travailler. Elles reflètent les préoccupations d'un entrant dans le métier. On peut faire l'hypothèse qu'elles renvoient au « genre débutant » dans les voies technologique et professionnelle dans un contexte d'établissements scolaires de banlieue parisienne.

L'analyse des productions des stagiaires

On s'intéressera dans un second temps au niveau ou degré de réflexivité engagé par les stagiaires pour analyser les situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés. Notre travail d'analyse porte un corpus constitué de 3 situations qui sont considérées comme idéales-typiques du point de vue de la typologie que l'on vient de présenter. On a donc retenu une situation correspondant aux associations « refus de travailler » / « gestion de classe », « élève perturbateur » / « situation personnelle de l'élève », « agressions/violences entre élèves » / « situation personnelle ». Il s'agit d'une part de montrer grâce à l'analyse du récit de la situation, ce à quoi pensent les stagiaires, ce qui les « travaillent », et d'autre part, à partir de l'analyse qu'ils font de la situation dans les items 2, 6 et 7 (voir *supra*) d'identifier les niveaux de la réflexivité dont ils font preuve.

Le récit de situation

Concernant le récit lui-même les situations auxquelles on se réfère dans cette communication traduisent :

- Certains présupposés des enseignants concernant leurs élèves.

Les élèves sont arrivés avec des a priori sur ce cours en disant qu'ils n'aimaient pas la technologie qui est un cours trop théorique pour eux. Bien entendu, ces élèves ont besoin d'être dans l'action et resté assis pendant 2 h, j'ai bien vu que c'était assez difficile pour eux et que leur capacité d'attention était assez limitée pour finir en chahuts et bavardage. J'ai beau essayé de faire des cours attractifs et varier les supports, les élèves n'adhèrent pas et continuent leur bazar, ne travaillent pas, et surtout ne m'écoutent pas. Je n'ai pas envie de les exclure de mon cours mais je pense que je vais devoir les sanctionner. Groupe 1 (3 enseignants)

Les élèves de filières professionnelles et leur capacité de concentration sont ici identifiés comme les causes premières de la situation problème. La solution pour l'enseignante consisterait à les sanctionner.

- Leur conception de l'autorité qui relève du type autorité autoritariste qui se trouve déstabilisée.

« La situation a eu lieu alors que je donnais cours en classe entière avec la classe de première commerce (...) Un élève en particulier avait passé la majeure partie de la séance, retourné à discuter avec un autre camarade qui était à l'autre bout de la classe. Après plusieurs rappels à l'ordre l'enseignant décide d'exclure l'élève de la classe car la situation devenait ingérable. L'exclusion lui a été signifiée de manière plutôt agressive : « Tu sors de ma classe maintenant ». Lorsque l'enseignant lui a signifié son exclusion, il a refusé de sortir de classe : « je bouge pas qu'est-ce qu'il y maintenant ». Cette situation était très déstabilisante pour l'enseignant car bien que cet élève était difficile il n'avait jamais manifesté la moindre opposition ! Pendant un cours instant j'ai perçu cette situation comme un affront et une défiance à mon encontre. Cependant, j'ai très vite repris mon calme et tenté de relativiser. J'ai rappelé à l'élève qu'il était exclu et qu'il devait quitter la salle. Face à un nouveau refus, je lui ai indiqué qu'il devait quitter la classe et que ceci n'était pas discutable. J'ai donc demandé à l'élève délégué de la classe d'aller chercher le CPE. Ce dernier est venu chercher l'élève qui a fini par quitter la salle de classe. » Groupe 2. (4 enseignants)

- Et enfin leur rôle de « garant » pour maintenir un climat de classe favorable aux apprentissages.

Durant le cours de Français du Lundi 13 novembre 2018, je travaillais avec les élèves sur l'écriture d'un roman audio (...). Lors du travail de réflexion et d'écriture, j'ai entendu une conversation animée entre les membres d'un groupe composé de trois élèves. Une élève faisait face à ses deux camarades. Je me suis rendue auprès d'elles pour savoir ce qu'il se passait. Les deux élèves en colère contre leur camarade m'ont expliqué qu'elle avait pris l'initiative de rajouter des éléments dans le chapitre qu'elles co-écrivaient sans les consulter. Cela a provoqué une dispute entre elles. Finalement, l'élève qui s'était attiré « les foudres » de ses camarades a crié haut et fort que « de toute façon elle n'aimait pas travailler en groupe ». Après quoi, elle a décidé de s'isoler dans son coin et bouder. Je tiens à préciser qu'il s'agit d'une élève ayant des difficultés d'intégration dans la classe (elle est originaire d'Espagne et est arrivée en France cet été). Dans le feu de l'action, j'ai demandé aux élèves de se calmer, pour qu'elles puissent redescendre en pression et m'exposer le problème de façon plus calme. J'ai agi ainsi car en tant que professeure, j'ai le devoir de me montrer juste envers mes élèves. Je ne dois pas hésiter à les reprendre, voire à les sanctionner s'ils sont perturbateurs du cours ou de la cohésion de classe. Ma position de « garante de l'autorité » dans la classe m'a guidée pour vite intervenir et apaiser les tensions, avant que la situation ne devienne « explosive ». Groupe 3. (2 enseignantes)

Afin d'observer le déplacement opéré par les stagiaires par rapport aux représentations initiales on se focalisera maintenant sur l'ITEM II du protocole « les questions que ça pose ? » censé amener les stagiaires à développer des questionnements relatifs au récit de la situation.

L'identification des enjeux de la situation (item 2)

On constate que les trois groupes restent centrés sur la question qui nourrit le récit comme le montrent ces verbatim pris dans chacune des situations.

- Les enseignants du Groupe 1 développent des questionnements relatifs à l'exercice de l'autorité en classe et s'inscrivent par conséquent dans le cadre que la formée a posé dans son récit.

Est-ce la bonne gestion de classe qui fait un bon enseignant ? Si l'on montre notre gentillesse, montre-t-on notre faiblesse ?

« J'ai toujours voulu repousser la sanction ». Pourquoi repousser la limite acceptable par la sanction ?

- Le Groupe 2 interroge les déterminants de l'ordre des événements « Que s'est-il passé avant pour que le comportement de l'élève change si brutalement ? Pourquoi l'élève réagit de cette manière alors que c'est un élève avec lequel l'enseignant a une bonne relation ? » et développe un questionnement de type pratique : « comment fait-on après ? ». Il discute aussi de la pratique de l'enseignant : « Est-ce que l'exclusion était la meilleure solution ? ».
- Les enseignantes qui composent le Groupe 3 adoptent le cadre de la situation et s'interrogent sur les gestes professionnels adaptés à une situation de conflit entre les élèves

« Comment être juste dans la résolution d'un conflit entre élèves ? Est-il possible de résoudre une situation conflictuelle sans prendre parti ? Quelles sont les actions à mettre en place pendant et après un conflit ? Quels moyens peut-on mettre en place pour avoir une cohésion de groupe au sein de la classe ? »

Même si le groupe 2 interroge le le choix de l'enseignant et les pratiques à adopter avec le reste de la classe, il s'avère que l'ITEM II ne permet véritablement au groupe de questionner le vécu de l'enseignant et de délibérer sur ses pratiques. Nous allons maintenant nous intéresser aux items 6 et 7 (pistes de résolution et prendre parti).

Les pistes de résolution et prendre parti (items 6 et 7)

Le groupe 1 identifie les résultats de leurs recherches comme facteur déterminant le dépassement du cadre initial posé par le récit de l'enseignante-stagiaire. Les enseignants stagiaires ont en effet intégré la question des besoins éducatifs des élèves, autrement dit se sont recentrés sur les élèves de la classe, pour appréhender sous un nouveau jour la situation problème. Leurs analyses témoignent par conséquent d'un déplacement professionnel par la prise en compte d'autres dimensions du problème.

Au début de ce travail de recherche, nous avons mis en cause l'autorité du professeur, qui amenait un climat de classe difficile à gérer, ce qui empêchait l'acquisition des savoirs des élèves et remettait en doute les compétences du professeur. Or, au fil de nos recherches, nous avons réalisé que l'autorité, n'est pas la seule problématique mais que la prise en compte des besoins éducatifs de chaque élève est une des clés pour parvenir à la réussite ».

Les enseignants du Groupe 2 proposent, quant à eux, un certain nombre d'outils censés assurer un climat de classe serein et limiter l'usage des sanctions : « Nous présenterons dans cette partie quelques outils qui permettront au professeur d'instaurer ce climat de travail et d'exercer une autorité bienveillante ».

Ces outils sont articulés à la situation de départ mais ne mobilisent pas les ressources citées dans le travail réalisé. Ils élaborent une liste de préconisations qui reposent sur d'autres sources largement paraphrasées.

Les formés du groupe 3 préconisent un certain nombre de conseils liés à la gestion des conflits et à l'organisation du travail de groupe qui renvoient aux avis des collègues consultés (item 4). « Plusieurs pistes de solutions sont possibles : laisser plus de place à la discussion (...) ; réorganiser les travaux de groupe (...) ; mobiliser des délégués en tant que médiateur ».

En définitive, confronté l'objectif du protocole GPS aux productions des stagiaires dans les items 2, 6 et 7 a permis d'observer si une reconfiguration du champ perceptif de la situation par les stagiaires s'était opérée et, par conséquent, d'observer les logiques de professionnalisation à l'œuvre. On peut convoquer ici les résultats des travaux qu'a menés Maira Mamede sur les écrits professionnels d'enseignants débutants. Elle a en effet distingué 3 types de réflexivités qui peuvent alimenter notre analyse exploratoire des compétences réflexives développées par les formés. Le premier type correspond à la réflexivité première étroitement liée à l'expérience vécue du stagiaire et qui conduit les formés à élaborer un répertoire de bonnes pratiques professionnelles (Groupe 2 et 3). La réflexivité seconde renvoie à un raisonnement multifactoriel des stagiaires favorisant la mise au jour d'enjeux multiples et de ressources variées leur permettant d'appréhender et de gérer l'incertitude (Groupe 1). Enfin, la réflexivité doxique correspondrait à une logique d'acquiescement, c'est à dire répondre à un travail demandé, entraînant un écrit peu articulé et une reprise de la doxa pédagogique sans questionnement (Groupe 2).

Un dispositif à l'épreuve de sa réception par les professeurs stagiaires

On propose ici une présentation des résultats d'un questionnaire effectué en 2017 auprès des stagiaires inscrits en MEEF 2 voies technologiques et professionnelles et qui s'intéresse à leur réception du dispositif afin de le faire évoluer. Dans cette perspective, le questionnaire invite

les stagiaires à s'exprimer sur l'intérêt du dispositif, sur sa dimension collaborative et son recours à l'écrit, à classer du plus intéressant au moins intéressant les items du protocole, et enfin à situer le dispositif au regard des autres dispositifs et/ou contenu de formation.

Concernant l'intérêt du dispositif, le tableau suivant montre que sur les 208 stagiaires ayant répondu à notre questionnaire, seuls 4 d'en eux jugent le dispositif complètement inintéressant. La majorité, 53,8%, le considèrent formateur ou très formateur.¹

intérêt global	Nb. cit.	Fréq.
Très intéressant	34	16,3%
Intéressant	78	37,5%
Moyennement intéressant	51	24,5%
Assez peu intéressant	25	12,0%
Inintéressant	4	1,9%
TOTAL OBS.	208	

Les verbatims témoignent également de cet intérêt :

- « Dispositif très intéressant qui permet une vraie prise de recul sur notre pratique et l'acceptation de nouveaux points de vue. »
- « Enrichissant, découverte des recherches théoriques pouvant servir dans la pratique, réflexion plus fine, regard affuté sur la situation. »

Concernant le classement des parties du protocole selon leurs intérêts pour les stagiaires. Le tableau montre un intérêt pour les deux premiers items du protocole (récit et problèmes posés) et un moindre intérêt pour les items 3, 4 et 5. Ils sont en effet rarement placés dans le rang n°1. Plusieurs explications possibles : investissement collectif dans le récit, temps disponible pour faire ce travail (4 séances de 3 heures).

rang intérêt	Nb. cit. (rang 1)	Fréq.	Nb. cit. (rang 2)	Fréq.	Nb. cit. (rang 3)	Fréq.	Nb. cit. (rang 4)	Fréq.	Nb. cit. (rang 5)	Fréq.	Nb. cit. (somme)	Fréq.
Non réponse	17	8,2%	3	1,4%	3	1,4%	2	1,0%	-5	-2,4%	17	8,2%
Récit de la situation	97	46,6%	39	18,8%	13	6,3%	18	8,7%	21	10,1%	188 (3,86)	90,4%
Analyse des problèmes posés	66	31,7%	83	39,9%	25	12,0%	8	3,8%	7	3,4%	189 (3,96)	90,9%
Mobilisation textes réglementaires	6	2,9%	24	11,5%	54	26,0%	54	26,0%	51	24,5%	189 (2,34)	90,9%
Mobilisation textes de recherche	9	4,3%	17	8,2%	43	20,7%	67	32,2%	49	23,6%	185 (2,23)	88,9%
Enquête auprès des collègues	13	6,3%	25	12,0%	50	24,0%	36	17,3%	60	28,8%	184 (2,34)	88,5%
TOTAL OBS.	208		208		208		208		208		208	

Concernant la place de l'écrit. Les stagiaires adhèrent la modalité écrite du dispositif puisqu'ils sont 64.7% à estimer que le fait d'écrire est « formateur » ou « très formateur ». Seuls 9 stagiaires sur les 198 à avoir répondu à la question trouvent cela « pas du tout formateur ».

¹ Le tableau exclut les non-réponses, le total des fréquences n'atteint donc pas 100%

récit	Nb. cit.	Fréq.
Très formateur	36	18,2%
formateur	92	46,5%
Moyennement formateur	44	22,2%
Assez peu formateur	17	8,6%
Pas du tout formateur	9	4,5%
TOTAL CIT.	198	100%

Les témoignages de certains stagiaires confirment cet intérêt pour l'écrit :

- « L'écrit permet de réfléchir, d'approfondir la question, chose que ne permet pas l'oral »
- « Permet la structuration de nos idées et une hiérarchisation des solutions »
- « Le fait de retranscrire par écrit notre travail nous oblige à un raisonnement, à une concentration, à un sérieux, que l'on a très rarement lorsque l'on partage oralement. »

Concernant la dimension collaborative,

ce dispositif permet de se poser des questionnements nécessaires sur notre pratique et d'avoir par ce biais l'occasion d'échanger.

Enrichissement. Partage des connaissances. Angles de vue différents. « Bouger » mentalement.

Je pense que le dispositif est utile dans la mise en place de la posture professionnelle. Le travail en commun soulève des problématiques auxquelles nous n'avions pas pensées.

Concernant la complémentarité avec d'autres écrits à produire ou d'autres pratiques sentis parfois comme redondante et accentuant la surcharge de travail : mémoire ou TSNR, analyses de pratiques réflexives. Le GPS est jugé redondant avec les analyses de pratiques par presque la moitié des stagiaires, c'est aussi le cas pour plus d'un quart des étudiants inscrits en DU qui doivent rédiger un Travail Scientifique de Nature Réflexive.

mémoire	Nb. cit.	Fréq.
complémentaire	54	36,5%
redondant	27	18,2%
sans aucun lien	67	45,3%
TOTAL CIT.	148	100%

Moyenne = 2,09 Ecart-type = 0,90

TSNR	Nb. cit.	Fréq.
complémentaire	21	33,9%
redondant	17	27,4%
sans aucun lien	24	38,7%
TOTAL CIT.	62	100%

Moyenne = 2,05 Ecart-type = 0,86

Analyse de pratique	Nb. cit.	Fréq.
complémentaire	82	43,4%
redondant	84	44,4%
sans aucun lien	23	12,2%
TOTAL CIT.	189	100%

Moyenne = 1,69 Ecart-type = 0,68

Conclusion

Les trois exemples présentés ainsi que la réception qu'ont eue les stagiaires du dispositif montrent un degré de réflexivité et un intérêt variables qui pourraient s'expliquer par l'investissement du groupe dans la rédaction et la prise en compte de sa dimension collaborative, par la difficulté qu'ont les stagiaires à avoir une compréhension de la logique globale de ce qui leur est demandé mais également par les conditions matérielles de la production de l'écrit. Si l'on veut outiller les enseignants pour qu'ils révèlent la multi-dimensionnalité des situations éducatives et qu'ils puissent y apporter des gestes professionnels adaptés et réfléchis, il convient de faire évoluer le dispositif dans plusieurs directions :

- Envisager un meilleur accompagnement dans le passage d'une réflexivité première à une réflexivité seconde, ce qui peut aujourd'hui constituer un enjeu d'un véritable continuum de formation visant le développement professionnel dans la durée ;
- Penser le dispositif dans sa dimension hybride et les potentialités qui s'y attachent en matière de co-formation et d'auto-formation ;

- Travailler avec les établissements scolaires et leurs acteurs ;
- Développer les projets du type LÉA ;
- Réfléchir dans le cadre d'une pédagogie universitaire à la posture du formateur.

Bibliographie

Dorison, *et al.* (2006). *Des écoles normales à l'ESPE. Témoignages de formateurs*. PUG.

Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*, Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation. Paris : CNAM.

Mamede, M. (2011). La construction du cadre de la scolarisation comme contexte de littératie par les enseignants brésiliens. *Recherches en éducation* 3(HS) : 105-116.

Mamede, M. (2018). Devenir enseignant : développements professionnels et obstacles à l'adoption de postures réflexives. In S. Broccolichi, C. Joigneaux et S. Mierzejewski (dir.), *Le parcours du débutant. Enquête sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* (p. 131-157). Artois Presses Université.

557 Questionner les pratiques enseignantes pour contribuer à l'éducation au développement durable et à la citoyenneté

Françoise Maguin, Mandarine Hugon, Evelyne Bois, Frédéric Glomeron
ERCAE EA 7493, Université d'Orléans (France)

Résumé

Notre étude questionne les logiques et pratiques enseignantes dans un contexte d'évolution du système éducatif. Nous nous centrons sur l'éducation aux économies d'énergie contribuant au développement d'un comportement citoyen et responsable de l'environnement. L'analyse de 102 questionnaires nous amène à nous demander si les valeurs de l'éco-citoyen nécessaires à la construction d'une prise de conscience morale sont suffisamment prises en compte dans les établissements scolaires et nous permettent d'envisager une formation spécifique des enseignants sur les questions socialement vives, axée sur la démarche de projet, la transdisciplinarité, le développement de l'esprit critique, l'éducation à la complexité et la co-éducation.

Mots-clés : pratiques enseignantes, éducation aux économies d'énergie, citoyenneté, engagement, éducation au développement durable

Introduction

Dans la perspective de la transition énergétique (Loi du 17 août 2015) visant des transformations de la production, de la distribution et de la consommation d'énergie, les textes institutionnels incitent à former et éduquer les citoyens de demain. Or, faire évoluer les comportements des élèves nécessite de questionner les habitudes comportementales et de développer chez les élèves des dispositions à choisir, décider et s'engager (Lange, 2008). Pour cela, la confrontation des élèves à des moments d'expériences collectives permet la construction du futur citoyen qui agit selon des modalités non stéréotypées (Lange, 2014). De par leurs pratiques, les enseignants devraient faciliter la mise en place d'actions éducatives contribuant au Développement Durable (DD) permettant aux élèves d'agir à l'école et de transférer les savoirs et actions chez eux et dans leur communauté (Legardez, 2004).

Selon Legardez & Simonneaux (2006) et Simonneaux & Legardez (2011), la notion de DD et les questions relevant de cette dernière sont ce qu'ils proposent d'appeler des Questions Socialement Vives (QSV). Il s'agit de questions vives dans la société, dans les savoirs de références et donc vives dans les savoirs scolaires. Elles interpellent les pratiques sociales et renvoient aux représentations sociales de ces acteurs. De nombreuses études montrent des représentations sociales du DD variables selon le contexte et « un décalage entre la définition institutionnelle et les savoirs sociaux du développement durable » (Barthes & Jeziorski, 2012 : 66), mais également des représentations sociales bicéphales avec un volet environnemental à préserver et un volet avec des solutions évidentes éco-efficaces (Barthes et Alpe, 2016). La pression à l'inférence structure les représentations sociales et inhibe donc le raisonnement complexe, les représentations sociales sont alors stéréotypées. La construction d'une figure éco-citoyenne se trouve ainsi justifiée dans un système de « bons gestes » et de « bonnes pratiques » permettant une consommation durable propre à chaque individu vis-à-vis de la société (Barthes & Legardez, 2011 ; Barthes & Alpe, 2016). Aussi, notre étude vise à questionner les représentations sociales des enseignants pour mieux comprendre leurs pratiques (Seca, 2010).

Nous nous centrons plus précisément sur les représentations et pratiques des enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) en collège concernant les économies d'énergie. En

effet, au collège, les programmes scolaires (MEN, 2015) proposent l'étude de l'énergie et de l'optimisation énergétique au sein des deux disciplines Physique-Chimie (PC) et SVT. Les économies d'énergie peuvent également être abordées dans le cadre des enseignements intitulés « croisements entre disciplines » et des « Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) », et ce, en lien avec les différentes disciplines : physique-chimie, sciences de la vie et de la terre, technologie, mathématiques, histoire, géographie et français, ce qui peut impliquer un travail d'équipe.

Les économies d'énergie renvoient à de multiples activités (Bonfils, 2008 ; Garabuau-Moussaoui, 2009, 2011 ; Zelem 2010) pour limiter la consommation d'énergie. Il s'agit d'éviter les pertes portant sur l'énergie par un engagement de l'individu dans une société de « modération » (Moussaoui, 2007) sur la base du juste nécessaire, et non uniquement en suivant un principe de « consommation ». Le concept d'énergie est enseigné de l'école au lycée (Bächtold, Munier, Guedj, Lerouge & Ranquet, 2014), mais son enseignement n'est pas aisé puisque c'est un concept polysémique (Morge & Buty, 2014), délicat et transversal et qu'une vision sociétale doit être abordée (Bächtold *et al.*, 2014) pour éduquer à l'énergie, malgré les points de rupture entre l'approche scientifique et l'approche sociétale. Dans une étude de cas effectuée en classe de Première S, Bächtold & Munier (2014) montrent que l'articulation entre l'approche scientifique et l'approche sociétale ne va pas de soi pour les enseignants, ce qui s'explique notamment par le curriculum prescrit.

C'est pourquoi, notre communication a notamment pour objectif d'interroger les leviers et les freins à l'enseignement des économies d'énergie dans le cadre de la transition énergétique. Nos résultats nous permettront d'envisager de réfléchir à l'évolution des pratiques enseignantes voire à la proposition d'une formation spécifique des enseignants sur les questions socialement vives.

Méthodologie de la recherche

Nous avons réalisé une enquête quantitative et qualitative (2018) auprès d'enseignants de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) de collège en Région Centre-Val de Loire (France). Le questionnaire, constitué de questions à la fois ouvertes et fermées, nous a permis de recueillir les représentations sociales des enseignants vis-à-vis des économies d'énergie ainsi que leurs pratiques pédagogiques, leurs motivations et freins à la mise en œuvre de ces pratiques. Nous présenterons ici principalement les résultats de l'analyse lexicométrique effectuée à partir des réponses aux questions ouvertes.

Parmi les 102 enseignants de SVT ayant répondu au questionnaire, nous relevons 67% de femmes et 33% d'hommes ; 14% enseignent au collège depuis moins de 5 ans, 45% entre 5 et 15 ans et 40% depuis plus de 15 ans. Pour autant, nous ne constatons pas de différence de discours en fonction du sexe ou de l'expérience d'enseignement.

Représentations sociales des économies d'énergie chez les enseignants interrogés

Les représentations sociales des économies d'énergie ont pu être examinées via la première question du questionnaire « citez les 5 premiers mots qui vous viennent à l'esprit quand on vous dit « économies d'énergie ». Le recueil d'environ 500 mots (ou expressions) a donné lieu à deux catégories de taille quasi-équivalente : l'une illustrant la prise de conscience de chacun des questionnés et l'autre présentant des solutions techniques et des actions et/ou comportements (individuels ou collectifs).

Ces deux catégories ont elles-mêmes fait apparaître des sous-catégories : la première catégorie indiquant que la prise de conscience de l'individu relève de réflexions différentes (économique, environnementale et durable, citoyenne) : « budget » ; « pouvoir d'achat » ; « ressources naturelles » ; « planète » ; « développement durable » ; « responsabilité individuelle et collective » ; « efforts individuels » ; « avenir ». Dans la seconde catégorie, il s'avère qu'environ 75% des termes sont représentatifs de solutions techniques illustrant le domaine des énergies renouvelables (la liste de celles-ci étant exhaustive : « éolien » ; « géothermie » ; « photovoltaïque » ; « énergie hydraulique » ; « biomasse » ...) ou bien les secteurs du bâtiment et des transports (« isolation » ; « haute qualité environnementale » ; « domotique » ; « véhicule électrique » ; « covoiturage »). Environ 25% des termes restants correspondent à des termes relatifs à des actions et/ou comportements adoptés individuellement ou collectivement (« recyclage » ; « tri sélectif » ; « limitation des emballages » ; « locavore » ; « transports en commun »).

Les mots : électricité, lumière, chauffage sont largement cités par les enseignants dans les questionnaires, la fréquence d'apparition de ces trois termes illustrant vraisemblablement les gestes les plus usuels relativement aux économies d'énergie. Cette fréquence se trouve conforme aux résultats collectés lors la dernière enquête environnement réalisée par l'Agence de l'Environnement et de la Maitrise de l'Energie (ADEME) en novembre 2018 (ADEME/Opinion way, 2018). Dans cette enquête annuelle sociologique consistant en un questionnaire de 50 questions relatives à la qualité de l'air et à l'énergie et soumis à un échantillon de 1061 personnes, à la question « que faites-vous pour réduire votre consommation d'énergie ? », les gestes : « éteindre les lumières », « baisser ou éteindre le chauffage » figurent en effet parmi les réponses les plus largement citées.

On ne peut toutefois que s'étonner de voir certains termes très peu cités, par exemple, les termes : « éducation » relativement au métier des interrogés, « citoyen » relativement aux recommandations des programmes, « consommation numérique » relativement à l'actualité. La plupart des enseignants met donc en avant des éléments techniques et des actions concrètes concernant les économies d'énergie plus que des éléments montrant leurs enjeux.

L'exploitation de la question 1 donne ainsi lieu à une forte cohérence avec les recherches précédentes sur les représentations sociales du développement durable et de la citoyenneté (Barthes & Alpe, 2016) et avec les programmes scolaires abordés par les enseignants de SVT.

Pratiques enseignantes au collège

71,6% des enseignants déclarent aborder les économies d'énergie en classe et, seulement, 14,7 % parmi eux positionnent cet enseignement dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, ce qui nous interpelle quant à la réflexion engagée avec les élèves.

Parmi les enseignants abordant les économies d'énergie en classe, la majorité donne la priorité aux connaissances (66,7% disent aborder ce thème en apportant des connaissances), ce qui peut correspondre aux attentes relevées dans les documents institutionnels et ce qui est essentiel pour pouvoir ensuite développer l'esprit critique. Néanmoins, nous notons une évolution par rapport à nos précédentes recherches : en effet, 59,8% des enseignants de SVT interrogés disent s'appuyer sur une situation réelle et concrète pour aborder les économies d'énergie avec les élèves et 52% déclarent travailler cet enseignement en s'appuyant sur le quotidien des élèves dans leur famille. Ces deux manières d'enseigner ont été repérées comme essentielles pour permettre aux élèves de donner du sens à cet apprentissage et de mieux appréhender leur environnement quotidien.

En revanche, les enseignants interrogés sont moins nombreux à demander aux élèves de réaliser un exposé (32,4%) ou à leur proposer des temps de débats (36,3%). Pourtant, ces méthodes d'enseignement sont considérées comme propices au développement réflexif, à celui de l'esprit critique et à la prise de recul vis-à-vis de questions socialement vives. La mise en pratique en classe ou dans l'établissement est également moins proposée (37,3%) alors qu'elle permettrait aux élèves de pouvoir faire le parallèle entre les connaissances acquises et les possibilités d'actions concrètes.

Enfin, nos résultats descriptifs montrent que les enseignants de SVT interrogés sont peu nombreux à mettre en œuvre un projet éducatif (24,5%) et que très peu d'entre eux font appel à un intervenant extérieur pour enseigner les économies d'énergie (8,8%). La démarche de projet est pourtant très souvent préconisée pour encourager les élèves à appréhender les phénomènes du développement durable et à devenir responsables et autonomes.

Ces premiers résultats nous amènent à questionner les effets de ces pratiques enseignantes : comment rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages et leur permettre de développer les compétences attendues en termes de citoyenneté si on ne leur propose pas de temps engageant une attitude réflexive et une mise en acte, un engagement ?

Leviers à l'enseignement des économies d'énergie

Les réponses les plus nombreuses (44 occurrences) concernent des motivations très personnelles : une prise de conscience, des convictions personnelles et citoyennes concernant l'avenir de la planète ou l'environnement des jeunes. Un des leviers semble donc correspondre à des valeurs personnelles, un point de vue personnel concernant le développement durable (« évidence » ; « survie » ; « aider la planète » ; « besoin vital » ; « préserver l'environnement à toutes les échelles » ; « respect général » ; « avenir » ; « responsabilité » ; « convictions personnelles » ...) et à une mise en avant de l'actualité de la situation (« urgence » ; « sujet de société » ; « situation climatique et économique » ; « nécessité écologique »). Toutefois, les discours portent sur des échelles variables : quand certains enseignants parlent à l'échelle de la planète, d'autres se centrent sur leur quotidien, ce qui pourrait expliquer un travail différent avec les élèves.

Vient ensuite la motivation à développer chez les élèves une prise de conscience, à engager leurs capacités réflexives vis-à-vis du développement durable (14 occurrences) : « faire prendre conscience » ; « remettre en question sa consommation pour changer » ; « engager une remise en cause de l'ordre établi » ; « développer l'esprit critique » ; « faire comprendre les enjeux » ; « que les élèves puissent développer des valeurs pour leur avenir » ; « sensibiliser aux ressources épuisables et au rôle de chacun ».

Certains enseignants se disent, quant à eux, motivés à enseigner les économies d'énergie pour développer une forme d'engagement citoyen chez les élèves, une mise en actes (9 occurrences) : quand un enseignant s'appuie sur la motivation même des élèves (« les élèves sont prêts à faire beaucoup »), d'autres enseignants sont motivés par les effets possibles de leurs enseignements à plus ou moins long terme sur l'engagement et la mise en acte des futurs citoyens : « faire adopter les comportements responsables » ; « informer les futurs citoyens qui à leur tour peuvent agir » ; « former des citoyens responsables » ; « diminuer la surexploitation des ressources » ; « inculquer les changements de comportements » .

Enfin, 8 enseignants appuient leur motivation sur les attentes des programmes scolaires (« c'est dans les programmes »), ce qui peut effectivement constituer un levier ; quand un seul enseignant sur 102 avoue qu'enseigner les économies d'énergie est « au cœur de sa pratique

d'enseignement », sa motivation est alors davantage liée à sa posture d'enseignant, sa conception du métier et de la discipline enseignée.

Nous remarquons alors, à travers ces différentes motivations, que la plupart des enseignants interrogés se sent responsable et bien concernée par ce thème. Les enseignants font les liens avec les programmes scolaires mais aussi avec leurs propres convictions, valeurs et points de vue vis-à-vis du développement durable, ce qui peut supposer que leur enseignement sera peut-être plus aisé dans ces conditions mais pourra avoir tendance à vouloir enrôler à tout prix les élèves vers une conception particulière du développement durable (et si celle-ci rejoint les représentations des enseignants, il s'agira de les diriger davantage vers des moyens d'actions plutôt que vers des éléments de prise de conscience) et non vers une attitude réflexive.

Freins à l'enseignement des économies d'énergie

Les difficultés les plus relevées concernent des problématiques précises au sein de l'établissement scolaire : certains enseignants évoquent la difficulté à montrer l'exemple au sein de l'établissement, ce qui questionne notamment le travail en équipe éducative : « les collègues ne montrent pas le bon exemple » ; « peu de situations au collège où on peut s'assurer qu'ils [que les élèves] adoptent les bons comportements ». Cela nous amène encore une fois à nous interroger sur la conception des « bons gestes » et la manière de les transmettre aux élèves.

D'autres enseignants mettent en avant la difficulté à monter un projet, notamment en termes de temps et de moyens (24 occurrences) ou encore la difficulté à trouver des intervenants, ce qui expliquerait le fait que la démarche de projet ou l'intervention de partenaires extérieurs seraient peu effectuées par les enseignants.

Certains enseignants signalent des difficultés au niveau de la pratique pédagogique (17 occurrences), ce qui montre une certaine prise de recul sur leur pratique et un besoin d'accompagnement : ils évoquent par exemple un manque de ressources (« manque d'informations facilement utilisables et des ressources neutres » ; « ancrage dans les programmes douteux en SVT » ; « manque d'alternatives abordables » ; « manque de documents pédagogiques pertinents » ; « manque d'exemples accessibles » ; « manque de résultats concrets ») ; d'autres enseignants s'interrogent sur la manière d'enseigner au mieux les économies d'énergie permettant un transfert des apprentissages, notamment via une prise de conscience de « ne pas réduire les économies d'énergie aux bons gestes », de « ne faire que développer un discours » ou encore du besoin d'exemplarité (« le fait que certains élèves puissent penser que leurs actes n'auront pas de conséquences positives quand ils voient que beaucoup ne font rien ») et de la difficulté à « faire évoluer les habitudes » ou à proposer des mises en pratiques (« économie d'énergie difficilement applicable dans les anciens locaux »). Ceux-là ont bien compris les enjeux d'une telle éducation et ce que cela suppose dans la pratique enseignante mais se sentent quelque peu démunis quant aux méthodologies à employer pour faire évoluer leur pratique. La formation des enseignants doit aller dans le sens de ces besoins et amener les enseignants à réfléchir sur ces pratiques et leurs effets.

Néanmoins, certaines réponses (27 occurrences) font émerger un point de vue très négatif vis-à-vis des compétences des élèves et de leurs familles : les freins seraient alors principalement dus aux motivations mêmes des élèves (« manque d'adhésion des élèves » ; « ne se projettent pas » ; « pas concernés » ; « ne comprennent pas l'enjeu »), à leurs mentalités ou modes de vie (« culture et mode de vie des élèves » ; « idées clichées, mauvais réflexes » ; « sujet banalisé » ; « moins d'élèves sensibilisés par leur famille » ; « difficultés à transférer dans leur vie quotidienne » ; « mauvaises habitudes familiales » ; « compliqué de remettre en cause les mauvaises habitudes » ; « aspect financier limitatif : quotidien des élèves différent de ce que prône l'économie d'énergie »). Ces réponses peuvent être mises en lien avec les représentations

des économies d'énergie, centrées principalement sur les actions à mettre en œuvre et sur les motivations des enseignants à réaliser cet enseignement, axées sur leurs propres convictions et volonté de faire changer les comportements. Cela nous questionne quant à la posture des enseignants qui envisagent les familles comme des freins, alors qu'elles doivent être des partenaires, et qui visent à faire changer des « habitudes » et à prôner des « bons gestes », alors que c'est contraire aux attentes de l'éducation aux économies d'énergie. Ce côté « normatif » n'engage pas la réflexivité et l'accompagnement individuel essentiels en vue de l'éducation au développement durable et plus généralement à la citoyenneté. Est-ce lié à nos formulations de questions et au fait d'être centrés sur les « économies d'énergie » plutôt que sur le « la transition énergétique », de façon plus globale, ou est-ce lié aux représentations des enseignants vis-à-vis de leurs missions ?

Comment faire évoluer les pratiques enseignantes

Ces premiers résultats, nous permettent d'envisager des pistes de formation qui pourraient faire évoluer les pratiques enseignantes. Les représentations sociales des enseignants doivent être dépassées en travaillant la complexité dans le cadre de l'éducation au développement durable (EDD) et des questions socialement vives (Barthes & Legardez, 2011 ; Barthes & Alpes, 2016 ; Legardez & Simonneaux, 2006 et Simonneaux & Legardez, 2011).

Au sein des établissements, la mise en place de projets, d'expériences collectives, de débats permettraient le développement du futur citoyen qui agit selon des modalités non stéréotypées (Lange, 2014). Ainsi, les enseignants auraient un éclairage sur le point de vue des élèves, qui ont bien conscience des enjeux du développement durable et se sentent concernés (Hugon, Maguin, Bois & Gloméron, 2019). L'ancrage adisciplinaire et thématique des Educations à... encourage le travail pluridisciplinaire en équipe. Néanmoins, les enseignants ont besoin de ressources concrètes, d'outils, permettant de développer l'attitude réflexive des élèves, mais ils ont également besoin de temps, de moyens et de soutien que ce soit de la part de l'ensemble de l'équipe éducative et du chef d'établissement ou de la part des familles. En effet, la co-éducation semble essentielle (Gloméron, Bois, Hugon & Maguin, 2017) et nécessite une réelle communication et une confiance mutuelle sur les pratiques de chacun.

Par ailleurs, l'accompagnement des enseignants pourrait également être réalisé au travers de l'analyse de pratiques professionnelles et de la mise en place d'expérimentations lors de formations.

Enfin, ce travail exploratoire sera complété par une nouvelle étude quantitative et qualitative questionnant plus précisément les pratiques enseignantes dans plusieurs disciplines scolaires dans le cadre de projets contribuant au Développement Durable (ou DD).

Bibliographie

ADEME / OpinionWay. (2018/11). *Les français et l'environnement*.

Alpe, Y. & Legardez, A. (2011). *Le curriculum sournois de l'éducation au développement durable : l'exemple de l'usage de certains concepts économiques*. Communication au colloque international francophone Le développement durable : débats controversés, 15 et 16 décembre 2011, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.

Bächtold, M. & Munier, V. (2014). Enseigner le concept d'énergie en physique et éduquer à l'énergie : rupture ou continuité ? *Skholé* 18(1) : 21-29.

Bächtold, M., Munier, V., Guedj, M., Lerouge, A. & Ranquet, A. (2014). Quelle progression dans l'enseignement de l'énergie de l'école au lycée ? Une analyse des programmes et des manuels. *RDST* 10 : 9-34.

Barthes, A. & Jeziorski, A. (2012). What kind of critical university education for sustainable development? A comparative study of European students and social representations. *Journal of Social Science of Education* 11(4) : 405-417.

Barthes, A. & Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation. Exemple de l'éducation au développement durable*. Paris : L'Harmattan.

Barthes, A. & Legardez, A. (2011). Objectiver l'enseignement des questions socialement vives, un exemple en éducation au développement durable à l'université. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (Coord.). *Développement durable et autres questions d'actualité dans l'enseignement et la formation* (p. 195-214). Dijon : Editions Educagri.

Bonfils, S. (2008). Stratégies énergétiques pour le développement durable. *Liaison énergie francophonie* 78 : 34-40.

Garabuau-Moussaoui, I. (2009). Vers une génération de la modération ? Pratiques, représentations et systèmes de consommation énergétique selon les âges sociaux. In M. Dobré et J. Salvador (dir.), *Consommer autrement la réforme écologie des modes de vie* (p. 253-262). Paris : L'Harmattan.

Garabuau-Moussaoui, I. (2011). L'énergie est-elle un enjeu de pouvoir dans la famille ? In S. Barrey et E. Kessous (dir.), *Consommer et protéger l'environnement Opposition ou convergence* (p. 67-89). Paris : L'harmattan.

Glomeron, F., Bois, E., Hugon, M. & Maguin, F. (2017) Citoyenneté et développement durable : pratiques familiales et scolaires chez les adolescents. *RIEF* 41 : 69-94.

Hugon, M., Maguin, F., Bois, E. & Gloméron, F. (2019) Education à l'énergie : pratiques enseignantes et représentations des élèves. *Educations* 19(3) :1-13.

Lange, J.-M. (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster* 46 : 123-154.

Lange, J.-M. (2014). Des dispositions des personnes aux compétences favorables à un développement durable : place et rôle de l'éducation. In A. Diemer et C. Marquat (dir.), *Education au développement durable. Enjeux et controverse* (p. 163-182), Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Lazzeri, Y., Le Bloa, G., Martel, O. & Barthes, A. (2015). *L'éducation au développement durable en milieu scolaire*. Note du Pôle n°23, Juin 2015.

Legardez, A. (2004). L'utilisation de l'analyse des représentations sociales dans une perspective didactique : l'exemple de questions économiques. *Revue des sciences de l'éducation* 30 (3) : 647-665.

Legardez, A. & Simoneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*. ESF Editeur.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux, du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements. Arrêté du 9 novembre 2015 ; Journal officiel n° du 24 novembre 2015.

Morge, L. & Buty, C. (2014). L'énergie : vers des recherches plurididactiques. *R DST* 10 : 63-92.

Moussaoui, I. (2007). De la société de consommation à la société de modération : ce que les Français disent, pensent et font en matière de maîtrise de l'énergie. *Les Annales de la recherche urbaine* 103, 0180-930-X : 112-119.

Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales. Collection Cursus sociologie*. Armand Colin. (2^{ème} édition).

Simonneaux, L. & Legardez, A. (2011). Didactique des questions socialement vives. Répondre aux besoins de formation dans la société post-moderne. In Legardez, A. & Simonneaux, L. (Coord.), *Développement durable et autres questions d'actualité* (p. 15-29), Dijon : Educagri Editions.

Zelem, M.-C. (2010). *Politiques de maîtrise de la demande d'énergie et résistances au changement. Une approche socio-anthropologique*. Paris : L'Harmattan.

228 Favoriser la co-réflexivité en formation professionnelle (expérientielle) à partir de l'analyse de l'activité

Karine Paret, Laboratoire ERCAE EA 7493, Université d'Orléans (France)

Résumé

Un dispositif de formation multimodale et expérientiel aux métiers d'éducateurs socio-sportifs, la Licence professionnelle développement social et médiation par le sport d'Orléans constitue le contexte. Léo témoigne d'un moment éprouvant vécu à l'occasion d'une intervention en direction de publics fragiles relevant de l'Aide sociale à l'enfance. Dans le cadre théorique et méthodologique de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004, 2015) l'incident sera exposé aux pairs en formation, prendra une dimension analytique et dé-située, à l'occasion d'un partage d'expérience (Paret, 2017). Les problèmes de métier, vécus en première personne, co-analysés dans une démarche de recherche participative, structurent le curriculum de la licence.

Mots-clés : éducateurs socio-sportifs, analyse de pratique, collaboration réflexive, anthropologie cognitive située

Introduction

Les chercheurs en sciences de l'éducation investissent des milieux éducatifs dont la diversité et la complexité sont largement admis. Au XXI^{ème} siècle et dans ces contextes, les conceptions à l'œuvre du côté des formateurs s'accordent : le praticien se doit d'être dorénavant réflexif et collaboratif (Argyris & Schön, 1974 ; Schön, D.A, 1983). C'est un haut niveau de compétence que l'on attribue *ipso facto* à l'éducateur formé et expérimenté, capable de composer entre contraintes nationales et locales, déontologie et éthique de la situation, en usant de sa liberté pédagogique à bon escient. Pourtant, dans le système éducatif français, jamais la production de normes – arrêtés, circulaires, notices, voire lois de programme - n'a été aussi prolixe, pour cadrer les métiers de l'éducation (enseignants, éducateurs, formateurs) et circonscrire ainsi la liberté pédagogique à des espaces que les acteurs énoncent comme de plus en plus restreints. De grands noms interrogent l'effet réel sur les pratiques enseignantes (Demazière, Lessard, & Morrissette, 2013 ; Prost, 2014). De même et au-delà des discours, il convient d'interroger la propension réelle des institutions publiques d'éducation à former les acteurs à la collaboration, à opérationnaliser et inscrire celle-ci dans le quotidien de leur métier, ainsi qu'à leur accorder la stabilité fonctionnelle nécessaire au pilotage concerté de l'action éducative. Dans un contexte managérial soumis au *new management public*, les agents composent difficilement entre des valeurs professionnelles traditionnelles et des valeurs émergentes comme l'adaptabilité, la flexibilité et la reddition de compte. Dans ce climat de réforme, nombre de professionnels de l'éducation peinent à saisir le sens de leur métier (Aballéa, 2013) et la viabilité professionnelle des éducateurs, des enseignants peut être mise à mal.

Lorsque les éducateurs prennent en charge des mineurs délinquants, des décrocheurs scolaires, des mineurs non accompagnés au passé migratoire, les conditions du travail quotidien peuvent atteindre les limites du supportable tellement la relation pédagogique est tenue, comme en atteste par exemple le *turnover* des équipes repéré au sein d'une institution comme la Protection Judiciaire de la Jeunesse (Ferreri, 2016). Consciente de l'exigence de ces contextes professionnels, nous avons participé à la création en 2008 d'une Licence professionnelle développement social et médiation par le sport (LP DSMS) à Orléans, et plus précisément, à la mise en place d'un dispositif de formation à l'intervention sportive organisé autour de

l'accompagnement du développement de la réflexivité d'éducateurs socio-sportifs, par le collectif. Ce dispositif de formation a donné lieu à un travail de doctorat publié (Paret, 2017).

Dès sa conception initiale, la formation intègre les enjeux décrits plus haut. A travers le témoignage de l'histoire d'un « dispositif de formation continué dans l'usage » (Béguin & Cerf, 2004 ; Goigoux & Cèbe, 2007) et le cas de Léo, un étudiant en formation de la promotion 2014 - 2015, nous aimerions illustrer ici les avantages et limites d'une formation ancrée sur l'analyse de l'activité et son appropriation par un collectif, menée par les acteurs en formation, à partir de leur expérience d'intervention socio-sportive.

En formation universitaire des enseignants et intervenants sportifs, les résultats de la recherche irriguent les contenus de cours (former par les résultats de la recherche). Nos étudiants, pas toujours très au clair quant à la portée de ceux-ci, en fustigent l'inutilité à court terme¹ dans le quotidien de l'action éducative de novices. Ils questionnent alors le sens de la formation, les résultats de la recherche leur restant « extérieurs », peu exploitables en regard de leurs besoins du moment. Nous pouvons nous en offusquer – comme nous pouvons nous irriter dans d'autres lieux éducatifs des résistances manifestées par des élèves à l'égard des contenus scolaires – et continuer à clamer l'importance des résultats scientifiques pour donner de la profondeur aux études : nous sommes ici sur un effet déclaratif, au mieux performatif mais force est de constater que l'analyse de l'activité mobilisée en formation des enseignants par exemple, est loin d'avoir l'impact effectif qu'on lui accorde (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009). Cependant, lorsque l'on use d'un protocole de recherche à l'analyse de l'activité professionnelle, en première personne (Theureau, 2010), sur un mode participatif et collaboratif, une énergie nouvelle apparaît, qui pourrait reposer pour l'essentiel sur le besoin universel de stabilité et de progression à l'épreuve de situations, deux qualités intriquées attribuées aux organismes vivants² sous l'appellation d'homéostasie (Damasio, 2017 : 71). Dans le cadre d'une formation professionnalisante, qui vise un secteur aussi sensible que l'éducation de publics en rupture de lien social, il nous semblait important de viser dès la formation initiale le développement de capacité d'analyse de l'activité professionnelle, en collaboration avec les pairs, et cela avec un cadre théorique et méthodologique solide (Theureau, 2004, 2015).

Former à un métier ou développer un professionnel réflexif et collaboratif

Les métiers visés par la formation inscrite au Registre national des certifications professionnelles³ - dorénavant intitulée Licence professionnelle insertion sociale, développement social et médiation par le sport - s'exercent à l'interface du social, de l'éducation et des secteurs du sport et des loisirs. En réalité, nombre de professionnels de l'intervention sportive travaillent à des projets d'insertion par la pratique du sport « citoyen » au sein d'associations, de fondations, d'institutions ou des collectivités, sans avoir de formation spécifique, au risque de proposer une déclinaison de projets et d'actions avant tout occupationnels, « contenants », et pour le dire sans ambages, relevant parfois d'un simple affichage (Gasparini & Koebel, 2011) politique. De façon vicariante, « sur le tas », les intervenants peuvent avoir développé une posture, une éthique de la situation appropriée aux enjeux sociétaux à relever, et pour les plus réflexifs d'entre eux, une capacité de mise à distance qui leur permet d'agir de façon efficiente en se protégeant, sans que la reconnaissance sociale,

¹ « Cela accentue chez les enseignants novices l'impression de « choc de réalité », selon la célèbre expression de Veeneman (1984), à l'égard des savoirs académiques appris : ces savoirs apparaissent le plus souvent comme inexploitable dans l'exercice quotidien du métier" (Bertone, Chaliès, & Clot, 2009).

² Le but de l'homéostasie n'est pas simplement d'atteindre un état stable. En analysant les choses *a posteriori*, on a le sentiment que les cellules isolées comme les organismes multicellulaires cherchent à atteindre une forme bien particulière d'état stable ; un état stable propice au développement. (Damasio 2017, p.71).

³ <http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=30079>

institutionnelle ... et salariale ne soit là. Pour autant, l'éducation spécialisée⁴ et les institutions afférentes reconnaissent que le sport peut constituer un support à des projets d'insertion / d'intégration, sous condition (Chobeaux & Segrestan, 2003). Bien que le débat entre le sport « éthique » et le sport « outils » ne soit pas totalement éteint (Koebel, 2010), à mesure que le monde sportif s'engage en faveur de l'éducation au « vivre ensemble », et que le secteur social développe des compétences en intervention sportive pour contribuer à la prise en charge des publics, l'éducateur socio-sportif apparaît comme un professionnel hybride... à moins qu'il ne développe une compétence transversale à différents milieux professionnels (Lefèvre, 2012) qui lui permette de s'adapter à différents contextes professionnels. L'éducateur socio-sportif exerce donc un métier hybride et d'interface, dans lequel la connaissance des publics, l'autonomie, la responsabilité, la communication et la prise de risque sont importants, sans pour autant que la reconnaissance de ses compétences ne soit réelle : les milieux de la formation sportive, de l'éducation souffrent d'une simplicité apparente qui conduit l'opinion publique, les employeurs à poser des avis sans être en capacité d'appréhender la complexité du travail réel. Il ne peut donc s'agir que de personnels formés à un haut niveau, capables de conception, et d'intervention pragmatique en situation complexe, en se saisissant des enjeux de société. Les secteurs d'intervention sont si hétérogènes, si surprenants et déstabilisants pour un éducateur inexpérimenté, qu'il est souhaitable dès la formation initiale de « l'exposer » à des situations professionnelles les plus authentiques possibles, pleines de sens (*tous* les sens) et d'émotions : c'est à ce prix qu'une enquête individuelle (réflexion dans et sur l'action) et collective (confrontation à d'autres pensées, d'autres conceptions) lèvera les croyances, les conceptions et représentations déjà présentes pour engager une modification profonde des connaissances disponibles, gage de formation. Il faut donner l'occasion à l'acteur en formation, en l'accompagnant, de vivre un véritable « chambardement » émotionnel (Damasio, 2012 : 142 ; Nussbaum, 2011) pour résister et s'adapter tout à la fois aux contraintes du métier, afin de s'y engager avec lucidité. Proposer une « formation sur le tas » que certains appellent de leurs vœux au nom d'un « principe de réalité », sans favoriser le développement d'une réflexion dans et sur l'action et une mise à distance de sa biographie serait irresponsable. La politique des Grands Frères des années 1997-1998 a démontré combien le dispositif national pouvait renforcer les communautarismes (Beunardeau, 2018).

Un dispositif multimodal, réflexif et collaboratif pour conceptualiser à partir d'expériences vécues types

La formation des adultes repose sur un levier puissant : l'expérience, à la condition qu'elle soit « interrogée ». Les adultes apprennent comme on fait de la recherche. L'andragogie versus la pédagogie, objective la différence entre adulte et enfant.

Ce qui change à l'âge adulte c'est l'apparition d'une nouvelle manière d'apprendre : par exemple, si l'adulte a besoin de plus de temps pour mémoriser qu'un adolescent entraîné à retenir de longues listes de contenus, il établit plus de liens avec ses connaissances antérieures ou avec son contexte (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 26).

L'adulte puise dans les expériences vécues pour tisser des liens entre théorie et pratique, bascule alors vers de nouvelles connaissances qu'il enrichit à l'aune de l'expérience d'autres que lui, et d'apports théoriques nécessaires et éclairants. Nombreux sont les dispositifs

⁴ Comme les Maisons d'enfance à caractère social (MECS) relevant de l'Aide sociale à l'enfance, des Foyers de jeunes travailleurs (FJT), ou bien relevant de la Protection judiciaire de la jeunesse les Centres éducatifs renforcés (CER), Centres éducatifs fermés (CEF), Centres ou Foyers d'action éducative (CAE/FAE), Établissement de placement éducatif et d'insertion (EPEI), Unité éducative d'accueil de jour (UEAJ)

proposés pour accompagner l’alternance entre les milieux de formation académique (l’université par exemple) et expérientiels (les stages, la préprofessionnalisation) et faciliter ainsi le maillage théorie – pratique. La vidéo captation et les entretiens de confrontation aux traces de l’activité figurent parmi les techniques les plus employées depuis les années soixante-dix, comme le montrent Gaudin et Chaliès (2015) à travers une revue de littérature nationale et internationale conduite à partir de l’étude de quelques 255 articles.

À Orléans, en LP DSMS nous avons souhaité former les étudiants dans un dispositif qui combine :

- ▶ l’intervention socio-sportive à destination de publics « réels », dans le cadre de leçon collaborative (Miyakawa & Winsløw, 2009)
- ▶ la captation vidéo de la séance au moyen d’une ou de deux caméras,
- ▶ l’organisation de séances de confrontation aux traces de l’activité d’intervention, selon la méthodologie du Laboratoire du cours d’action (Theureau, 2004, 2010, 2015)
- ▶ l’exploitation de matériaux (vidéo, verbatim de confrontation aux traces vidéo de l’activité) afin de dégager des « expériences types » déjà modélisées par la recherche (Ria, 2004).
- ▶ la mise en place d’ateliers de partage d’expérience en intervention (Paret, 2017), lors desquels les étudiants proposent de débattre de « problèmes de métier » (Clot, 2007), à partir de leurs expériences et à leur initiative, afin à la fois d’envisager d’autres possibles, et de faire culture commune.

L’expérience d’inhibition de Léo érigée en problème de métier : lorsqu’un éducateur propose au collectif de réfléchir à un incident critique vécu en première personne

Lors d’une intervention auprès d’enfants de l’ASE, trois éducateurs socio-sportifs en formation se succèdent en direction de séance : Léo, Anthony et Gabrielle. L’intervention est filmée de façon à pouvoir constituer les traces support à l’auto-confrontation collective, elle a été conçue par les trois éducateurs et visée par un formateur.

Ce mercredi 17 décembre 2015, Léo a terminé l’intervention fortement éprouvé par un incident survenu en fin de séance, qu’il va considérer déterminant pour son développement professionnel dès la confrontation vidéo.

Tout au long de la séance, deux enfants (C. et M.) posent des problèmes de discipline. Les éducateurs parviennent à composer avec les deux perturbateurs, enchainent les activités en maintenant adroitement le collectif motivé et impliqué. Ils évitent ainsi le phénomène de contagion, de décrochage, fréquent lorsque des perturbateurs parviennent à focaliser à eux seuls l’attention des enseignants, des éducateurs. Or, en fin de séance, Léo se retrouve complètement décontenancé par la prise à parti de C., alors qu’il propose aux jeunes d’organiser un match, pour continuer à renforcer les acquisitions motrices et sociales développées précédemment. C’est ce moment très précis (d’une durée exacte de 52 secondes) sur lequel Léo s’appesantit longuement lors de la confrontation vidéo, que nous restituons dans le tableau à suivre. Nous devons à ce niveau apporter quelques précisions théoriques et méthodologiques.





Dans la mobilisation du laboratoire du cours d’action le support des traces vidéo de l’activité et la présence d’un chercheur – formateur contribuent à établir une partie des conditions favorables nécessaires pour documenter finement le « cours d’action » de l’acteur. Le cours d’action est ce qui, « dans l’activité observable d’un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est préreflexif, ou encore significatif pour cet acteur, c’est-à-dire montrable,

racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement (Theureau, 2001, p. 3). Ainsi, les échanges permettent de mettre à jour une Unité significative élémentaire (USE) que nous restituons à l'aide du tableau à suivre.

Une unité élémentaire se compose d'un Objet (les préoccupations de l'acteur, ses intérêts immanents à l'action), d'un Représentamen (son ancrage au monde, ses sensations, perceptions) et d'un Interprétant (à savoir des éléments de connaissance, des « types » constituant la culture et l'expérience de l'acteur).

Quelques mois plus tard, à l'occasion d'un Atelier de partage d'expérience (APE), l'USE présentée sera l'occasion d'un débat étendu à la promotion des éducateurs en formation. C'est Léo qui fait le choix de rapporter l'expérience vécue et resituée, pour poursuivre avec ses pairs une analyse cette fois-ci « dé-située », dans le cadre d'un « entretien de second niveau », analytique, adapté de la méthodologie du cours d'action (Theureau, 2010, p. 301), qui prend la forme dans le dispositif de formation de la LP DSMS d'une démarche réflexive collaborative.

Tableau 1 - Cours d'action de Léo

	Action	Composante du signe
<p>J'appelle l'équipe rouge et recule.</p> <p>Personne ne bouge, C. est sur le sol.</p>		<p>Unité élémentaire significative (USE) Déstabilisé par C, c'est l'intervention de Gabrielle qui règle le problème et me soulage</p>
<p>J'appelle à nouveau l'équipe rouge.</p>		<p>Objet</p> <ul style="list-style-type: none"> - je dois lancer le jeu rapidement - C. et M. sont difficiles à gérer depuis le début de la séance, je suis fatigué
<p>J'écoute C. complètement figé.</p>		<p>Représentamen</p> <ul style="list-style-type: none"> - je suis énervé, submergé par mes émotions lors du 2^e appel - je suis sidéré, inhibé par la réponse de C. et son attitude - je ne sais pas quoi faire
<p>Gabrielle prend le relai, je recule.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - énervé, désarmé, je me sens isolé - je vois que Gabrielle prend C. en charge - je suis soulagé <p>Interprétant</p> <ul style="list-style-type: none"> - en état de stress et de fatigue, un enfant me déstabilise au point de ne plus savoir quoi faire. - C. cherche l'attention, je dois composer entre lui et les autres - l'aide de Gabrielle me soulage

Communications enregistrées à l'occasion de l'intervention

Léo à tous : « l'équipe rouge, toute l'équipe rouge ! Venez avec moi de ce côté là ... Tous les rouges ... »

Léo à un enfant : « Je vais récupérer la balle, merci ! »

Léo : « Les rouges !!! Avec moi !!! »

C. : « Ahhh ! Mais je n'aime pas les rouges, moi ! Je préfère les bleus, c'est plus joli, les bleus ! Ah oui, mais moi, je suis nul, hein !? »

(Hors micro, en aparté, Gabrielle s'adresse à Anthony pour permuter avec M. et recomposer des équipes plus équitables selon le point de vue de C.)

C. : « On a fait une équipe de nuls, hein !?! ah merci. J'ai déjà perdu ! (...)
Eh mais moi, je suis rouge ! »

Extrait de confrontation de Léo aux traces vidéo de son intervention du 17 décembre 2015 – incident critique avec C.

« M. et C. sont difficiles à gérer depuis le début de la séance. Je demande une première fois à l'équipe rouge de venir vers moi pour mettre en place les équipes, je les rappelle plus fort : je suis submergé par mes émotions.

J'observe C., il est assis, lassé, il dit à l'avance qu'il va perdre et que son équipe est nulle. Je suis figé, tendu, mon corps reste droit.

C'est Gabrielle qui prend le relais à ce moment-là et fait une permutation de joueur : elle demande à Anthony de passer en rouge à la place de M. Ça me permet de me sentir plus à l'aise, de pouvoir éviter C. »

A l'occasion de l'APE, Léo explique à ses collègues de formation : « je n'ai pas su comment réagir à cette situation », et précise « je n'ai pas réussi à prendre C. en compte ». Effectivement, la vidéo donne à voir (cf. les images du tableau 1) un moment de désengagement de l'action : d'un accord tacite, ses collègues Gabrielle et Anthony prennent le relais. Léo vit un moment de rupture : la situation dépasse ses capacités d'action. Or, « c'est dans les moments de rupture, autrement dit quand nous ne sommes plus des experts dans notre micro-monde, que nous réfléchissons et que nous analysons, c'est-à-dire que nous devenons comme des débutants qui essaient d'être à l'aise devant la tâche qui les attend » (*Ibidem* : 38). Cette sidération met à jour par contraste les moments que l'on ne questionne plus, parce que tout se passe bien. Ces derniers relèvent du « faire face immédiat », celui-ci étant « transparent, stable, historiquement acquis » (Varela, 2004, p. 39). Le débat collectif permet de valider les suggestions de Léo, qui a compris, avec le recul de quelques mois, combien C. avait besoin d'être valorisé, « sans pour autant lui donner toute [mon] l'attention et [me] se désintéresser des autres ». Le collectif conviendra qu'il reste très difficile pour un éducateur en état de fatigue physique et émotionnelle, de ne pas réagir en miroir, dès lors que l'agressivité défensive d'un public fragile le prend pour cible. Développer la maîtrise de soi et des connaissances sur des phénomènes éclairés par des concepts scientifiques constitue les apports de l'étude de cas critique comme celui-ci : le collectif, aidé du chercheur formateur, établira des liens entre la réaction de C. et « l'impuissance apprise » (Seligman, 1975), fréquente chez les enfants relevant de l'ASE. Une histoire chaotique ajoutée au traumatisme de l'éloignement du foyer familial ne permet pas de développer la confiance en soi face à des situations aversives. Léo reviendra sur son passé de sportif de haut niveau, d'entraîneur expert dans son domaine de prédilection le handball, pour convenir que rien dans sa biographie ne l'avait préparé à appréhender C. Le collectif étendra ce constat à d'autres moments vécus, pour convenir de l'importance d'une formation hybride, expérientielle et académique.

Conclusion

Dans ce dispositif, tout n'est pas idyllique, et peut-être est-ce sa principale qualité. Les tensions sont courantes du fait des aléas du dispositif vécu : la formation s'organise à partir des incidents critiques, doublés d'apports académiques pluridisciplinaires. Posés à partir d'expériences vécues, éprouvées, incarnées, les problèmes de métier appellent des connaissances qu'il convient de distiller sur un rythme adapté aux besoins exprimés des éducateurs en formation : la tentation est grande, parfois, pour le chercheur – formateur, de devenir prescriptif... et il faut l'être absolument lorsque des questions de sécurité se font jour. « Mais cette possibilité ne se réalise que si, dans une zone de proche développement organisée, les concepts scientifiques « germent vers le bas » par l'intermédiaire des concepts quotidiens et ceux-ci « germent vers le haut » par l'intermédiaire des concepts scientifiques » (Clot, 2007, p. 91). Il faut aussi générer suffisamment d'incertitude, mais pas trop, pour que les étudiants éprouvent le besoin d'engranger de nouvelles connaissances (Paret, Nourrit, & Gal-Petitfaux, 2017). Le collectif traverse des crises régulières, des incompréhensions qu'il se doit de mettre en débat au prix d'explications de texte assez rudes, comme il est possible d'en rencontrer dans les milieux professionnels : d'une promotion à l'autre, le déroulé de la formation passe par les mêmes étapes à des rythmes différents, repose sur des débats renouvelés, fonction de l'histoire et du vécu antérieur des étudiants, du dispositif vécu. Finalement, le dispositif vise à considérer le développement professionnel comme un processus qui n'est pas seulement du registre de la formation continue et / ou initiale, mais relève de façon fondamentale du « vivant » confronté à la nécessité de s'adapter pour relever des défis collectifs.

Bibliographie

- Aballéa, F. (2013). L'anomie professionnelle : déprofessionnalisation et désinstitutionnalisation du travail. *Recherche & formation* 72 : 15-26.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. E.U : Jossey-Bass Publishers.
- Béguin, P. & Cerf, M. (2004). *Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail*. Activités 01(1).
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (Éds). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur*. Suisse : Peter Lang.
- Bertone, S., Chaliès, S. & Clot, Y. (2009). Contribution d'une théorie de l'action à la conceptualisation et à l'évaluation des pratiques réflexives dans les dispositifs de formation initiale des enseignants. *Le travail humain* 72(2) : 105-125.
- Beunardeau, P. (2018). Les « grands frères » dans la politique jeunesse de Saint-Denis : Genèse d'une figure dépréciée dans le débat public local et national. In C. Nativel, S. Pickard, & F. Portier-Le Cocq (Éds), *Les politiques de la jeunesse au Royaume-Uni et en France* (p. 129-145). Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Chobeaux, F. & Segrestan, P. (2003). Le sport : Un moyen d'intervention sociale sous conditions. *Empan* 3 : 48-51.
- Clot, Y. (2007). *De l'analyse des pratiques au développement des métiers. Éducation et didactique* 1(1) : 83-93.
- Damasio, A. R. (2012). *L'autre moi-même : Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.

- Damasio, A. R. (2017). *L'ordre étrange des choses : la vie, les sentiments et la fabrique de la culture*. Paris : Odile Jacob.
- Demazière, D., Lessard, C. & Morrissette, J. (2013). Introduction. *Education et sociétés* 32(2) : 5-20.
- Ferreri, P. (2016). *La Protection judiciaire de la jeunesse, administration éducative réorganisée dans un secteur social en mutation*. In *Vivre les valeurs du service public* (p. 45-52). Rennes, France : Presses de l'École des hautes études en santé publique.
- Gasparini, W. & Koebel, M. (2011). La double réalité du monde sportif. *Savoir/Agir* 15(1) : 9-10.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development : A literature review. *Educational Research Review* 16 : 41-67.
- Goigoux, R. & Cèbe, S. (2007). Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères* (35) : 185-208.
- Koebel, M. (2010). L'intégration par le sport : Une croyance durable. *Empan* 79(3), 28.
- Lefèvre, N. (2012). Sport et éducation spécialisée. *Le sociographe* 38 : 43-51.
- Miyakawa, T. & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : Étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique* 3(1) : 77-90.
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Paris : Climats.
- Paret, K. (2017). *La formation d'éducateurs socio-sportifs en « licence professionnelle développement social et médiation par le sport » : étude de la dynamique des expériences vécues dans un dispositif multimodal* (Thèse de doctorat). Université d'Orléans, France.
- Paret, K., Nourrit, D. & Gal-Petitfaux, N. (2017). The hazard and discomfort in complex situations: Resources for the training of social sports educators. In *Understanding Interactions in Complex Systems. Toward a Science of Interaction* (p. 261-269). Royaume-Uni : Cambridge Scholars Publishing.
- Prost, A. (2014). Le changement dans l'École : La vision de l'historien. *Administration Éducation* 143(3) : 19-26.
- Ria, L. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation* 30(3) : 535-554.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive Practitioner, how professionals Think in Action*. New York : Basic Book.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, E.U : W. H. Freeman.
- Theureau, J. (2001, 15 novembre). *Note sur l'histoire des « émotions » dans l'étude du cours d'action*. Paris. Manuscrit soumis pour publication. URL : <http://www.coursdaction.fr/08-nonpublies/2001-JT-T13.pdf>
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse, France : Octarès édition.

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. (2015). *Le cours d'action : L'enaction & l'expérience*. Toulouse : Octares éditions.

Varela, F. J. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ?* Paris : La Découverte.

Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education* 23(4) : 355-367.

387 Effets de l'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers sur les cadres formateurs

Delphine Rivier, UPVM, Montpellier 3, ED 58, LIRDEF EA 3749 (France)

Résumé

La formation infirmière s'est engagée en 2009 dans une réforme l'universitarisation qui a engendré auprès des professionnels des instituts de formation en soins infirmiers (IFSI) de nombreux changements au niveau de leur activité. Nous pensons que la mise en place de l'universitarisation en IFSI est une réelle transition professionnelle, qui pourrait avoir des conséquences au niveau des différents acteurs concernés en particulier sur leur identité professionnelle de cadres de santé formateurs. Au plan méthodologique, nous nous inscrivons dans une démarche compréhensive et avons choisi comme outil l'entretien semi directif. Une première analyse nous permettra d'amener quelques éléments de réflexions autour de ce questionnement identitaire.

Mots-clés : universitarisation, transition professionnelle, identité professionnelle, cadre de santé formateur infirmier

Introduction : le contexte de la réforme de l'universitarisation en institut de formation en soins infirmiers

La formation infirmière s'est engagée en juillet 2009 dans l'universitarisation entraînant des questions et des changements dans les pratiques des cadres de santé formateurs qui ont dû mettre en place cette réforme. Au-delà, des nouvelles activités telles que l'analyse des pratiques, il semblerait que ces changements aient des conséquences plus profondes, en particulier sur ce qui participe à la légitimité professionnelle du cadre de santé formateur.

De notre point de vue, cette réforme a des effets sur les IFSI ; qu'en est-il de la fonction cadre de santé en IFSI ? Quelles sont les conséquences de cette réforme de l'universitarisation ?

Contexte de l'universitarisation

Depuis la construction de la première université à Bologne vers la fin du XI^e siècle et en France au XIII^e siècle, l'université a évolué au gré des différentes réformes pour devenir de plus en plus compétitive face « à la concurrence internationale accrue entre universités »¹. L'universitarisation a émergé en 1998 lors de la déclaration de la Sorbonne, où l'objectif était de créer une « Europe de la connaissance »², une Europe du savoir au-delà, de l'Europe, financière et gestionnaire. Il est donc discuté de la création « d'une Europe ouverte de l'enseignement supérieur »³ afin d'améliorer la reconnaissance des diplômes, la mobilité dans l'Europe, mais aussi favoriser l'attractivité internationale des systèmes européens. Les accords de Bologne en 1999 ont permis la construction d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur, avec un cursus licence master et doctorat (LMD), dans lequel est rentré en 2009, la formation en soins infirmiers. Cette formation est dispensée dans les IFSI, par les cadres de santé formateurs qui sont issus du ministère de la Santé, ministère différent de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation.

¹ <https://www.vie-publique.fr/politiques-publiques/enseignement-superieur-universite/gouvernance-universite/>

² <http://www.nouvelle-europe.eu/aux-origines-du-processus-de-bologne-la-declaration-de-la-sorbonne>

³ <http://www.nouvelle-europe.eu/aux-origines-du-processus-de-bologne-la-declaration-de-la-sorbonne>

Cette universitarisation n'est pas à ses débuts, puisqu'elle a débuté en 2008 avec la formation des maîtres en France et s'inscrit dans le secteur de la santé depuis 2009. Depuis, ces formations subissent régulièrement des changements, le dernier date de 2019 avec la mise en place du système de sélection par Parcoursup et la disparition du concours d'entrée en IFSI. Cette réforme appelée également ingénierie de formation est centrée sur la notion de compétences et a amené deux mondes jusqu'ici différents à collaborer ensemble, l'université avec les savoirs savants et le monde professionnel infirmier comprenant les savoirs professionnels enseignés pour partie par des cadres de santé formateurs.

Contexte historique et évolution de l'identité professionnelle des infirmiers et cadres de santé

Les premières infirmières étaient des femmes qui devaient avoir procréé pour pouvoir s'occuper des autres femmes. Les soins étaient liés aux gestes de la vie quotidienne, dont l'alimentation et l'accouchement. C'est leur identité de femme qui leur permettait d'être infirmières. Ensuite, ces femmes vont s'intéresser aux plantes pour préparer des remèdes qui serviront de bases aux soins et seront à « l'origine de la pratique infirmière » (Catanas, 2007). L'arrivée des religieuses va modifier les soins, la manière de procéder et surtout l'identité des infirmières. Au moyen-âge, les femmes qui auparavant soignaient avec les plantes, furent chassées et considérées comme des sorcières. L'église n'acceptait pas ces comportements et les punissait sévèrement et proposait de donner naissance à des nouveaux « savoirs inspirés de la théologie des prêtres et des clercs » (Collière, 1996 : 51). C'est la naissance des premières facultés de médecine en 1220, où prêtres et médecins se confondaient. L'esprit prévalait sur le corps. A cette époque, les religieuses consacraient leur vie aux malades et à Dieu et étaient soumises aux médecins qui eux seuls détenaient le savoir savant.

Au XIXe siècle la profession d'infirmière évolue avec la séparation de l'église et de l'état en 1905, les hôpitaux deviennent laïques et des lieux de soins pour tous, « supposant l'obligation d'un corps professionnel spécifique est compétent » (Chaboissier, 2009 : 63). Le XIXe siècle est aussi celui des découvertes scientifiques et le malade et son entourage sont de plus en plus pris en compte. L'infirmière prend une place majeure autour d'une identité professionnelle construite sur de nouvelles pratiques de soin de plus en plus techniques. C'est la naissance en quelque sorte des infirmières, qui étaient avant tout une main-d'œuvre médicale nommée, « l'auxiliaire du médecin » qui réalisaient les soins que le médecin avait prescrits et délégués. Le XIXe siècle voit aussi en France la naissance de l'école diaconesses du docteur Duchaussoy qui « ouvrit les premiers cours destinés aux « dames infirmières » des sociétés Croix-Rouge en 1877 » (Magnon, 2006 : 16). Puis, des écoles municipales à Paris verront le jour avec le docteur Désiré Magloire Bourneville. Dans cette période, l'enseignement est réalisé par les religieuses et le corps médical. Mais petit à petit les religieuses qui gênaient les médecins, vont être remplacées. Les soignantes sont devenues indispensables et une formation adaptée, avec du personnel pour enseigner, aussi. C'est le début des monitrices, qui étaient recrutées parmi le personnel le plus compétent. Les écoles d'infirmières ont évolué grâce à deux femmes, Florence Nightingale en Angleterre et Léonie Chaptal en France qui vont donner « l'impulsion nécessaire à l'essor de la formation » (Poisson, 2010 : 25). Un arrêté en 1923 va reconnaître les écoles d'infirmières. Le titre d'infirmière diplômée de l'État français sera créé par décret un an plus tard. C'est le début de la reconnaissance du métier infirmier puisqu'il faudra être formé pour exercer cette profession et d'autant plus qu'avec la guerre de 1914-1918, cela est devenu indispensable. En 1946, « la profession infirmière est réellement définie » (Poisson, 2010 : 26), et les infirmières se reconnaissent au travers d'un groupe professionnel portant les mêmes valeurs et titre pour exercer des soins. En même temps, la formation des monitrices se met en place. En 1951 naît la première école des cadres à Paris grâce à la Croix-Rouge où les cadres

pourront se former, soit aux fonctions de gestionnaire, soit de monitrice. Les monitrices sont là pour répéter les cours des médecins, et pour apprendre les techniques de soin aux futures infirmières. En 1958 naît le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Infirmière Monitrice (CAFIM) et le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Infirmière Surveillante (CAFIS). Pendant cette période, le rôle de la monitrice se situe autour d'une « fonction d'enseignement, une fonction de coordination et une fonction d'éducation et tâches dites annexes » (Boudier, 2005 : 50).

Les différents programmes de formation qui ont suivi, ont permis de passer de modèles centrés sur la maladie à un modèle centré sur la personne et la santé, c'est un véritable changement des représentations, mais les monitrices ne se sentent pas réellement légitimes et compétentes pour l'enseigner. En 1975, le certificat cadre infirmier (CCI) naît. Les monitrices sont choisies parmi les premières au concours d'entrée. Ce certificat marque une évolution, car que les cadres de santé se destinent à la gestion des unités de soins ou à l'enseignement, la formation est la même. En 1978, c'est la véritable reconnaissance de l'infirmière grâce au rôle propre et il est devenu obligatoire d'avoir le baccalauréat pour se présenter aux écoles d'infirmières. En 1979, deux programmes sont mis en place, ils distingueront l'infirmière psychiatrique de l'infirmière générale. En 1992, les deux programmes seront rassemblés pour n'en faire qu'un, il dure trois ans et forme des infirmières « généralistes ». Les IFSI remplacent les écoles d'infirmières. C'est un pas vers l'universitarisation. Les élèves deviennent des étudiants, les monitrices, des formatrices, et leur rôle se modifie. Elles ne doivent plus seulement enseigner des savoirs théoriques initialement amenés par les médecins, mais doivent aussi permettre aux étudiants de faire le lien entre la théorie et la pratique et pour cela, elles doivent travailler avec les professionnels de terrains. Des rencontres s'organisent en stage pour voir l'évolution de l'étudiant et l'évaluer par le biais des mises en situations professionnelles. Un nouveau terme apparaît dans les textes, la professionnalisation !

Le rôle, des infirmiers et des formatrices est de plus en plus précis, « mais la demande de reconnaissance, de statut et de formation est toujours présente chez les infirmières et les formatrices » (Boudier, 2005 : 62). Ce programme a permis de définir une véritable place aux formateurs et aux étudiants infirmiers en accordant un réel intérêt à la pédagogie et à la réflexion. Le champ de compétences attendues est plus large et tend vers une certaine autonomie professionnelle, qui sous-entend une réactualisation de ses savoirs grâce à la veille professionnelle. Tout cela a contribué à une évolution certaine de ces formateurs.

En 1995, le diplôme de cadre de santé est créé par un décret avec la spécificité d'être commun à toutes les formations paramédicales.

Toutes ces évolutions ont participé à la mise en place de la réingénierie des études infirmières notamment le contexte sociétal, les accords de Bologne, la demande de revalorisation de la profession infirmière et la pénurie de personnel soignant annoncée. Mais aussi, le programme infirmier de 1992, n'était plus adapté au regard de l'émergence de certaines maladies comme les maladies chroniques, des restructurations et réformes dans le monde hospitalier et dans la santé, qui nécessitent une réelle coordination entre les différents interlocuteurs et structures.

Nous pouvons donc nous rendre compte que « l'évolution du monde de la santé rend plus que nécessaire la refonte du programme des études infirmières qui date de 1992 » (Coudray, 2008 : 3). C'est un réel changement, « une modernisation, un renouvellement, une rénovation, quelque chose qui ressemble à une refondation ou un retour vers le cœur du métier » (Coudray, 2008 : 5), qui nécessairement influencera au plus profond l'identité professionnelle de ces infirmiers/ères.

Cette universitarisation doit permettre aux étudiants une véritable alternance, entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, tout en les intégrant aux situations professionnelles qui sont le cœur de la réforme et participent à l'émergence de la réflexivité de l'étudiant. Le rôle du formateur est de permettre aux étudiants de travailler selon trois paliers d'apprentissage comprendre, agir, et transférer. Il devient un accompagnateur dans cette formation et aide les étudiants à se professionnaliser, à se questionner et s'inscrit lui aussi dans cette réflexivité sur sa propre pratique. Tout cela laisse entrevoir « l'émergence d'une autre identité des infirmières, mais aussi des formateurs dans les IFSI » (Kozłowski, Muller, 2008 : 10-11). Aussi, nous pensons que la mise en place de la réingénierie de la formation en IFSI pourrait avoir des conséquences sur les cadres de santé formateurs et nous amène donc à cette question de recherche :

En quoi la mise en place de l'universitarisation en IFSI peut être considérée comme une évolution majeure, une transition professionnelle qui questionne les formateurs au niveau de leur identité professionnelle ?

Approche théorique et conceptuelle

Cette universitarisation est une véritable transition professionnelle et questionne forcément les différents protagonistes qui vivent cette réforme. En effet, elle ouvre la possibilité à diverses modifications au niveau des institutions, des statuts des professionnels, mais également des activités comme a pu l'évoquer Bourdoncle (2007). Aussi, les professionnels concernés par la réforme sont dans le flou et ont envisagé des modifications notamment au niveau des formes de partenariat et de coopération possible entre professionnels, voire une modification plus en profondeur, au niveau de leur identité professionnelle.

Des stratégies sont envisagées au regard de la professionnalisation selon Sorel et Wittorski (2005), pour les directeurs des institutions ou des professionnels dont les attentes sont différentes. Pour les directeurs, il s'agit de répondre aux exigences des réformes et aux nouvelles activités, et/ou pratiques, à savoir créer une expertise au sein des établissements par le développement des compétences, ou permettre au sein des institutions la réalisation de formation d'équipe telle que l'analyse des activités, la simulation, la recherche. Pour les formateurs, cette professionnalisation revêt un caractère différent plus en lien avec une revalorisation, grâce à des formations universitaires, des nouvelles pratiques évolutives, innovantes et enfin la redéfinition de l'identité professionnelle, signe par excellence de l'appartenance à un groupe.

Les professionnels qui vivent ces changements comme les cadres de santé formateurs, les directeurs et coordinateurs des IFSI, vivent une réelle transition professionnelle au sens de Dupuy et Leblanc (2001), renforcée par Balleux et Perez-Roux (2011), où les sujets concernés semblent perdre un certain nombre de repères (représentations, valeurs, références, normes, pratiques), avant de pouvoir redéfinir et reconstruire une nouvelle identité professionnelle plus en accord avec cette universitarisation. Ces professionnels, se retrouvent donc dans une position soit d'assujettissement, soit d'affirmation de soi et sont amenés en fonction de leurs représentations sociales selon Jodelet (2014) et Abric (1994) et professionnelles selon Blin (1997), à s'ajuster pour répondre au mieux aux réformes et aux nouveaux professionnels (universitaires) qu'ils vont côtoyer. La manière d'envisager cette universitarisation, par le biais des représentations sociales et professionnelles, peut être différente pour les formateurs ou les directeurs, et induire réellement des changements au niveau de l'identité professionnelle. Pour Abric (2016) et Jodelet (2014), il existe un lien fort entre les représentations sociales et l'identité. Aussi, nous voyons au gré de notre avancée, se dessiner un lien logique entre les

différents concepts évoqués et la redéfinition d'une éventuelle identité professionnelle pour ces cadres de santé formateurs face à l'universitarisation.

Tout cela nous permet d'évoquer à ce stade un concept phare de notre recherche, l'identité professionnelle. Cette identité professionnelle, si nous nous référons au champ psychosocial, est assujettie à une triple transaction selon Balleux et Perez-Roux (2011), notamment biographique et relationnelle d'après Dubar (2010) et enfin intégrative, d'après Perez-Roux (2012). La dimension biographique ou identité pour soi (Dubar, 2010) permet de mieux cerner ce qui compose la personne, son parcours antérieur, ses formations, mais surtout ce qu'il envisage pour l'avenir. La dimension relationnelle ou identité pour autrui (Dubar, 2010) est plus en lien avec ce que les autres nous attribuent comme identité et peut être significatif d'une certaine reconnaissance, une identité professionnelle dans le travail. Enfin, dans la triple transaction, la dimension intégrative (Balleux, Perez-Roux, 2011), permet d'envisager une certaine unicité /diversité qui va composer ce professionnel à partir de tout ce qu'il a pu vivre jusqu'à aujourd'hui ; ce peut être ses expériences passées, actuelles, ses formations, sa vie sociale, sa vie personnelle, ses centres d'intérêt, *etc.* qui vont faire qu'il est aujourd'hui ce professionnel et pas un autre, qu'il est bien en accord, en cohérence avec ce qu'il fait et vit face à cette réforme.

L'étude de ces différents concepts nous permet maintenant d'envisager notre modèle d'analyse à partir duquel nous avons construit notre méthodologie d'enquête.

Modèle d'analyse

Nous pensons que cette universitarisation est vécue comme un véritable bouleversement, une transition professionnelle repérable à travers de nombreuses représentations sociales et professionnelles, qui peuvent entraîner l'émergence au sein des groupes sociaux concernés, de nouvelles visions, de nouveaux savoirs qu'ils soient relatifs à la connaissance ou à la pratique. Concernant la pratique, ces représentations sociales et professionnelles ont pour fonction outre le savoir, d'orienter les comportements et les pratiques en servant de guide soit en amont de l'action, soit en aval de l'action pour mieux justifier son intervention et influencer également l'identité, notamment dans la définition même du groupe d'appartenance. Ces représentations sociales et professionnelles et cette transition professionnelle conduisent les acteurs concernés à prendre des décisions stratégiques pour l'institution afin de maintenir un niveau de compétences en adéquation avec la structure et une certaine expertise en permettant aux professionnels de se professionnaliser soit par le biais de formation en interne soit en leur proposant de réaliser des formations universitaires type master en science de l'éducation. De même, les professionnels formateurs se sont engagés dans des formations afin de se sentir plus en adéquation avec les attendus de la réforme.

Aussi, ces différents concepts s'entremêlent et se rejoignent pour questionner ce qui nous anime depuis longtemps, le côté identitaire, à travers une triple transaction comme nous avons pu l'évoquer auparavant, qui comporte une dimension biographique, dans le sens prendre en compte son histoire à travers le temps afin de se construire socialement. Une dimension relationnelle influencée, par un contexte où les relations entre acteurs sont structurées autour de règles et permettent ainsi la reconnaissance d'un groupe d'appartenance, d'une identité professionnelle, et mettent en évidence les évolutions. Enfin, la dimension intégrative permet de percevoir une certaine cohérence entre unicité et diversité, est « d'orienter les perceptions, les choix, les conduites » (Perez-Roux, 2012 : 75).

Au final, nous pouvons dire que cette universitarisation en IFSI est une véritable transition professionnelle influencée par les représentations sociales et professionnelles des différents

acteurs concernés (cadres de santé formateurs et directeurs). Elle entraîne des modifications au niveau du formateur et en particulier au niveau de son identité professionnelle.

Au regard de ce modèle d'analyse, nous avons envisagé de construire notre méthodologie d'enquête.

Méthodologie d'enquête

L'universitarisation modifie un certain nombre de repères pour les professionnels concernés et s'inscrit dans un changement de longue envergure, une transition professionnelle. Le champ psychosocial est très important, car les professionnels doivent réellement s'impliquer de manière personnelle, mais également à partir du groupe d'appartenance, à savoir les cadres de santé formateurs. L'universitarisation évoque chez le groupe de professionnels des représentations sociales et professionnelles qui ont pour fonction de modifier un certain nombre de repères, en particulier, la connaissance, les comportements, les pratiques voire l'identité professionnelle. Nous sommes donc bien dans une interrogation en lien avec la redéfinition d'une identité professionnelle des cadres de santé formateurs face à la réforme de l'universitarisation, qui est à relier avec un environnement social, professionnel, et des phénomènes humains qui interfèrent avec la part de chaque professionnel.

Pour mettre en œuvre notre méthodologie d'enquête, nous avons choisi de nous centrer sur trois IFSI de la région Occitanie. Nous avons ciblé une population de directeurs, de coordinateurs chargés de la mise en œuvre du projet pédagogique de l'IFSI. Ce sont des acteurs clefs des réformes par rapport à leur vision des évolutions. Nous avons choisi également des cadres formateurs infirmiers puisque ce sont eux qui sont chargés de la formation des étudiants. Nos critères d'inclusion sont précis, ils doivent posséder le diplôme de cadre de santé avec si possible une formation universitaire et exercer dans un IFSI depuis au moins 2009, date de la mise en place de la réingénierie, pour qu'ils aient une expérience suffisante par rapport à cette réforme pour envisager une éventuelle modification de l'identité professionnelle. En fonction de l'IFSI choisi, la formation universitaire proposée est différente, et cela pourrait influencer le formateur comme nous avons pu le voir lors de notre master 2 et notre ouvrage (Rivier, 2017).

Notre échantillon se compose, de trois directeurs d'IFSI, deux coordinateurs et huit formateurs.

Au regard de notre recherche, du cadre conceptuel ainsi que de notre modèle d'analyse, nous nous incluons dans une approche clinique, plus sensible aux questions identitaires.

Notre outil d'enquête choisi est au regard des thématiques abordées, l'entretien et plus particulièrement l'entretien semi-directif. La méthodologie d'enquête que nous avons choisie nous permet de mettre en lumière notre modèle d'analyse au travers de guides d'entretiens, qui contiennent des relances. Nous avons fait le choix de réaliser deux guides d'entretien, un pour les directeurs et les coordinateurs pédagogiques et un autre pour les cadres de santé formateurs. Dans l'ensemble nos guides d'entretiens sont identiques, seuls quelques éléments diffèrent au regard de la fonction exercée. Pour le moment, les entretiens se sont déroulés dans les bureaux des formateurs. Nous avons choisi d'enregistrer les entretiens après accord de l'interviewé. Nous réalisons qu'un seul entretien par personne, car la réforme est déjà en place depuis 2009, et les derniers changements sont très récents. Nous avons donc la possibilité de bien comprendre cette transition.

7 entretiens ont été retranscrits et durant cette étape, grâce à une lecture flottante selon Bardin (2016), quelques éléments d'analyse sont ressortis. Ces derniers vont nous permettre de réaliser par la suite une analyse de contenu thématique.

Nos premières pistes d'analyse sont en lien avec les concepts retenus et explorés lors de notre modèle d'analyse.

Résultats en cours

Tout d'abord nous pouvons dire que l'universitarisation est vécue majoritairement de manière positive dans le sens d'une revalorisation de la profession en lien avec les revendications des professionnels, avec les évolutions de la société, de la santé. Cependant, elle est envisagée également sous un autre angle, car les protagonistes ont peur de perdre ce qui constitue le cœur du métier à savoir le côté professionnel. Peur qu'elle devienne une formation trop théorique et moins tournée vers le côté pratique. Peur, pour certains directeurs que les IFSI disparaissent au profit d'une formation complètement intégrée à l'université, ce qui pourrait entraîner la disparition de certaines fonctions notamment celle de directeur d'IFSI.

Au regard des représentations que les professionnels cadres de santé formateurs et directeurs ont de l'universitarisation, beaucoup d'entre eux ont décidé de se professionnaliser afin de répondre au mieux aux attentes de la réforme. Les directeurs ont proposé notamment aux formateurs de se former aux nouvelles méthodes, soit en interne, soit à l'université pour avoir du personnel plus compétent et expert en interne. Pour les formateurs, il s'agit de se sentir plus reconnus et plus en adéquation avec le niveau de la formation attendue, et ont choisi de se former au regard de ce qui les caractérise soit la santé publique, soit les sciences de l'éducation, soit l'analyse du travail, des thématiques bien différentes, mais qui leur serviront pour accompagner les étudiants dans cette réforme.

Nous pouvons retenir aussi pour le moment des éléments en lien avec une probable modification d'une identité professionnelle au regard des nouvelles pratiques émergentes depuis la mise en place de l'universitarisation. Par exemple, la mise en place des temps d'analyse de situations et/ou activités, qui jusqu'alors n'existaient pas dans cette formation, la simulation en santé et une autre activité clef, très en lien avec l'universitarisation, la recherche. Enfin, d'autres activités sont mises en avant. La coordination et l'organisation sont devenues prégnantes dans le travail de formateur pour répondre aux exigences de la réforme.

Tout cela nous amène à dire que les activités et les compétences du formateur ont bien changé puisqu'auparavant elles étaient très centrées sur la répétition de cours pour expliquer les interventions des médecins, même s'il était question tout de même de coordonner les intervenants, majoritairement des professionnels de santé. Cela a rendu la recherche d'intervenants plus complexes au regard de l'éloignement de certains IFSI, et des diplômes demandés pour enseigner les contenus exigés dans ce programme. Ces pratiques nouvelles sont le signe, nous semble-t-il, d'une modification de l'identité professionnelle même du formateur.

Conclusion

À ce moment de notre thèse, nous ne pouvons pas aller plus loin dans l'analyse, car nous avons seulement retranscrit 7 entretiens. Nous allons poursuivre nos enquêtes auprès des différents professionnels qui ont accepté de participer et continuer notre analyse. Notre recherche s'oriente donc vers ce qui nous semble un axe majeur, la modification de l'identité professionnelle des cadres de santé formateurs. Ce travail pourrait ouvrir sur d'autres recherches. Les nouveaux textes sortis en 2018⁴, semblent renforcer, l'universitarisation de la formation en IFSI et dans les autres professions paramédicales. Va-t-on vers la fin de la

⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000037814852>

fonction de cadre de santé formateur, au bénéfice d'enseignant chercheur ? C'est ce que préconisent certains textes à ce jour.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Quadrige/Puf. 2e édition.

Balleux, A. & Perez-Roux, T. (dir). (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires. In Les métiers de l'enseignement et de l'éducation, *Recherches en éducation* 11. [En ligne]. URL : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>

Bardin, L. (2016). *L'analyse de contenu*. Paris : Quadrige/Puf, 3e édition.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Boudier, C. (2005). *Le métier de formateur en soins infirmiers*. Paris : Seli Arslan

Bourdoncle, R. (2007). « Autour du mot universitarisation ». *Revue Recherche et formation* 54 : 135-149.

Catanas, M. (2007). « De la question de l'universitarisation des soins infirmiers ». *Cadre de santé.com* [En ligne]. URL : <https://www.cadredesante.com/spip/profession/profession-cadre/De-la-question-de-l>

Chaboissier, M. (2009). « Profession infirmière, un siècle de professionnalisation ». *Soins* 732 : 63-64.

Collière, M.-F. (1996). *Promouvoir la vie : de la pratique des femmes soignantes aux soins infirmiers*. Paris : Interéditions.

Coudray, M.-A. (2008). « La formation infirmière rénovée, une ouverture et des opportunités ». *Soins cadres* 68 : 3-5.

Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand colin, 4e édition.

Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). « Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles ». *Connexions* 76 (2) : 61-79.

Jodelet, D. (Dir). (2014). *Les représentations sociales*. Paris : Puf. 5e édition.

Kozlowski, J. & Muller. (2008). « Le référentiel de formation infirmière, une évolution nécessaire ». *Soins cadres* 68 : 10-12.

Magnon, R. (2006). *Les infirmières : identité, spécificité et soins infirmiers*. Paris : Masson.

Perez-Roux, T. (2012). « Dynamique identitaires et transitions professionnelles : contribution dans le champ des recherches sur l'enseignement et la formation ». Note de synthèse en sciences de l'éducation pour l'Habilitation à diriger les recherches, Université de Nantes, 6 décembre 2012. [Non Publiée]

Poisson, M. (2010). « Ifsi : des monitrices aux formateurs – enseignants, histoire et perspectives ». *Soins cadres* 75 : 24-28.

Rivier, D. (2017). *L'analyse de pratiques professionnelles en institut de formation en soins infirmiers : expression de la singularité des cadres de santé formateurs*. Paris : l'Harmattan, logiques sociales.

Sorel, M. & Wittorski, R. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : l'Harmattan.

393 Déconstruction d'un concept sociopolitique : le décrochage dans l'enseignement supérieur. Cas des Instituts de Formation en Soins Infirmiers, Institut Universitaires de Technologie et cursus Licence en Sciences Humaines

Cécile Charazas, Cultures et diffusion des savoirs, CeDS EA 4140, Université de Bordeaux (France)

Résumé

En France, le décrochage scolaire est l'objet de nombreuses recherches, mais peu d'études interrogent ce qu'il recouvre empiriquement : c'est ce que nous proposons de faire ici. Notre étude est réalisée à partir d'un corpus de 11 entretiens et d'un questionnaire (n=78) complété par des enseignants et directeurs issus de l'enseignement supérieur. L'analyse de ce corpus permet de définir plusieurs catégories de définitions du décrochage, très contrastées, voire même opposées entre elles. Cette recherche permet de montrer l'importante variabilité sémantique que recouvre le décrochage qui, *in fine*, semble apparaître comme une notion « amphibie » (Dumoncel, 1991).

Mots-clés : décrochage, enseignement supérieur, déconstruction, catégorisation

Cette enquête vise à étudier les usages du décrochage-par différents acteurs. Notre démarche s'inscrit dans l'anthropologie Wittgensteinienne, considérant que le sens d'un mot est contenu dans ses usages.

Commençons par un détour historique : les premiers effets de marginalisation scolaires apparaissent avec l'avènement de l'école républicaine. A la fin du XIX^{ème} siècle, les lois Ferry amènent pour la première fois les enfants des classes défavorisées sur les bancs de l'école. C'est dans ce contexte que l'on voit émerger l'approche psychométrique de Binet et Simon¹, mais aussi les premières classes de perfectionnement (1907), dédiées à accueillir les élèves en difficulté. La prise en compte de la question sociale se fait après la seconde guerre mondiale, dans un contexte de massification scolaire, avec les enjeux sociaux qu'elle implique. Le « retard scolaire » comme résultat du développement de l'enfant ne fait alors plus foi et s'hybride à l'expression « échec scolaire » (Plaisance, 1989 ; Roiné, 2009). C'est ainsi que l'« échec scolaire » s'impose comme un problème collectif et éminemment politique à la fin des années 1960, accompagné et sous-tendu par la question des inégalités scolaires (Roiné, 2009). L'allongement de la scolarité obligatoire², couplé avec la réforme du collège unique et la loi Haby de 1977, uniformisent l'enseignement pour tous les élèves jusqu'à 16 ans, dans une volonté d'égalité des chances et de démocratisation de l'accès aux savoirs. Ainsi, la norme scolaire se consolide et s'étend, entraînant de fait une métamorphose des déviations à cette dernière, dont fait partie le décrochage scolaire.

Le terme de « décrochage » apparaît sur le devant des scènes politique et médiatique à partir des années 2000, en étant officiellement défini par les institutions européennes³, qui le nomment *early school leaving*. Il se caractérise par l'abandon prématuré des études avant de parvenir à un grade de qualification fixé au niveau IV ou V, pour les individus âgés de 18 à 24 ans. L'objectif fixé aux pays participants est de descendre en dessous du taux de 10 % de décrochage. La France situe ce taux à 8,9 % en 2018 (10,6 % pour la moyenne de l'Europe),

¹ Départageant à l'époque les enfants « anormaux » du corps des écoliers (Binet & Simon, 1908). Les échelles psychométriques sont encore employées aujourd'hui, la plus connue étant celle de Weschler (WISC).

² En 1959, la réforme Berthoin fait passer l'obligation scolaire de 14 à 16 ans.

³ Avec la stratégie de Lisbonne, aujourd'hui prolongée en stratégie « Europe 2020 ».

contre 12,8 % en 2007 : elle répond donc positivement à cet objectif. Pourtant, les préoccupations autour du décrochage sont toujours très vives, ainsi que les politiques visant sa réduction. Pour donner un bref aperçu des rapports et des lois promulguées au niveau national ces douze dernières années, nous pouvons citer le plan pour la réussite en licence (Pécresse, 2008), le rapport « Réduire de moitié le décrochage universitaire » (Demuynck & Pécresse, 2011), la loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (Fioraso, 2013), le Plan Interministériel de mobilisation pour « vaincre le décrochage scolaire » (Valls, 2014), le développement des Nouveaux Coursus à l'Université visant à améliorer la réussite en premier cycle (Philippe & Pisani Ferry, 2017), ainsi que la loi relative à l'Orientation et à la Réussite des Étudiants (Vidal, 2018). Les grands axes des réformes sont les mêmes : agir sur l'orientation des étudiants (de plus en plus précoce), développer des dispositifs de réorientation et modifier les contenus d'enseignement en individualisant les parcours de formation. Nous pouvons, à titre d'exemple, mentionner les « contrats de réussite » mis en place par la loi ORE et pour les étudiants les plus en difficulté. Ces contrats prévoient notamment des enseignements complémentaires, des aménagements d'horaires et de rythme, ou encore des semestres de consolidation intégrée, afin de « favoriser la réussite » des étudiants concernés.

Les politiques publiques visent la « réussite de tous », comprenant de diminuer le taux d'échec ou décrochage (qui sont les deux faces d'une même pièce), ce qui implique de l'envisager comme un phénomène suffisamment homogène pour être quantifiable, mesurable, et donc potentiellement réductible.

Or, le taux d'échec en cursus licence, sur lequel ces politiques publiques viennent appuyer leur légitimité, a connu une transformation considérable de sa définition au début des années 2010. Les récentes statistiques de la DEPP⁴ situent à 60 % le taux d'« échec en Licence », et sont reprises dans plusieurs textes officiels de ces dernières années (Philippe & Pisani Ferry, 2017 ; Philippe & Vidal, 2017 ; Vidal, 2017). Or, la DEPP publiait dans son rapport de 2009 un taux de diplomation de 70,3 % en cursus Licence et 78,4 % au terme d'une quatrième année (Vitry *et al.*, 2009 : 253), soit un taux d'« échec » ou de « décrochage » d'un peu plus de 20 %. Cette brutale inflation s'explique par un changement de définition des critères permettant de mesurer la « réussite en cursus Licence » – et donc, en miroir, l'« échec » dans ce même cursus. Ce basculement s'est opéré en 2012 : en 2011 et avant, le taux de réussite était calculé sur la base des étudiants inscrits en troisième année de Licence, tandis qu'à partir de 2012 sont considérés les étudiants inscrits en première année de Licence. Cette modification a donc pour effet de multiplier le taux d'« échec », le faisant passer de 20 % à 60 % dans les rapports de la DEPP.

Cependant, il est difficile de savoir où ces étudiants « décrocheurs » ou « en échec » se trouvent exactement après avoir débuté une Licence sans la mener à son terme. Si la réussite en Licence peut se mesurer de différentes manières, ainsi que nous venons de le voir, nous ne pouvons en effet pas affirmer, simplement à partir du taux inversé de ceux qui ont obtenu leur diplôme, que la part d'individus ne s'y trouvant pas ait effectivement décroché ou échoué. Bodin et Millet le montrent clairement dans une enquête menée au sein de l'académie de Poitiers sur l'année scolaire 2008-2009. L'enquête prend comme point de départ le taux de non-réinscription à l'issue d'une première année, atteignant 32,3 %. Les auteurs soulignent que l'année suivante, 62 % de ces étudiants sont encore dans un cursus de formation et 27 % sont en emploi. Au final, seuls 7 % ne sont *a priori* ni en formation, ni en emploi la deuxième année (Bodin & Millet, 2011 : 229).

⁴ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, organisme statistique publiant notamment un rapport annuel sur l'enseignement, la formation et la recherche.

En considérant ces différents éléments, nous pouvons constater que des enjeux politiques forts sous-tendent la mise en exergue de l'échec en licence. Tout se passe comme si le taux d'échec, ou de décrochage, venait légitimer des réformes structurelles de l'enseignement supérieur, orientant et individualisant de plus en plus les parcours étudiants. Il faudrait cependant ne pas perdre de vue que les étudiants dits « décrocheurs » s'inscrivent dans une trajectoire dynamique, que cette catégorie a tendance à réifier. Nous pouvons en effet supposer sans prendre trop de risque que les 60 % d'étudiants actuellement considérés comme ayant échoué ne sont certainement pas tous en « décrochage », en retrait de la vie active ou étudiante.

Nous observons que les principes de transformation de l'enseignement supérieur ne sont pas indépendants du contexte socio-politique global, notamment en regard de l'objectif d'édifier une société de compétences, formulé par le Conseil Européen de Lisbonne (2000) et maintes fois repris depuis. Les politiques publiques affichent ces modifications structurelles comme essentielles pour tendre vers l'insertion des étudiants, au nom de la réussite de tous. En conséquence, lorsque la socialisation aux savoirs emprunte un chemin non linéaire et plus ou moins hésitant, elle est de nos jours immédiatement étiquetée comme « décrochage ». Pour le dire autrement, la question qui semble la plus prégnante aujourd'hui est celle de l'orientation des jeunes étudiants vers le cursus le plus adapté à leurs compétences. Par exemple, en orientant préférentiellement les détenteurs de bacs professionnels et techniques dans les structures prolongeant leurs spécialités (Demuyne & Péresse, 2011 : 14 ; Hetzel, Bouygard, & de Monts de Savasse, 2006 : 27 ; Vidal, 2018)

La question centrale que nous posons ici est celle du sens que les acteurs de terrain prêtent au terme de décrochage, soit comment ils le définissent. Pour y répondre, nous avons enquêté auprès d'enseignants et formateurs du cycle supérieur, par entretiens (n=11) et questionnaire (n=78). Nous avons mené nos entretiens avec des directeurs et formateurs en IFSI⁵, et diffusé notre questionnaire sur trois types de structure. Tout d'abord sur des IFSI et IUT⁶, car ce sont deux filières sélectives et professionnalisantes, ce qui minore le risque de décrochage. Nous avons donc enquêté sur le type de terrain le moins propice à ce phénomène : s'il se manifeste dans ces filières, il est certainement encore plus présent ailleurs. Pour élargir notre vision des formes de décrochage, nous avons complété notre échantillon en incluant des enseignants à l'Université (Licences en Sciences Humaines), accessible au plus grand nombre. Nous avons fait passer ce questionnaire aux mois de mars-avril 2018, totalisant 78 réponses.

Notre échantillon comporte des femmes et des hommes à part égale, qui occupent différents statuts (détaillés dans le tableau 1), offrant une diversité de points de vue.

Tableau 1 - Statut des répondants au questionnaire

Statut	Effectifs	%
Directeur	6	7,69%
Formateur IFSI	20	25,64%
PRAG/PRCE	20	25,64%
MCU	26	33,33%
PU	6	7,69%
Total	78	100%

Sur 78 individus, 6 occupent un poste de direction, 20 sont formateurs en IFSI, et 26 sont Maîtres de Conférences.

Nous avons demandé à nos enquêtés s'ils percevaient le décrochage comme étant plutôt positif, plutôt négatif ou plutôt neutre, afin de nous distancier de l'interprétation politique et médiatique

⁵ Instituts de Formation en Soins Infirmiers.

⁶ Instituts Universitaires de Technologie.

de ce phénomène. Nous pouvons constater que les réponses de nos enquêtés nuancent largement cette représentation « commune ».

Tableau 2 - Perception du décrochage par les répondants au questionnaire

	Positif	Négatif	Ni l'un ni l'autre	Total
Effectifs	13	39	26	78
%	16,67	50,00	33,33	100

Sur 78 enquêtés, 26 perçoivent le décrochage sur un versant plutôt neutre, c'est-à-dire ni particulièrement négatif, ni particulièrement positif ; soit 33 % de l'échantillon.

Étonnamment, la moitié seulement de notre échantillon considère que le décrochage est plutôt négatif, un tiers ne se prononce pas, et la part restante de nos enquêtés donne au décrochage un sens plutôt positif. Ces nuances interprétatives se retrouvent dans nos entretiens : le « décrochage » peut en réalité correspondre à une prise de conscience que le cursus entamé ne correspondait pas aux attentes de l'étudiant, lui donnant ainsi l'occasion de repenser son orientation. Les enseignants et formateurs peuvent donc être optimistes quant à une interruption des études, qui peut déboucher sur un projet plus adapté pour l'étudiant.

Nous avons également demandé à nos enquêtés de définir le décrochage, avec la question suivante : « Pouvez-vous caractériser, en trois mots-clefs, ce qu'est le décrochage pour vous ? ». Neuf catégories ont été établies en regroupant les mots donnés par les répondants, selon leurs régularités (appartiennent-ils plutôt au champ de l'orientation scolaire, psychologique, social, etc.). Ces catégories rejoignent pour la plupart celles établies lors de notre pré-enquête par entretiens. Nous les détaillons ci-après.

- ▶ DEF1 : « social » problèmes ou contraintes familiales et sociales, problèmes personnels (évoqués de manière vague).
- ▶ DEF2 : « finances » ; difficultés financières et matérielles.
- ▶ DEF3 : « implication » ; niveau d'implication dans la formation, par excès ou par défaut (démotivation, ennui, découragement, passivité, etc.).
- ▶ DEF4 : « orientation et projet » ; orientation, réorientation, notion de projet.
- ▶ DEF5 : « psychologique » ; mal-être, stress, estime de soi, immaturité, difficultés de concentration et d'attention.
- ▶ DEF6 : « réalité » ; contact avec la réalité du terrain, difficultés sur les terrains de stage, écart réalité-représentation.
- ▶ DEF7 : « accompagnement » ; accompagnement et aide pédagogique.
- ▶ DEF8 : « théorie » ; difficultés théoriques, rattrapages multiples, échec.
- ▶ DEF9 : « interruption » ; acte d'interruption, absences, abandon, voire « rupture ».

On remarque que le décrochage est ici essentiellement défini par ses causes, mis à part la dernière catégorie qui rassemble les définitions plus « factuelles », mentionnant une interruption des études en cours. Il apparaît ci-dessous la répartition hétérogène entre les six catégories principalement investies par les acteurs enquêtés.

Tableau 3 - Tri à plat des définitions du décrochage selon nos répondants

	DEF1	DEF3	DEF4	DEF5	DEF8	DEF9	Sous-total	Total DEF
Occurr.	5	58	23	25	38	58	207	214
%	2,34	27,10	10,75	11,68	17,76	27,10	96,73	100

Les mots correspondant aux catégories « implication » (DEF3) et « interruption » (DEF9) sont chacun mentionnés 58 fois pour totaliser 27,1 % (x2) de l'ensemble des occurrences.

Il est notable qu'aucun profil-type ne ressort des réponses à cette question, et que plus de 60 % des enquêtés répartissent leurs trois mots-clefs dans trois catégories différentes, faisant donc appel à trois versants interprétatifs distincts.

Cette diversité des définitions du décrochage se retrouvait dans nos entretiens, les formateurs évoquant la pluralité de ce phénomène, à la lumière des situations qu'ils ont accompagnées. Certains questionnaient d'emblée le terme « décrochage », dont voici trois illustrations :

Qu'est-ce que c'est que le décrochage ? Du point de vue du formateur, du point de vue de l'étudiant lui-même, du point de vue de notre système ?! Le système prévoit que les gens puissent s'arrêter, revenir, repartir... à partir de quand allons-nous dire que c'est un décrochage ? (AF1, l. 165-168)

[Le décrochage] a toujours existé j'ai envie de dire. Alors je sais pas, il faudrait s'entendre aussi sur qu'est-ce que c'est pour vous le décrochage ou qu'est-ce que vous mettez sous ce terme-là (BF1, l. 48-50)

Un décrochage, ça peut être lié à plusieurs choses. Parce que, qu'est-ce qu'on met sous le décrochage : est-ce que c'est quelqu'un qui quitte l'IFSI, ou quelqu'un qui quitte la formation ? Parce qu'il y a deux choses différentes. [...] Celui qui quitte l'IFSI, c'est peut-être celui qui veut être muté dans un autre. Donc celui-là, pour moi il ne décroche pas. Voilà, donc je préférerais redéfinir le décrochage. (BF3, l. 50-55)

Au-delà de l'incertitude autour du terme de « décrochage », sa polysémie semble bien faire écho à une part d'implicite ou de « flou », interprétée par les assomptions d'arrière-plan des acteurs (Searle, 1998). En effet, nous pouvons émettre l'hypothèse que le statut, le champ et les conditions d'exercice, les objets manipulés au quotidien ou encore les interactions entre les acteurs sont autant d'éléments qui structurent en partie leurs arrière-plans, et donc leurs représentations.

Au-delà de de cette variabilité des représentations du décrochage, nous avons pu révéler de franches oppositions entre les catégories de définition employées par les acteurs,-représentées sur la figure ci-dessous.

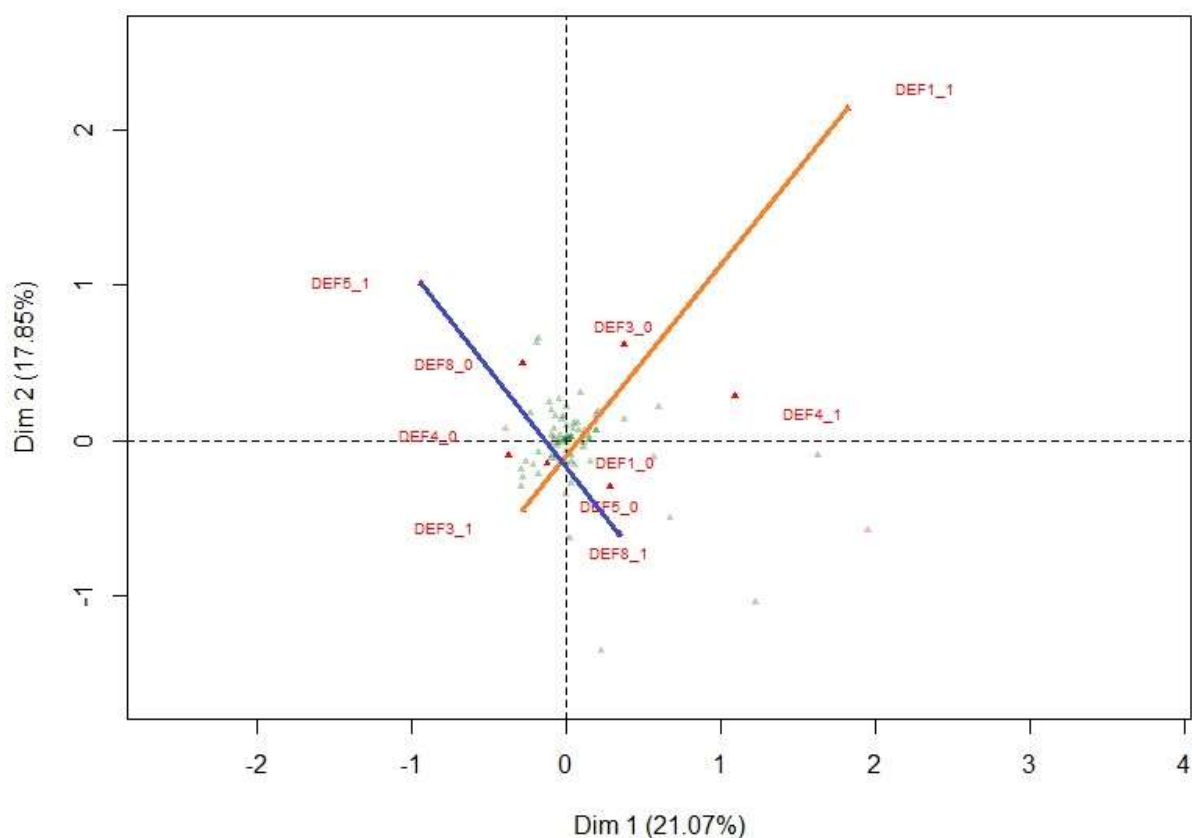


Fig. 1 - Analyse des composantes multiples : la définition du décrochage par les enseignants (ACM)

Cette ACM, résume près de 39 % de l'information issue de notre questionnaire, et prend en compte les catégories précédemment citées :

- ▶ La dimension sociale (DEF1)
- ▶ Le défaut d'implication (DEF3)
- ▶ Le défaut d'orientation ou de projet (DEF4)
- ▶ Les difficultés psychologiques (DEF5)
- ▶ Les difficultés théoriques (DEF8)

Pour toutes ces variables, la modalité 1 représente le fait d'avoir cité la catégorie et la modalité 0 le fait de ne pas l'avoir citée.

Il apparaît ainsi deux oppositions franches, indépendantes l'une de l'autre. Premièrement, les dimensions citées « difficultés sociales / familiales » (DEF1_1) et « implication » (DEF3_1) s'opposent nettement. La seconde opposition est celle entre la dimension des difficultés psychologiques (DEF5_1) et la dimension des difficultés théoriques (DEF8_1). Ces oppositions peuvent s'expliquer par une position que l'on pourrait qualifier de « comprehensive » du côté de la prise en compte des problèmes personnels de l'étudiant, en antagonisme avec la considération de son manque de motivation, son désinvestissement de la formation. Le même schéma semble être à l'œuvre dans la considération de difficultés psychologiques chez l'étudiant, en opposition avec le pointage de ses difficultés théoriques.

Que l'on considère sa variabilité sémantique ou l'opposition entre les définitions que l'on peut en donner sur le terrain, il apparaît nettement que le décrochage est loin d'être le phénomène homogène, quantifiable et réductible décrit par les politiques publiques et certains auteurs. Il

s'incarne en effet dans de multiples catégories de perceptions. Comment expliquer cette variabilité ? Il n'est pas imprudent d'avancer l'idée d'un effet perlocutoire (Austin, 1991), ou d'une *self-fulfilling prophecy* (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 2014). Effectivement, la mise en avant du décrochage comme problème social majeur – par les institutions politiques, scientifiques et médiatiques – entraînent sa reprise par les acteurs, qui l'investissent chacun avec une façon particulière. Les acteurs interprètent ainsi le décrochage dans une grande variabilité sémantique mais aussi étiologique, et surtout praxéologique, en cela qu'elle s'incarne dans des traitements du problème très polymorphes.

C'est la raison pour laquelle nous qualifions le décrochage de notion « amphibie », réduite à sa seule « physionomie » dans les discours et les pratiques des différents acteurs (Dumoncel, 1991 : 148). Il existe ainsi autant de « façons particulières » (Wittgenstein, 1998 : § 18, 303) de voir et de traiter le décrochage que de catégories d'acteurs, apparaissant bien liées aux assumptions d'arrière-plan de ces derniers. C'est, selon nous, cette extrême variabilité qui rend possible le caractère amphibie du décrochage, c'est-à-dire sa migration dans divers milieux scolaires, de formation universitaire ou professionnelle, potentiellement contrastés entre eux.

Conclusion

Nous pouvons conclure cette recherche en résumant les risques associés à la réification du « décrochage » par les instances politiques et médiatiques. Premièrement, la désignation comme d'une part de la population scolaire et étudiante comme étant « à risque de décrochage », « décrocheur », ou « en voie de décrocher », nous conduit à la théorie de l'étiquetage. Même si l'on ne peut délimiter précisément les conséquences de l'apposition de l'étiquette de « décrochage », nous ne pouvons écarter le risque que l'individu se conforme à cette désignation dans ses activités quotidiennes, puisqu'elle lui donne une place dans la société (Becker, 2013 : 203) – même si elle paraît, d'un certain point de vue, peu enviable. Cependant, si 50 % de nos enquêtés envisagent le décrochage comme plutôt négatif, l'autre moitié nuance cette position, en le considérant comme plutôt neutre ou positif ; ce qui a des conséquences sur les interactions pédagogiques et sur la manière dont l'étudiant peut lui-même se percevoir.

A un niveau institutionnel, la multiplication de réformes allant vers une individualisation – en visant l'objectif de réduction du décrochage – risque bien d'appauvrir progressivement l'espace collectif de construction des connaissances. Autrement dit, en cherchant à réduire la part des étudiants qui ne suivent pas un parcours linéaire dans leurs études par des parcours et aménagements individualisés, on risque du même coup d'amenuiser la dimension de partage, essentielle au processus d'apprentissage.

Bibliographie

- Austin, J.-L. (1991). *Quand dire, c'est faire* (G. Lane, Trad.). Paris : Editions du Seuil.
- Becker, H.-S. (2013). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance* (J.-P. Briand & J.-M. Chapoulié, Trad.). Paris : Métailié.
- Binet, A. & Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants. *L'année psychologique* 1-94.
- Conseil Européen de Lisbonne : conclusions de la Présidence [en ligne]. (2000). Consulté le 31 mars 2018. URL : http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm#c
- Demuyne, C. & Péresse, V. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire*. Paris : Sénat, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

- Dumoncel, J.-C. (1991). *Le jeu de Wittgenstein : Essai sur la mathesis universalis*. Paris : Presses universitaires de France.
- Fioraso, G. Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. Code de l'Education (2013).
- Hetzel, P., Bouygard, F. & de Monts de Savasse, H. (2006). *De l'Université à l'Emploi* [Commission du débat national Université Emploi]. Paris : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Pécresse, V. (2008). Plan pour la réussite en licence [en ligne]. Consulté le 4 mars 2018. URL : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>
- Philippe, E. & Pisani Ferry, J. (2017). *Le Grand Plan d'Investissement 2018-2022* [Dossier de Presse]. Paris : République Française.
- Philippe, E. & Vidal, D. (2017). Projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants. Pub. L. No. 391, Code de l'Education
- Plaisance, E. (1989). Echec et réussite à l'école : L'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation. *Psychologie Française* 4(34) : 229-235.
- Roiné, C. (2009). *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en SEGPA : Une contribution à la question des inégalités*. Thèse de doctorat, Bordeaux 2, Bordeaux.
- Searle, J.-R. (1998). *La construction de la réalité sociale* (C. Tiercelin, Trad.). Paris : Gallimard.
- Valls, M. (2014). Plan interministériel de lutte contre le décrochage scolaire (Dossier de présentation). Paris : Premier Ministre, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du Dialogue Social.
- Vidal, F. (2017). Plan étudiants : Accompagner chacun vers la réussite. Paris : Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.
- Vidal, F. (2018). LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Fisch, R. (2014). *Changements : Paradoxes et psychothérapies*. Paris : Editions du Seuil.
- Wittgenstein, L. (1998). *Le cahier bleu et le cahier brun : Études préliminaires aux « Investigations philosophiques » ; suivi de Ludwig Wittgenstein par Norman Malcolm*. Paris : Gallimard.

437 Symposium : De la communauté éducative : discours et pratiques

Responsables : Séverine Parayre (1), Augustin Mutuale (1), Guy Berger (2), (1) ICP (France)
(2) Paris 8 (France)
Discutant : Guy Berger

336 L'enseignement moral de la IIème République espagnole (1931-1935) et sa contribution à l'unité du pays

Alicia García, Universidad Complutense de Madrid (Espagne)

Résumé

Une des questions qui se posent en relation à la communauté éducative est de répondre aux croyances religieuses des élèves dans le cadre de l'enseignement public. Le cas de l'Espagne présente un intérêt spécial, car elle a réussi à donner une place explicite à l'enseignement de la religion catholique dans les programmes éducatifs sans porter atteinte aux principes d'un État laïque. Les origines de cette particulière organisation nous les trouvons dans l'Institution Libre d'Enseignement. L'Institution Libre d'Enseignement (*La Institución Libre de Enseñanza*, ILE) a inspiré le programme de rénovation politique de la IIème République espagnole et son style imprègne encore le savoir-faire d'autres institutions sociales et éducatives de l'Espagne. Pour de nombreuses personnes, la période de l'ILE représente le meilleur moment vécu par l'éducation en Espagne : une école publique, obligatoire, laïque, mixte, inspirée par des auteurs de l'École Nouvelle, parmi lesquels étaient Claparède (Jover et Garcia: 2016) ou Dewey (Bruno-Jofre et Jover : 2012), entre autres ; et dans l'idéal de la solidarité humaine où l'activité représentait l'axe d'une nouvelle méthodologie.

Mots-clés : diversité, éducation morale, krausisme espagnol, pragmatisme, République espagnole, communauté éducative

Introduction

Une des questions qui se posent en relation à la communauté éducative est de répondre aux croyances religieuses des élèves dans le cadre de l'enseignement public. Le cas de l'Espagne présente un intérêt spécial, car elle a réussi à donner une place explicite à l'enseignement de la religion catholique dans les programmes éducatifs sans porter atteinte aux principes d'un État laïque. Les origines de cette particulière organisation nous les trouvons dans l'Institution Libre d'Enseignement. L'Institution Libre d'Enseignement (*La Institución Libre de Enseñanza*, ILE) a inspiré le programme de rénovation politique de la IIème République espagnole et son style imprègne encore le savoir-faire d'autres institutions sociales et éducatives de l'Espagne. Pour de nombreuses personnes, la période de l'ILE représente le meilleur moment vécu par l'éducation en Espagne : une école publique, obligatoire, laïque, mixte, inspirée par des auteurs de l'École Nouvelle, parmi lesquels étaient Claparède (Jover et Garcia: 2016) ou Dewey (Bruno-Jofre et Jover : 2012), entre autres ; et dans l'idéal de la solidarité humaine où l'activité représentait l'axe d'une nouvelle méthodologie.

Problématique

Une fois approuvée la "*Constitución*", le Gouvernement de la IIème République espagnole reconnaissait la pluralité de l'État et les différences linguistiques. En même temps, était défendu l'idée d'une école laïque et neutre qui respectait les croyances religieuses des enfants. Quelle solution ont trouvé les "*Institucionistas*" pour concilier pluralité et unité ? Comment

l'éducation a-t-elle contribué à l'unité nationale ? Comment l'éducation de la IIème République a fait pour être laïque et neutre en même temps ? Comment l'éducation de la IIème République espagnole a compris l'idée d'une école laïque ?

Méthodologie

Basée sur une approche historique-philosophique, basé notamment sur les travaux des historiens pragmatistes de l'éducation Bruno-Jofre et Jover (2012), cette communication vise à réfléchir à la manière dont l'éducation promue par l'ILE pendant la IIème République espagnole et avant la guerre civile espagnole a fait face à la diversité idéologique, religieuse et culturelle du pays à l'époque. Nous réfléchissons également aux enjeux et conséquences pour la communauté éducative.

Discussion

Avec la nouvelle *Constitución* le Ministre Fernando de los Ríos dissout la Compagnie de Jesús, a interdit aux ordres religieux de dispenser des services d'éducation et les professeurs furent dispensés d'apprendre aux élèves la doctrine religieuse dans les cours. Pourtant, l'Espagne n'était pas prête pour une telle réforme et celle-ci sera faite avec quelques nuances. Bien que la philosophie de Krause (Salvador Ariga : 1931) introduite par le juriste et philosophe Julián Sanz del Río a permis de concilier tradition et modernité, progrès et spiritualité; la pensée pédagogique de Dewey sera introduite par le politicien et pédagogue Domingo Barnés qui permettra une approche transcendentaliste de l'éducation dans un État laïque (Bruno-Jofre et Jover : 2012).

Les "*institucionistas*" espagnols ont défendu une éducation neutre et laïque qui a vu chez Dewey une source d'inspiration pour l'innovation éducative et la transformation sociale. Dewey a révolutionné la théorie et la pratique de l'éducation. Président de l'American Philosophical Association et de l'American Psychological Association, dans son livre, *A Common Faith*, John Dewey invite aux gens éduqués à abandonner la religion car elle ne constitue pas une source valide de connaissance (Dewey, 1934 : 30). Pourtant, pour aider les croyants à faire face à leur perte, Dewey propose une métamorphose séculaire de la religion. Cela implique deux changements : 1) l'expérience religieuse ne sera plus une rencontre mystique avec une puissance supérieure, mais une dévotion courageuse et persistante à des objectifs sociaux souhaitables (Dewey, 1934 : 27); 2) le terme 'Dieu' ne s'appliquera plus à une divinité mais plutôt à « l'unité de tous les objectifs idéaux nous suscitant désir et action » (Dewey, 1934 :42).

L'ILE est née en 1876 à la suite de la II Question universitaire ('II Cuestión Universitaria') avec le propos de défendre. Ce qui est en jeu, c'est la liberté d'enseignement et 'l'inviolabilité de la conscience scientifique, jusqu'à le moment fortement adhérents à la monarchie, à la religion catholique ou aux règles dites de bonne moralité qui prescrites en forme des programmes strictement fermés. En n'acceptant pas de telles demandes, ces hommes ont été expédiés, bannis et suspendus de leurs postes.

La base de l'idéologie de L'ILE est la défense extrême de la liberté d'éducation. Pour développer cette liberté dans toute l'ampleur et l'intensité possibles, ils ont réussi à quitter la structure éducative officielle par un petit portail que la Constitution de 1876 leur laisserait dans un paragraphe de son article 12: « Tous les espagnols peuvent créer et entretenir des établissements d'instruction ou d'enseignement conformément à la loi » et c'est ainsi qu'il ont soustrait à la sphère d'action de l'État, l'indépendance de la recherche scientifique et la liberté d'enseignement du professeur. Sa liberté d'éducation, il faut le souligner, elle s'enracine dans le libéralisme le plus pur et le plus cohérent, dans la mesure qu'elle se définit dans la société

civile sans aucun lien avec l'État. Les institutionnistes en faisant preuve n'ayant jamais demandé ou accepté de subvention officielle et ils n'ont jamais demandé ou voulu l'homologation ou la validation de leurs enseignements. Ils ont rejeté la subvention et le soutien officiel, justement pour protéger la liberté, qui leur paraissait menacée d'une manière ou d'une autre par le simple fait de la dépendance économique. Quant à l'approbation des études, ils n'ont jamais été intéressés car leur projet éducatif n'a jamais été pragmatique, c'est à dire, ne visait pas à avoir une valeur utilitaire. Ils cherchaient le savoir par le savoir sans aucun but lucratif.

Le projet pédagogique de L'ILE a été un projet de formation intégrale, une tentative de transformation globale, dans laquelle coexistent une vision du politique, du social, du religieux, de l'éthique et du scientifique, s'interpénétrant se liant mutuellement. Dans ce qu'ils concevaient comme une conception authentique du monde et de la vie. Dans cette conception du monde, en conséquence, une nouvelle conception de « l'homme » occupe une place centrale : un individu adulte et formé dans une sorte d'humanisme intégral qui rappelle l'idéal de l'humanisme de la Renaissance. Dans l'institution, on disait avec insistance que l'Espagne n'a besoin ni de dirigeants, ni de lois, ni de révolutions : ce dont l'Espagne a besoin est d'hommes authentiques (cultivés, d'une science rigoureuse, dotés d'un sens religieux intime, d'intégrité morale, d'austérité, de solidarité humaine, de sensibilité artistique, de santé physique, de solidité de caractère, l'amour et la communion avec la nature, l'élégance et la rectitude dans les moeurs et, bien sûr, moralement engagés dans la réforme politique, culturel et scientifique du pays) et, par conséquent, la tâche la plus urgente est de former ces hommes en vue de transformer et moderniser le pays sans oublier le côté humain de cette importante tâche. Les institutionnalistes croyaient fermement que cet idéal d'homme était une possibilité inhérente à la nature même de l'homme et qu'il dormait chez chaque individu. Les circonstances historiques et culturelles ainsi que les processus de socialisation qui a vécu chaque homme ont enterré et annulé cette nature. Pour cela, ce qu'ils voulaient mettre en place était un moyen de réveiller et d'éclairer cet homme authentique.

L'ILE a été proposée comme une école « neutre » (et pas laïque dans le sens français), c'est-à-dire, comme une école qui promeut un sens religieux général de la vie (Heredia Serrano : 1990), quelles que soient les formes de manifestation concrète et rituelle de ce conscience religieuse et sans avancer, dans aucun cas, de véritables confessions ou valeurs religieuses (Salvador Ariga : 1931). Cela est dû, entre autres, à la décision de garder l'école à l'écart des confrontations idéologiques qui divisent les hommes. Pour les institucionistas, l'école devait créer, au-dessus de toute croyance (religieuse et politique), un sentiment profond de solidarité humaine tout en respectant la pluralité de croyances et d'idéologies, une conviction qui fait de chaque individu quelque chose de sacré en tant qu'être humain. C'est seulement ainsi que les éléments centraux de l'humanisme intégral qui se trouvent comme un germe dans la personnalité de l'enfant ne sont pas blessés.

Les institutionnalistes estiment que la vulgarité spirituelle de leur environnement était, en partie, due à cette relation éducative traditionnelle, caractérisée par sa passivité et son manque de contact avec la vie. Les enseignements ont été donc basés sur « la pédagogie de l'intuition » ou « méthode intuitive », de Pestalozzi et Froebel (Jiménez-Landi, 1996). Lors de la fondation de L'ILE n'a jamais été totalement abandonnée mais modernisée et enrichie par le contact quotidien avec les idées ici et là. D'ailleurs, il s'agissait d'un enseignement actif, car la mission de l'enseignant est d'éclairer et d'entretenir la force personnelle de l'élève. C'est aussi une éducation individualisée, car, fuyant l'uniformité, elle accentue et améliore sa personnalité d'origine. C'est en respectant toutes les différences, sans imposer des idéologies et au même temps en prenant en compte les élèves concrets en chair et en os que l'ILE a contribué à créer un projet pédagogique dans lequel tous peuvent trouver sa place et se sentir reconnus en aidant

à contruire un sprit de communauté dans un pays fortement divisé à l'époque à cause des idéologies politiques et religieuses (Pérez Galán, 2000).

Bibliographie

Bruno-Jofre, R. & Jover, G. (2012). «The Readings of John Dewey's Work and the Intersection of Catholicism: The Cases of the Institución Libre de Enseñanza and the Thesis of Father Alberto Hurtado». *SJ on Dewey The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions Through Time and Space* Routledge.

Dewey, J. (1934). *A Common Faith*. Yale University Press.

Heredia Serrano, A. (1990). « El krausismo español y la cuestión nacional ». *Enrahonar* 16 : 105-121.

Jeménez-Landi, A. (1996). *La institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Vol.1. Madrid : Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Barcelona, Universidad de Castilla-La Mancha.

Jover, G. & Garcia, A. (2016). « La influencia suiza en la institucionalización de las ciencias de la educación en España ». In *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (p. 17-36.). Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca.

Pérez Galán, M. (2000). « La enseñanza en la segunda república ». *Revista de Educación*, núm. Extraordinario : 317-332.

Salvador Ariga, J. (1931). *La Moral Republicana, Para todos*. Alicante.

434 Morale Laïque et Communauté Educative : résistances et opportunités

Magali Piron, ISP, faculté d'éducation, ICP Religion, Culture et Société EA 7403 (France)

Résumé

Dans la tradition de l'École républicaine les termes de communauté éducative et morale laïque ne sont habituellement pas mis en relation. Mais le « commun » qui habite ces deux concepts interroge : Dans ce contexte où la laïcité est transmise comme un principe de séparation, comment parler de « communauté » ? Quel accueil est réservé à l'Autre dans sa complexité et sa richesse ? Quels sont les éléments porteurs de l'espérance d'une communauté éducative, les points de tension et les opportunités d'une communauté éducative vécue en actes.

Mots-clés : morale, laïcité, communauté éducative, construction mutuelle, école

Introduction

Il est sans doute périlleux de mettre en discussion la Morale Laïque et la Communauté Éducative ; car force est de constater que dans la tradition de l'École Républicaine ces deux termes ne sont habituellement pas mis en relation. Ils n'appartiennent pas à la même époque, la Morale disparaîtra des bancs de l'école en 1969 au profit de l'instruction civique et la communauté éducative connaîtra son essor dans les années 1980.

Pourtant le « commun » qui les habite a nourri notre interrogation : d'un côté, la morale de l'école républicaine porte en elle les notions de valeurs communes et de bien commun qui coexistent en tension avec la laïcité qui, elle, sépare ; et de l'autre, la communauté éducative implique une collaboration étroite de tous les acteurs du système éducatif en vue du bien commun et du développement de l'enfant, une communauté d'objectifs soumise elle aussi à une tension : celle des origines extrêmement diverses de ses acteurs. L'ampleur de cette tension inhérente à la communauté éducative est consécutive à une laïcité exclusive qui reste l'attribut principal de l'École Républicaine.

Pour aborder cette question nous choisissons de déterminer tour à tour dans la Morale, la Laïcité et l'École les espaces de déploiement du « commun » qui s'y dessinent. Puis nous aborderons le concept de « communauté éducative » dans ses fondements et son historicité ; pour mettre en débat morale laïque et communauté éducative dans ce lieu qui leur est commun : l'école.

Morale

L'enseignement de la morale a été l'un des instruments essentiels sur lesquels s'appuiera l'école de la République pour former le futur citoyen. Il est la clé de voûte dans l'élaboration de l'École Républicaine et la construction de la République.

Mais de quelle morale s'agit-il ?

L'éducation morale de J. Ferry peut être considérée comme un premier seuil de laïcisation, la laïcité devant être ce qui rassemble et la morale, une morale de concorde.

Bâtir une nation forte est une des assises du projet fondateur de l'École de la République ; en effet, la question de l'intégration des élèves à une communauté, d'abord éducative puis sociale, suppose un projet collectif qui est celui de former un citoyen ; « L'école doit produire un citoyen actif, éclairé... un professionnel compétent et permettre à chacun de conquérir la liberté de jugement, de s'arracher à toutes les servitudes, de s'affranchir de toutes les oppressions. » C'est V. Peillon qui le rappelle dans son discours d'introduction du 12 Mars 2013.

L'autre défi de la morale laïque aura été de construire l'unité de la nation, dans ce but, elle n'aura de cesse de dégager une morale commune à l'ensemble de ces familles d'esprit ou de valeurs, l'objectif était de rassembler en proposant une référence fondée sur ce qui était commun aux uns et aux autres. Dans la circulaire du 17 Novembre 1883 Jules Ferry écrira aux instituteurs « ...ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universelle plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans l'histoire de l'humanité. » Il s'agit de « la morale du devoir, la nôtre, la vôtre messieurs, la morale de Kant et celle du christianisme... » Il s'agirait donc d'une sorte de fond commun universel de la morale que Pierre Kahn qualifie de « des valeurs communes par source et par destination ».

Laïque

Pourquoi laïque ? Ce projet est un projet fondateur adossé à la Laïcité :

La laïcité est une valeur pour construire l'unité nationale car « la Laïcité crée l'appartenance commune », elle est donc le lien qui nous fait nous reconnaître membres de la même communauté, elle est le « ciment » dont parlait le Ministre Vincent Peillon « d'une société qui dépasse ses différences pour construire son avenir ensemble. »

La laïcité cherchera en priorité ce qui rassemble c'est ce qu'exprime J. Ferry dans son discours au Sénat du 31 mai 1883, lorsqu'il rappelle que « dans un pays unitaire comme le nôtre, l'unité de l'enseignement est une tendance profonde, invétérée de l'esprit public »,

Pourtant force est de constater que la laïcité est aussi une source de tension car elle est néanmoins, et de manière contradictoire un principe de séparation.

La Laïcité sépare l'espace public et l'espace privé, elle n'en doit pas moins assurer l'intégrité de chacun de ces deux espaces, comme le prévoit la loi de 1905, et elle cherchera dans le même temps à rassembler autour de valeurs communes pour construire la société. La laïcité se situe à l'exact point de jonction entre l'individuel et le collectif, dans la recherche d'un équilibre périlleux et souvent à la source de tensions

La Laïcité c'est « l'homme livré au périlleux exercice de ses seules facultés » (Bidar) sans aucune intervention de la transcendance et dans ce schéma, l'éducation tient une place prépondérante pour que la démocratie puisse s'appuyer sur des facultés humaines et humanistes de conscience et de raison. D'où l'importance de l'école qui est ce lieu commun à la morale laïque et à la communauté éducative.

L'école

L'école doit transmettre des valeurs communes, des valeurs citoyennes appelées « valeurs de la République » (liberté, égalité, fraternité, tolérance, respect ...).

L'école a été et est toujours perçue comme un facteur d'unité et le lieu d'intégration, le lieu où se construit ce socle de valeurs communes ; et à l'époque des pères fondateurs de la République, elle était aussi pensée comme le lieu de l'unité nationale et d'intégration sociale, elle procure le sentiment d'appartenance à une nation, une unité, dans laquelle il n'y a pas de place pour le pluralisme.

L'école est aussi soumise à une tension qui trouve son origine dans une particularité, à savoir le fait qu'elle cherche à devenir un sanctuaire pour « arracher l'élève à tous les déterminismes religieux, familiaux... » (Bidar 2012), ce que Claude Lelièvre qualifiera « d'une école publique qui s'est construite contre les parents et d'un passé qui reste inscrit dans l'ADN des enseignants. » Cet isolement de l'enfant et cette mise à la porte des familles n'est pas un détail

car ce point est essentiel pour comprendre ce qui se noue dans les fondements de la communauté éducative et ce en quoi elle a pu représenter un changement radical de direction.

La communauté éducative

Elle est un concept hérité de l'enseignement catholique. Ce terme a vu le jour en 1967 lors d'un congrès d'une fédération de parents de l'enseignement catholique. Inspiré par les travaux d'Antoine de la Garanderie qui définit une communauté comme un ensemble « de personnes décidées non pas à établir une force de pression, mais à pratiquer un style de vie et un mode d'échange qui leur permette de s'exprimer avec vérité, d'aider chacun à être davantage lui-même, de prendre conscience de la valeur du groupe qu'elles forment. » Le but de la communauté éducative était d'être un lieu d'échanges entre maîtres et parents sur des questions pédagogiques et éducatives.

Très en vogue dans les années 80 cette notion a curieusement essaimé dans l'enseignement public, Claude Lelièvre se rappelle que « c'était alors une façon indirecte de poser la question d'une coéducation entre parents et enseignants ». A tel point que l'expression sera inscrite dans la loi d'orientation de 1989 et définie ainsi dans l'Article L111-3 du code de l'éducation :

« La communauté éducative rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'école ou en relation avec elles, participent à l'accomplissement de ses missions. » Remplir les missions de l'école, c'est-à-dire former un citoyen ; et de quelle manière ? au sein du conseil d'école dans un cadre commun inscrit dans la loi : la laïcité et la neutralité ; la loi définit les droits et obligations des différents acteurs de cette communauté et semble résumer ainsi leur place dans la coéducation de leurs enfants. L'école a besoin des familles pour que le discours éducatif soit commun et cohérent.

Une question se pose : Pourquoi l'émergence de ce terme à ce moment-là de l'histoire de l'éducation ? Tout d'abord la communauté éducative soulève la question de l'appartenance et du communautarisme, en effet, elle est également envisagée comme un rempart contre le communautarisme c'est ainsi que l'explique J-L Auduc (2011) en parlant d'une « ...collaboration de tous les acteurs d'un établissement, quelles soient leurs origines, leurs philosophies, leurs croyances, (qui) est selon de nombreuses études, le meilleur antidote contre les replis communautaires. »

D'autre part, J-L Auduc constate que

Le recours à la notion de communauté, étrangère à la philosophie de l'école républicaine, peut être compris comme une réponse apportée à l'inquiétude croissante de nombreuses familles. Face à un système éducatif profondément transformé et au fonctionnement peu lisible, la mobilisation de bonnes volontés locales apparaît comme une garantie de la bonne qualité de l'enseignement et de l'implication des établissements dans le développement global des enfants.

Nous osons aller plus loin en nous interrogeant sur la manière dont la Morale Laïque a pu être le terreau propice pour l'émergence de la communauté éducative ? En divisant, en séparant les différents acteurs de l'éducation ; tout en construisant un commun artificiel, imposé en vue d'un bien commun décidé par la nation et faisant fi de ce qui construisait une grande part de l'identité de l'enfant : son milieu d'origine. La Morale Laïque a préparé le terrain pour susciter un « manque », constater le besoin d'un climat scolaire plus serein et épanouissant. Il s'agit d'une opportunité par défaut ou « en négatif ». Finalement la morale laïque aura contribué à une sorte d'assèchement de l'école, de non cohérence et de perte de sens qui ont conduit à un besoin de coéducation, de profondeur d'échanges, de vie en commun, en un mot de « communauté ».

Sens et place d'une communauté éducative en « terre laïque »

Il est sans nul doute surprenant que le terme de « communauté » ait été repris tel quel par l'enseignement public alors qu'il est pourtant originaire du vocabulaire religieux ; la « communauté » est présentée dans le Catéchisme de l'Église Catholique (1999) de la manière suivante :

La personne humaine a besoin de vie sociale. Celle-ci ne constitue pas pour elle quelque chose de surajouté, mais une exigence de sa nature. Par l'échange avec autrui, la réciprocité des services et le dialogue avec ses frères, l'homme développe ses virtualités ; il répond ainsi à sa vocation. ¹

Donc ces hommes vivent ensemble et ainsi construisent « le commun », au fur et à mesure, à partir de ce qui est vécu... En d'autres termes : c'est l'expérience d'un partage de vie qui génère ce qui est commun. L'association du terme « éducatif » projette cette communauté dans une mission, celle d'éduquer ! Si elle est éducative cela signifie t'il quelle a la mission d'éduquer ou bien que l'éducation est le terrain du « commun » ? Le projet éducatif serait donc de construire ensemble dans un vécu commun. Dans ce cas de figure nous ne pouvons que nous demander si le projet traditionnel de l'école de formation du citoyen correspond à cette dynamique de vie ?

A défaut d'une vie quotidienne qui réunirait tous les acteurs de la communauté éducative, nous pouvons nous interroger sur ce que partage une communauté éducative : Des valeurs et une mission ! Des valeurs ? Elles constituent le lieu d'articulation avec la morale car les valeurs sont véhiculées par la morale. Un objectif ? Celui de former un citoyen, qui est l'objectif de l'institution école et que tous les acteurs sont appelés à partager. Car pour la loi d'orientation de 1989 la communauté éducative suppose une collaboration étroite entre tous les acteurs du système éducatif en vue du bien commun et du développement de l'enfant ; donc une communauté d'objectifs qui sera soumise à la tension de l'origine diverse de ses acteurs.

« En créant l'appartenance commune » (Bidar 2012), l'École de la République ne construit pas une œuvre commune, mais elle cherche le « commun » pour la coexistence de tous dans un but précis, celui de bâtir une nation forte, de former un citoyen. C'est à dire le socle commun ou « minimum », pour vivre ensemble et se respecter ; pour ce faire, la communauté éducative est dans l'inter action : mais ce socle est statique, et s'enracine ... dans une terre laissée en héritage et travaillée par la Morale laïque. Cette même Morale laïque qui permet de dire que nous ne nous choisissons pas pour être ensemble mais que nous avons le devoir d'être ensemble malgré nos différences ; ce devoir « d'être ensemble » apporte l'espérance d'une ouverture et donne une possibilité de dire qu'il existe un « nous »... Mais ce « nous » initiée par la Morale laïque est identique ce n'est pas un « nous » accepté dans une différence, les critères d'appartenance sont donnés, il n'y a pas de place à la liberté, la remise en cause, la surprise, la différence... la Morale laïque met en cause mais n'accepte pas d'être remise en cause.

Dans l'École de la République le vécu de la communauté éducative en actes soulève de nombreuses questions : quelles missions partagent les membres de la communauté éducative ? La mission est perçue comme une coéducation, mais sous quelle forme ? Juste le pouvoir de ratifier des décisions, d'aller dans le sens de l'éducation institutionnelle ? de cautionner, légitimer ? ou au contraire la possibilité d'être force de proposition écoutée et reconnue ? Les parents restent les acteurs majeurs, et cas la nouveauté réside dans leur « retour » alors qu'ils avaient été mis à la porte d'une école traditionnellement construite sans eux voire même contre eux. Ce retour serait-il le signe d'une manière de se démarquer de l'héritage républicain ? Il

¹ Catéchisme de l'Église Catholique § 1879 p. 396, Centurion/Cerf/Fleurus-Mame, Librairie éditrice vaticane, pour l'exploitation en France de la traduction française, Paris, 1998.

semblerait pourtant que les faits soient souvent plus proche du schéma d'une juxtaposition de plusieurs communautés (classe, famille) plutôt que de celui de l'absorption de cellules communautaires dans un grand tout éducatif représenté par le lieu scolaire.

Au sein de la morale laïque les valeurs communes et le bien commun coexistent avec la laïcité qui est un principe de séparation. Cette morale laïque est appelée à se déployer dans un même lieu, l'école, pour un même public, les élèves, mais en accord avec d'autres acteurs, la communauté éducative, dont les interlocuteurs privilégiés restent les familles. Pourtant la porte ouverte aux familles et l'idée d'une coéducation avec les familles est court-circuitée par l'injonction qui est faite d'aider l'école à remplir sa mission c'est à dire d'opérer la métamorphose de l'homme en citoyen.

Si l'intuition de la « communauté » éducative porte en elle de belles opportunités et espérances en terme de coéducation, et de vivre ensemble elle n'en est pas moins appelée à se déployer dans l'École de la République qui reste un lieu profondément marqué par des blessures liées à l'histoire douloureuse de la laïcité, Ainsi comment parler de communauté et de séparation ? Face à une laïcité qui sépare, une pensée morale qui sous couvert d'unité relègue les particularités dans l'espace privé nous nous interrogeons encore : l'acceptation d'autrui ne s'arrêterait-elle pas au seuil d'une construction mutuelle ?

Bibliographie

Auduc, J.-L. (2011). « Les 100 mots de l'éducation ». In P. Rayou & A. Van Zanten (dir.). *Que sais-je* (p. 59-60). Paris : PUF.

Bidar, A. (2012). Pour une pédagogie de la laïcité à l'école. *La Documentation Française, Livret Laïcité*, Octobre 2015.

Catéchisme de l'Église Catholique, Pocket, coll. *Spiritualités & Religions*, août 1999, 3315e éd. (1^{re} éd.1992), 992 p.1879.

Ferry, J. » Discours de Jules Ferry au Sénat, séance du 02/07/1881 ». In P. Robiquet, *Discours et opinions de J. Ferry*.

Huchet, J.-C. (2017). *En finir avec l'école de la République*. L'Harmattan, Questions contemporaines.

Loëffel, L. (2000). La question du fondement de la morale laïque sous la troisième république 1870-1914. *Education et formation*. Paris : PUF.

Mabilon-Bonfils, B. & Zoïa, G. (2014). *La laïcité au risque de l'autre, L'urgence de comprendre*. Ed. L'Aube.

Mutuale, A. (2017). *De la relation en éducation : Pédagogie, Ethique, Politique*. Téraèdre.

438 L'approche « EMILE » dans le contexte de l'apprentissage à l'école primaire

Zehra Gabillon, Rodica Ailincăi, EA Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie, Université de la Polynésie Française (France)

Résumé

Cet article rend compte d'une recherche empirique utilisant l'approche EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) avec des élèves tahitiens âgés de 10-11 ans. L'étude a été conçue pour examiner si l'approche EMILE pourrait être appliquée efficacement avec des jeunes apprenants de niveau débutant en anglais, dans des activités ayant un contenu scientifique et une durée de 25 à 30 minutes. L'étude s'est également intéressée aux éventuelles différences entre une activité type EMILE (L2) et une activité classique (L1) en ce qui concerne : a) l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire (sciences) et de la LVE (anglais) ; b) l'intérêt des élèves pour les deux activités ; c) les types d'interactions utilisés en classe dans les deux contextes. Les résultats indiquent que (1) l'utilisation de l'approche EMILE est possible avec des jeunes apprenants de niveau débutant (2) les échanges dialogiques peuvent être utilisés à la fois comme un moyen d'étayage pour le contenu et pour l'apprentissage des langues.

Mots-clés : EMILE, sciences, élève, débutant anglais, étayage, théorie socioculturelle

Introduction

EMILE, Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère, (en anglais CLIL, Content and Language Integrated Learning) est un terme générique utilisé pour décrire une approche éducative qui utilise une langue étrangère, régionale ou une langue minoritaire, ou une autre langue officielle de l'État, pour enseigner une matière scolaire. Inspiré par les programmes d'immersion expérimentés dans les années '70-'80 au Canada, ce type d'enseignement a été promu par le Conseil de l'Europe surtout après les années 1990 et mis en pratique plus particulièrement en Espagne, Italie, Finlande et au Portugal. Selon le Rapport Eurydice (2006, p. 18), les langues les plus utilisées dans les pays proposant ce type d'enseignement, sont l'anglais, le français et l'allemand. Malgré la promotion des programmes EMILE par les organismes européens, les résultats convaincants et le consensus des chercheurs sur les effets positifs du bilinguisme sur le développement de l'enfant, les pays européens utilisent encore peu cette approche pédagogique (à part Malte et le Luxembourg où l'enseignement de type EMILE est diffusé sur l'ensemble du territoire). Seule une minorité d'élèves, entre 3% et 30% d'élèves du cycle primaire et secondaire en bénéficie (cf. les descriptions nationales sur le site <http://www.eurydice.org>). Les pratiques EMILE visent non seulement à améliorer les compétences linguistiques, mais aussi à améliorer les processus cognitifs afférents aux apprentissages ainsi que la compréhension interculturelle.

Brève revue de littérature

L'efficacité de l'enseignement d'un contenu disciplinaire dans une langue seconde (L2) a fait l'objet de plusieurs évaluations dans le contexte canadien. Les résultats obtenus à partir de ces études ont suggéré que le bilinguisme influe positivement le développement intellectuel et linguistique des enfants (Cummins, 1998 ; Cummins et Swain, 1986). Ces résultats ont conforté l'idée de l'intégration des contenus disciplinaires à l'apprentissage des langues étrangères et fondé l'approche EMILE, dispositif permettant une plus grande exposition des élèves à la L2 (Commission européenne, 2006).

Concernant l'impact de cette approche sur les compétences linguistiques des élèves, les résultats des recherches récentes ont souligné les performances des élèves EMILE par rapport aux élèves des classes ordinaires, tant à l'oral qu'à l'écrit (Serra, 2007 : 600), et plus spécifiquement sur la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, la facilité d'élocution et le contenu (Ruiz de Zarobe, 2010 : 202-203 ; Maillat 2010 : 55). Par ailleurs, les interactions en classe sont jugées plus riches. Certaines études rapportent également des effets positifs pour l'expression écrite (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010 : 4 ; Jexenflcker & Dalton-Puffer, 2010 :182 ; voir aussi Haunold 2006 ; Hellekjær, 2004), alors que d'autres considèrent cet aspect moins significatif (Ruiz de Zarobe, 2010 : 2005 ; Brumfit & Johnson, 1979 ; Ellis, 2001). Dans l'enseignement primaire, Serra (2007) note la présence de l'alternance codique (*code-switching*), utilisée par les élèves pour pallier le manque de mots dans la langue cible, surtout lors des descriptions ou narrations.

À notre connaissance, peu d'études se sont préoccupées des effets de l'approche EMILE avec des jeunes élèves débutants en L2.

Cadre théorique de l'expérimentation

Un nombre important des recherches en éducation et en L2 ont été influencées par les idées de Vygotski (1978). La théorie socioculturelle de Vygotski a été complétée par les théories de l'apprentissage telles que la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977), la théorie de l'apprentissage située de Lave (Lave & Wenger, 1991) et la théorie constructiviste interactionniste de Bruner (1978). Nous allons présenter brièvement les quelques concepts clés de ces théories, sur lesquels nous nous sommes appuyées pour mettre en place notre étude empirique.

Selon le concept vygotkien de « zone proximale de développement » (ZPD), les compétences que l'individu acquiert grâce à l'interaction avec les pairs ou avec les adultes dépassent ce que l'individu peut atteindre seul. Vygotski considère les processus individuels de construction des connaissances et les processus sociaux comme connectés et interdépendants. Selon cette perspective nous considérons que l'apprentissage des langues et l'interaction sociale sont interdépendants et que l'acquisition de la L2 ne peut pas être dépourvue du contexte dans lequel elle se produit. En s'appuyant sur les apports de Bruner concernant le concept d'étayage, dans notre expérimentation, nous avons porté une attention particulière à la mise en place des cadres interactionnels et sociaux appropriés, le développement du langage se produisant à la suite d'une interaction dialogique significative (Bruner, 1978). La théorie de l'activité (comme une extension de la théorie socioculturelle de Vygotski) constitue également un cadre cohérent pour théoriser l'acquisition de la L2 (Lantolf, 2002). Dans la théorie de l'activité, la tâche constitue l'élément de base de l'activité. Selon la théorie de l'activité, le développement humain est conceptualisé comme une tentative continue de résolution de diverses tâches. Pour réaliser ces tâches, en référence à notre étude, l'apprenant doit bénéficier d'un tutorat avisé de la part d'un locuteur plus habile en L2 (par exemple l'enseignant). Ce dernier adapte son étayage en fonction de la progression des élèves.

Les paradigmes socioculturels considèrent l'apprentissage comme un processus actif, situé, où les apprenants échangent conjointement de nouvelles informations en les reliant à des connaissances acquises précédemment (Appleebe & Langer, 1983).

Les activités qui mettent l'accent sur la participation des apprenants - tels que les activités pratiques, y compris les travaux de laboratoire, l'expérimentation et les simulations - sont considérées comme des activités typiques de la mise en pratique des théories socio-culturelles (Lave & Wenger, 1991).

But de l'étude

Habituellement la pratique EMILE est utilisée dans un contexte d'apprentissage bilingue. Dans cet article nous présentons les résultats d'une recherche exploratoire sur la mise en œuvre de l'approche EMILE de manière non systématique, dans une classe ordinaire (non bilingue) de l'école primaire, en CM2.

Notre problématique s'interroge sur la pertinence de l'application de cette approche ponctuellement, avec des élèves débutants en Langue Vivante Étrangère (LVE). À travers les analyses, nous cherchons à décrire des différences *versus* similitudes observables entre une activité de sciences enseignée dans la L1 (le français), et dans la L2, (l'anglais) concernant : a) l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire ; b) l'implication des élèves dans les activités ; c) les interactions à visée d'apprentissage pendant les activités.

Nous avançons l'hypothèse que l'approche EMILE pourrait être utilisée efficacement d'une part avec les jeunes débutants en LVE et d'autre part, lors des utilisations non systématiques, à travers des interventions intermittentes.

Contexte et population

L'étude a eu lieu dans une école primaire à Tahiti, en Polynésie française. Les participants étaient 16 élèves âgés de 10-11 ans (CM2) : 9 filles et 7 garçons. Ils parlaient tous le français comme première langue et ils avaient tous un an d'expérience en LVE (anglais). Cette année d'expérience en LVE a permis à tous les élèves d'utiliser les structures et les expressions linguistiques de base. La recherche a été réalisée en collaboration avec trois professionnels de l'éducation : un enseignant d'école primaire titulaire - qui était aussi le professeur de la classe - un enseignant-chercheur en éducation, et un enseignant-chercheur spécialisé dans la didactique de l'anglais. L'enseignant de la classe a mené l'activité en français et le didacticien d'anglais a dispensé la même activité en L2, en utilisant l'approche EMILE.

Déroulement de l'activité et procédures

L'activité en science consistait à faire des expériences pour observer si les substances utilisées sont solubles ou insolubles dans l'eau et donner une description du liquide qu'ils avaient obtenu après immersion des substances. Nous avons conçu deux séances didactiques similaires du point de vue des enjeux conceptuels visés, mais différentes du point de vue de la langue d'enseignement et des substances d'expérimentation utilisées.

La classe a été divisée en deux groupes, Groupe A (8 élèves) et le groupe B (8 élèves), et chaque groupe a effectué la même activité en anglais puis en français et inversement (au total quatre séances ont été effectuées). L'étude comportait deux phases. Dans la phase 1, le groupe A a participé à l'activité en anglais et le groupe B en français. Dans la phase 2, les enseignants ont échangé les groupes, et ont réalisé la même expérience scientifique cette deuxième fois en français avec le groupe A et en anglais avec le groupe B. Chaque activité a duré entre 24 à 27 minutes.

Les principaux concepts en jeu discutés dans ces activités étaient : « soluble » ; « insoluble » ; « liquide » ; « solide » ; « mélange » ; par ailleurs les élèves devaient décrire les différentes substances utilisées (couleur, texture, odeur, goût, *etc.*) ; émettre des hypothèses préalables concernant la transformation des deux substances en présence et décrire la solution obtenue suite au mélange.

Afin d'obtenir des résultats comparables à partir des deux activités, les enseignants ont utilisé le même scénario et le même protocole avec les deux groupes (pour une description détaillée

voir Gabillon & Ailincal, 2013). Cependant, chaque enseignant a utilisé différentes variétés de mêmes substances (par exemple des grains de café insolubles au lieu du café instantané soluble, du sucre en poudre au lieu de sucre en morceaux, des cristaux de sel à gros grains au lieu du sel de table raffiné, *etc.*), afin de justifier la reprise de la même expérience ainsi que de maintenir l'intérêt des élèves pour la même activité, faite à la fois en anglais et en français. Les deux activités ont été réalisées à une semaine d'intervalle.

Recueil des données

Pour le recueil des données nous avons utilisé l'enregistrement vidéo des quatre activités. Avant la recherche, les parents ont signé un formulaire de consentement donnant la permission de filmer leurs enfants. Le matériel filmé a été transcrit selon une grille de codage qui nous a permis d'identifier et d'analyser non seulement les données linguistiques (ex. prononciation, grammaire, autocorrection, étayages par les pairs *etc.*) mais aussi les éléments extralinguistiques observés (ex. l'utilisation des gestes, objets *etc.*) (cf. Tableau 1).

Tableau 29- Grille de codage des interactions enseignant-élèves(s) et élève-élève

Stratégies d'étayage de l'enseignant EMILE (LVE & matière)	Stratégies d'étayage de l'enseignant L1 (matière)	Types d'interactions des apprenants EMILE (LVE & matière)	Types d'interactions des apprenants en L1 (matière)
Utilisation L1		Utilisation L1	Apport d'information
Confirmations	Confirmations	Utilisation L2	Demande d'informations
Apport d'explications	Apport d'explications	Répétitions	
Donne des consignes	Donne des Consignes	Monologue	
Demandes d'informations	Demandes d'informations	Erreur de grammaire	
Actes extralinguistiques	Actes extralinguistiques	Erreur de prononciation	
Élicitation	Élicitation	Indications compréhension	Indications compréhension
Étayage d'autocorrection	Étayage d'autocorrection	Étayage par les pairs	Étayage par les pairs
Corrections	Corrections	Autocorrection (LVE)	Autocorrection (matière)
Reformulations	Reformulations	Correction par les pairs	Correction par les pairs
Répétitions	Répétitions	Absence de réponse	Absence de réponse
		Réponse incorrecte	Réponse incorrecte

Les catégories retenues sont inspirées de l'approche interactionniste de l'acquisition d'une langue seconde/étrangère et notamment des travaux d'Ellis & Barkhuizen (2005), Gass (2013), Lyster et Ranta (1997). Les enregistrements vidéo et les transcriptions ont permis une analyse rétrospective pour réexaminer les données autant que nécessaire. En raison de la petite taille du groupe, nous avons pu obtenir un enregistrement continu de chaque élève du groupe.

Analyse

Dans un premier temps nous avons analysé les données pour chaque groupe individuellement, le groupe A en situation d'activité EMILE (L2) et le groupe B en situation d'activité classique (L1), puis comparé les données obtenues entre les deux groupes. Nous avons répété les mêmes procédures pour la seconde étape de la recherche (données recueillies une semaine plus tard) au cours de laquelle les groupes ont été confrontés au même contenu d'enseignement, en échangeant la langue d'enseignement : le Groupe A en français (L1) et en groupe B en anglais (L2). Dans cet article, le nombre des caractères étant limité, nous allons présenter seulement la

synthèse de cette analyse comparative. Une analyse détaillée de chaque activité, avec des extraits de corpus, est proposée dans une publication précédente (Gabillon & Ailincal, 2013).

Les Figures 1 et 2 présentent les stratégies d'étayage déployées par les deux enseignantes auprès des deux groupes encadrés. La lecture comparative des deux graphiques suggère que l'enseignante EMILE (cf. Fig. 1) a utilisé des techniques d'étayage supplémentaires (par rapport à l'enseignante en langue maternelle), notamment des interventions visant à favoriser l'autocorrection et des relances. Par ailleurs, cette enseignante a recouru plus souvent aux artefacts extralinguistiques (ex. utilisation des gestes, des objets). Un retour sur le corpus indique que les échanges dans le groupe EMILE étaient plutôt du type enseignant-élève(s) (et rarement élève-élève) et l'étayage dispensé était basé sur des échanges restreints (question-réponse). Cela pourrait s'expliquer par le faible niveau d'anglais des apprenants et par l'exigence de l'utilisation de la L2 (92% d'échanges ont eu lieu en L2). Un exemple est présenté dans l'extrait suivant (Extrait 1-EMILE groupe A) :

Extrait 1

- T: Let us test another substance (l'enseignant démontre l'activité). (Elle met un peu de sable dans l'eau) we stir it...stir it...stir it again...and...
- Ps: Insoluble (plusieurs élèves en même temps)
- T: Why?
- Ps: (pas de réponse).
- T: Look at the bottom of the jar (elle tient le pot, et montre le fond du pot avec une cuillère).
- P2: I see sand.
- T: Yes, it doesn't mix with water. It falls to the bottom of the jar. Can you see it? Here... (elle montre).

(T: Teacher, P1: Pupil 1, Ps: Pupils)

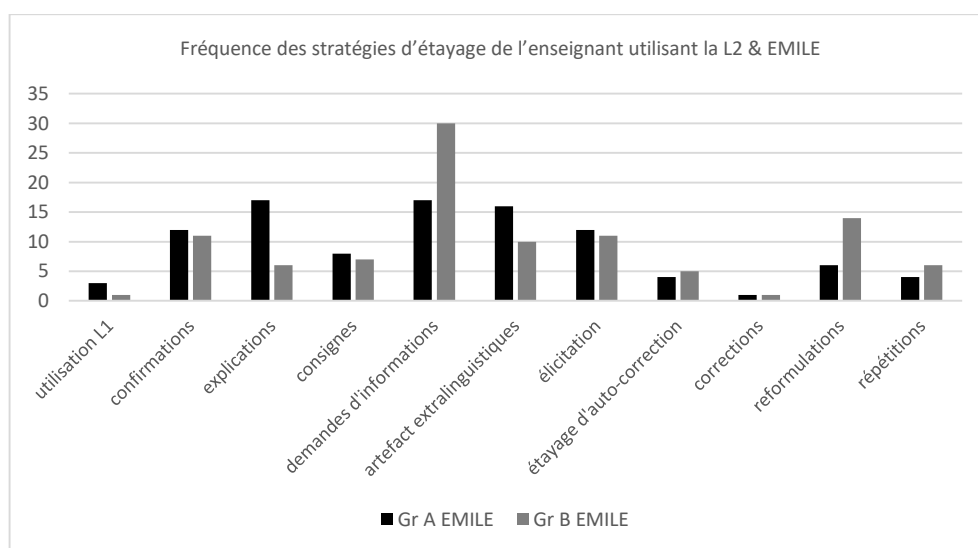


Fig. 1 - Fréquence des stratégies d'étayage de l'enseignant qui encadre les activités EMILE

Dans les activités en langue maternelle (Fig. 2), les interventions verbales de l'enseignante ont été plus riches. Elle a demandé plus de précisions (demande d'informations) et a donné plus d'explications liées au savoir en jeu.

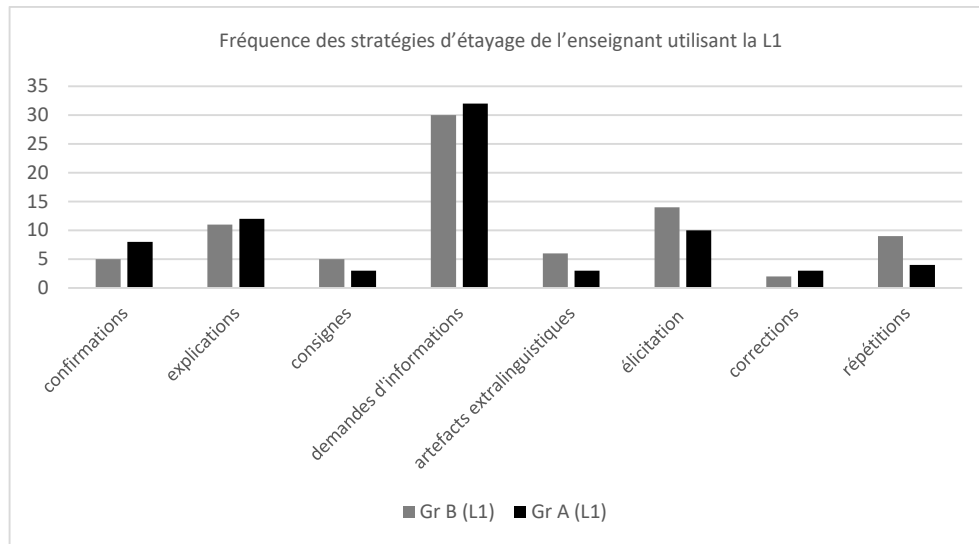


Fig. 16 - Fréquence des stratégies d'étayage de l'enseignant qui encadre les activités en L1

La lecture des histogrammes des figures 1 et 2, nous renseigne sur l'étayage dispensé par la même enseignante dans les deux groupes d'élèves. Nous rappelons qu'un écart d'une semaine a eu lieu entre les deux activités. Les variations d'étayage pourraient s'expliquer par les différences individuelles entre les élèves et par le fait que les élèves connaissaient déjà l'activité. Les explications des enfants en français ont indiqué qu'ils ont acquis les connaissances du contenu dans l'activité précédente EMILE (voir Extrait 2--L1 Groupe A).

Extrait 2

- T: Savez-vous ce que nous allons faire?
- Ps: Oui!
- P1: Nous verrons si ces substances (montre les substances sur la table) sont solubles ou insolubles. (On va regarder si éléments sont solubles ou non solubles.)
- T: Qu'est-ce que ça veut dire soluble?)
- P2: Cela signifie que nous pouvons mélanger une substance avec un liquide.
- T: Comment peut-on savoir si une substance est soluble ou pas ?
- P1: Lorsqu'une substance est soluble, il ne tombe pas sur le fond du pot, il se mélange avec l'eau (traduction de « ...It doesn't mix with water. It falls to the bottom of the jar. » (voir Extrait 1--EMILE Groupe A).

Par ailleurs, dans la seconde séance, pour les deux catégories d'activités (EMILE et L1), nous avons remarqué plusieurs exemples de tutorat entre pairs). Les graphiques 3 et 4 présentent le type et la fréquence d'interactions entre (et avec) les élèves. Dans les deux activités EMILE (graphique 3), en ce qui concerne l'utilisation de l'anglais, bien qu'il n'y ait pas une différence notable qualitativement, l'analyse quantitative des données indique que le groupe B a fait un peu moins d'erreurs de grammaire et de prononciation que le groupe A. Dans les deux groupes, les élèves ont fait le même type d'erreurs, telles que « liquid » / lɪk.wɪd / que les apprenants prononçaient comme / Likid / ou « soluble », comme / sɒlybl /. Les apprenants ont utilisé sans effort les indices contextuels pour comprendre et répondre aux exigences de la tâche, même si

certaines expressions n'ont pas été enseignées précédemment dans leurs cours d'anglais. Dans les deux groupes d'élèves, au cours des activités EMILE, les échanges entre les élèves ont eu lieu principalement en L1, sauf quelques-uns qui étaient sous la forme d'alternance codique, français / anglais (par exemple, « Il est 'clear' /klɪər / » ; « C'est ne pas 'cloudy'/'klaʊ.di/ », *etc.*). Ces échanges entre élèves étaient tous en rapport avec l'activité et accompagnaient essentiellement l'échange entre pairs.

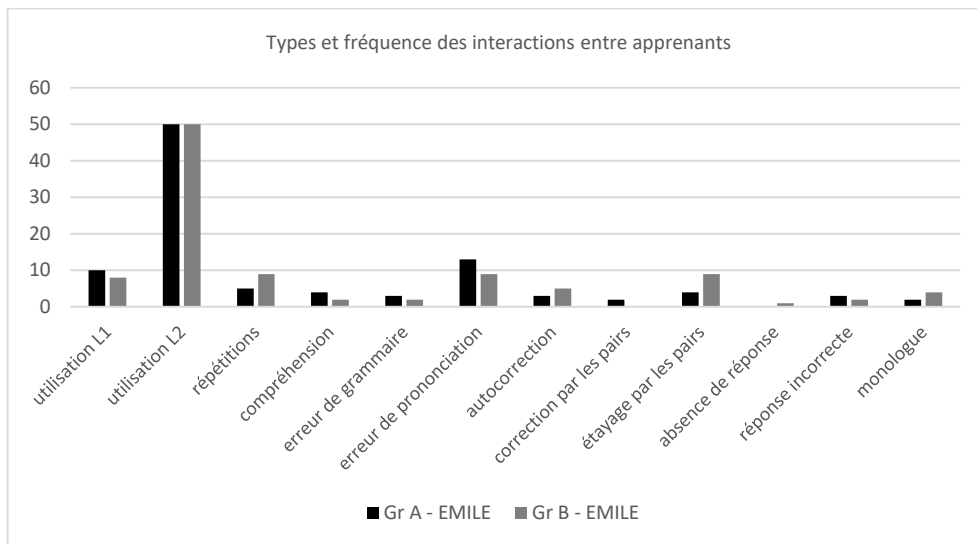


Fig. 3 - Types et fréquence des interactions entre apprenants L2 (EMILE)

Le Figure 4 présente les interactions entre élèves dans l'activité menée en langue maternelle. Par rapport aux activités EMILE, en anglais, dans les activités en langue maternelle les élèves semblaient être plus disposés à participer et (peut-être) un peu plus dynamiques. Cela pourrait être attribué au fait que les enfants utilisaient leur langue maternelle. Par ailleurs nous avons observé que les élèves du groupe 1 ont traduit quelques-unes des explications de l'anglais vers le français (explications qu'ils connaissaient pour avoir déjà réalisé l'activité une semaine auparavant, en activité EMILE). Le discours des enfants a également révélé que non seulement les élèves étaient en mesure de comprendre les concepts scientifiques en question, mais ils étaient aussi capables de traduire certaines expressions utilisées dans l'activité EMILE, plus précisément « ... ne tombe pas au fond du pot ... » (*It doesn't fall to the bottom of the jar*) ou encore « ...se mélange avec l'eau ... » (*mixes with water*).

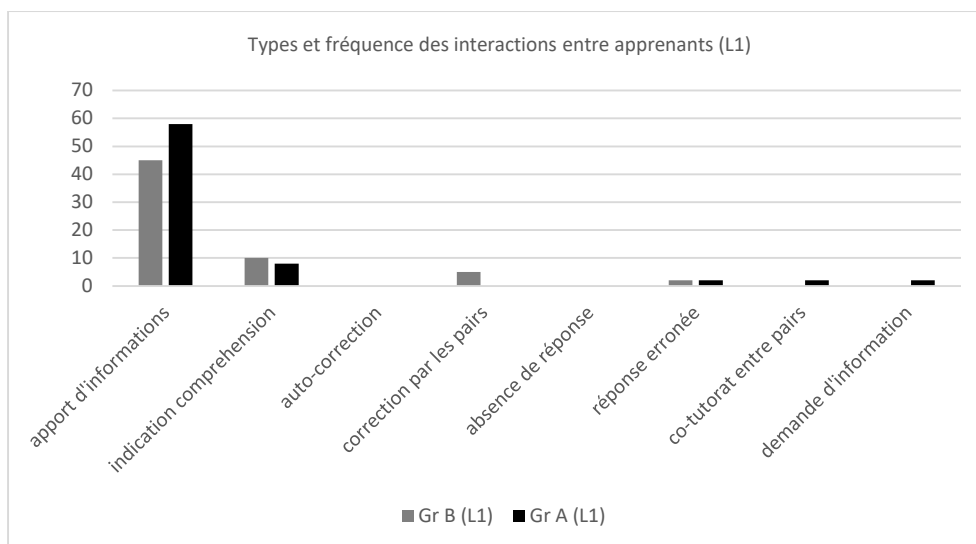


Fig. 4 - Types et fréquence des interactions entre apprenants L1

Les résultats de nos observations ont indiqué que les deux activités (en L1 et L2) ont atteint leurs objectifs dans le même délai de temps et en utilisant des procédures similaires.

Les rétroactions des élèves à la fin des activités ont indiqué qu'ils étaient en mesure de faire la différence entre les substances solubles et insolubles dans les conditions données ; qu'ils étaient capables de faire des descriptions simples et de donner des explications en utilisant un anglais simple ; ou encore qu'ils étaient capables d'expliquer pourquoi certaines substances étaient solubles/insolubles. Les apprenants ont utilisé correctement les formes linguistiques simples la majorité du temps, cependant nous avons relevé des problèmes mineurs concernant la grammaire (par exemple, les articles, l'ordre des mots dans le texte, *etc.*) et la prononciation (les problèmes concernant l'apprentissage de L2 n'ont pas été traités dans cette activité).

Il est à noter que les élèves n'ont montré aucun signe de désintérêt. Au contraire, nous avons observé que les élèves ont utilisé facilement leurs connaissances sur le sujet. Ils semblaient avoir plus de confiance en eux.

Synthèse des résultats

Les résultats globaux obtenus à partir de cette étude empirique pourraient être résumés comme suit :

- 1) Premièrement, les analyses suggèrent que l'utilisation de l'approche EMILE est possible avec des élèves d'école primaire, de niveau débutants en anglais. L'enseignant utilisant cette approche d'enseignement a fait usage, dans les deux activités, d'artefacts extralinguistiques ; l'utilisation de cette méthode d'étayage semble importante pour compléter les échanges en L2 et pour aider les élèves à comprendre de nouveaux concepts. Les données obtenues à partir de cette expérience suggèrent que la mise en place de ce type d'activité (EMILE) avec des jeunes apprenants de niveau débutants, nécessite un contexte extralinguistique riche et la conception d'activités basées sur la médiation.
- 2) En termes d'étayage, l'enseignante utilisant la L1, a recouru beaucoup moins au contexte extralinguistique. S'appuyant sur la langue maternelle de l'apprenant, l'enseignante a utilisé comme principal moyen d'étayage les demandes de précisions et l'apport d'explications.
- 3) L'analyse des réponses des apprenants a indiqué que l'objectif concernant l'apprentissage des contenus disciplinaires a été atteint dans les quatre activités.

4) Dans les activités EMILE, les enfants ont utilisé la L2 dans plus de 90% des échanges. Ils ont répondu à l'enseignant de leur plein gré et ont été en mesure de faire face à toutes les exigences de la tâche sans aucune difficulté observable.

5) La majorité des échanges lors des deux activités (en L2 et en L1) a été du type enseignant–apprenant(s) (et beaucoup moins apprenant-apprenant) et a été utilisée pour l'étayage des contenus d'apprentissage (L2 et/ou le contenu d'apprentissage).

6) Concernant le comportement des élèves en classe, nous n'avons pas noté de différences marquantes, à part le fait que les apprenants semblaient plus confiants pendant les cours où ils ont utilisé leur langue maternelle. Dans l'ensemble, les élèves se sont montrés motivés pour participer aux quatre activités.

Conclusions

Dans cette conclusion nous allons présenter quelques aspects qui nous semblent constituer l'originalité de cette recherche.

Premièrement, contrairement aux études antérieures, nous analysons le fonctionnement de la démarche EMILE (L2) comparativement à la démarche d'enseignement en langue première (L1) et non pas les effets de la démarche sur l'acquisition des connaissances.

Deuxièmement, nous avons sélectionné un domaine d'enseignement et d'activités (notamment le domaine des sciences avec manipulation d'objets) qui facilite les mises en relation interlangues. Ceci constitue l'intérêt et les limites de l'étude : si le sujet avait été moins concret, les interventions observées auraient été sans doute d'une autre nature.

Une troisième originalité est la duplication de la séance didactique, ce qui permet d'apprécier l'effet de l'ordre d'usage des langues (anglais puis français ; français puis anglais).

In fine, notre recherche est originale car elle suggère que la démarche EMILE peut produire des effets positifs : a) dans un contexte d'enseignement non bilingue ; b) avec des élèves débutant en LVE ; et c) dans une démarche d'enseignement non systématique. L'utilisation de cette approche de manière non systématique semble produire des effets aussi positifs que ceux rapportés par les évaluations des programmes EMILE, avec des classes utilisant cette approche de façon systématique. Ces résultats sont encourageants, dans le sens où les enseignants de l'école primaire (qui, par leur formation, maîtrisent à la fois les contenus disciplinaires et une LVE), pourraient exploiter cette approche.

Notre étude présente quelques limites. Notre corpus est limité à seulement quatre séances. À ce stade, nous n'avons pas procédé aux évaluations formelles ; nos analyses sont basées uniquement sur l'observation et la rétroaction obtenue à la fin des activités. Par ailleurs les résultats de cette étude sont fondés sur les données recueillies à l'étape préliminaire d'une recherche longitudinale. Cet article rend compte des résultats obtenus avec une seule classe de CM2 et les données ne sont pas généralisables.

Bibliographie

Applebee, A.-N. & Langer, J.-A. (1983). "Instructional scaffolding: Reading and writing as natural language activities". *Language arts* 60(2): 168-175.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Brumfit, C.-J. & K. Johnson (dir.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP.

Bruner, J. (1978). "The role of dialogue in language acquisition". *The child conception of language* 2(3): 241-256.

Commission européenne. (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Consulté le 13 juin. URL : <http://www.eurydice.org>

Cummins, J. (1998). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs & R. M. Bostwick (dir.). *Learning through two languages: Research and practice*. Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education (p. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.

Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. London: Longman.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & U. Smit (dir.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ellis, R. (2001). *Form-focused Instruction and second language learning*. Malden MA: Blackwell.

Ellis, R., & Barkhuizen, G.-P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford : Oxford University Press.

Gabillon, Z. & Ailincăi, R. (2013). "CLIL: A Science lesson with breakthrough level young EFL learners.". *Education* 3(3): 168-177.

Gass, S.-M. (2013). *Input, interaction, and the second language learner*. Bristol: Routledge.

Haunold, C. (2006). *English as a Medium of Instruction in Austrian Secondary Education*. Mémoire, Université de Vienne, Vienne.

Hellekjær, G. (2004). "Unprepared for English-medium instruction: A critical look at beginner students". In Wilkinson, R. (dir.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education* (p.147-171). Maastricht: Maastricht University.

Jexenflicker, S. & C. Dalton-Puffer. (2010). "The CLIL-differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology". In Dalton-Puffer, C., Nikula, T. & U. Smit (dir.). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (p.169-190). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Lantolf, J.-P. (2002). "Sociocultural theory and second language acquisition". In R. B. Kaplan (dir.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (p. 104-114). New York: Oxford University Press.

Lyster, R. & Ranta, L. (1997). "Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms". *Studies in second language acquisition* 19: 37-66.

Maillat, D. (2010). "The pragmatics of L2 in CLIP". In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (dir.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (p. 39-58). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Ruiz de Zarobe, Y. (2010). "Written production and CLIL: An empirical study". In Dalton-C. Puffer, T. Nikula, & U. Smit (dir.). *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms* (p. 191-209). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Serra, C. (2007). "Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study". *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 582-602.

Vygotsky, L.-S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

489 Comprendre l'activité langagière des agents scolaires dans leurs interactions avec des parents de collégiens : portraits contrastés de CPE

Claire Burdin, CREN, EA 2661, Université de Nantes (France)

Résumé

Dans le cadre d'une recherche collaborative avec 10 CPE, nous mobilisons l'approche en didactique professionnelle de Vinatier (2009) en vue d'analyser leur activité en interaction avec des parents de collégiens qui ont posé des problèmes de comportement. Nous proposons dans un premier temps une cartographie des 95 entretiens enregistrés par les CPE et retranscrits. Ainsi, nous avons mis en évidence différentes fonctions dans ces entretiens qui visent l'information, le recadrage, le suivi de l'élève ou une combinaison de ces fonctions. Nous questionnons aussi le choix du média utilisé (téléphonique ou présentiel) ainsi que le temps consacré à l'échange et la place de l'élève. Certaines orientations sont singulières et nous amènent à explorer l'activité de 3 CPE au profil contrasté. L'étude de leur identité-en-acte (Vinatier, 2009) laisse apparaître un invariant commun comme celui de « faire passer » une nouvelle difficile mais l'on retrouve dans leur activité des invariants propres aux sujets comme les conceptions qu'ils ont de leur fonction et de leur rôle auprès des parents.

Mots-clés : activité des CPE, relations école-parents, analyse des interactions verbales, didactique professionnelle

Introduction

Les politiques scolaires prônent la proximité avec les familles en vue de favoriser la réussite de l'élève ; ce contexte de rapprochement pose cependant la question de la symétrisation des rapports entre les parents et l'Ecole (Payet, 2015) ; le partenariat est envisagé comme une norme difficilement accessible (Périer, 2007). Si les parents ont conscience du poids de l'Ecole sur le destin de leur enfant (Payet, 2017; Périer, 2005) et en attendent beaucoup, les professionnels de l'Education nationale, en revanche, redoutent souvent encore, l'intrusion de ces derniers dans les affaires de l'établissement (Prost, cité par Corre, 2014). Ces derniers doivent pourtant désormais associer les parents à leurs actions. Le référentiel de compétences des enseignants et des CPE de 2013 prône, en effet, la coopération avec les parents qui implique la construction d'une relation de confiance et l'entretien d'un dialogue constructif. La communication entre l'Ecole et les familles reste cependant majoritairement unilatérale et dissymétrique. Les contacts se multiplient pourtant lorsque des difficultés surviennent dans la scolarité de l'élève.

L'entretien individuel est envisagé comme une modalité d'échange permettant aujourd'hui de négocier les termes de la coéducation et de permettre de prendre davantage en compte la parole des parents mais, majoritairement, l'entretien reste un espace configuré par les professionnels qui recherchent, par différentes stratégies, l'adhésion du parent à leurs propositions (Chartier, Rufin, & Pelhate, 2014).

Malgré une présence quasi généralisée dans les établissements du 2nd degré, les missions des conseillers principaux d'éducation (CPE) sont peu connues (Condette, 2014). Ce métier semble cependant s'adapter aux évolutions de la société et être au cœur des enjeux sociaux (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Responsable de l'organisation de la vie scolaire, le CPE occupe encore une place centrale dans la gestion des incivilités en établissement (Bader *et al.*, 2008),

particulièrement au collègue et est notamment en charge du suivi de l'élève. A cette occasion, il contacte et rencontre régulièrement les parents d'élèves.

Dans un « régime du proche » (Payet & Giuliani, 2014) et compte tenu du rôle d'intermédiaire en établissement que joue le CPE, nous nous demandons quelles sont les spécificités des interactions entre les CPE et les parents et quels schèmes ils développent dans des situations d'entretien potentiellement tendus où sont abordés les problèmes de comportement de l'élève ?

Dans le cadre d'une recherche collaborative (Vinatier & Morrisette, 2015) impliquant 10 CPE, 170 entretiens (téléphoniques et présentsiels) ont été enregistrés par des CPE travaillant en collège : 95 entretiens traitant de problèmes de comportement ont été retenus dans notre étude. Nous mobilisons l'approche en didactique professionnelle (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006) de Vinatier (2009), laquelle développe une analyse de l'activité qui combine le repérage des constituants du schème avec des marqueurs des relations interpersonnelles, tels que développés par Kerbrat-Orecchioni (1992, 2005) dans sa théorie linguistique interactionniste.

Après avoir présenté une cartographie (non exhaustive) des 95 entretiens, nous proposons dans cette communication d'étudier trois portraits contrastés de CPE expérimentés, inférés de l'analyse de leurs interactions verbales avec les parents d'élèves. Ces portraits mettront en évidence leur identité-en-acte (Vinatier, 2009, 2013) et notamment les schèmes qu'ils mobilisent en situation d'entretien. Nous discuterons enfin des possibilités de formation qu'offrent nos résultats.

Premiers résultats : une cartographie des entretiens

Grâce à une analyse horizontale des contenus (Bardin, 2013) des 95 entretiens de notre corpus, nous avons repéré différentes fonctions de ces entretiens CPE-parents. Ils ont été qualifiés d'abord « d'informatifs » (I) car ils visent notamment la communication d'information(s), de faits qui se sont déroulés au collège. Cette information se caractérise par le constat des faits, de ces conséquences éventuelles et peut être complétée par l'annonce d'une mesure disciplinaire prise par les CPE ou par le chef d'établissement.

Si tous les échanges visent l'information des parents, 11 % des entretiens de notre corpus (11 sur 95) ont uniquement cette fonction.

Dans notre corpus, la majorité des entretiens se prolongent selon plusieurs types :

- Un entretien informatif de type "suivi" (IS). 15% sont de ce type dans notre corpus (14 entretiens sur 95). Le suivi effectué par les CPE oscille entre une action de contrôle de l'élève sur une période donnée¹ et une forme d'accompagnement².
- Un entretien informatif de type « recadrage » (IR). Dans notre corpus, ces entretiens représentent 36% (34 entretiens sur 95). Le terme de « recadrage » est employé par les CPE pour évoquer un rappel du cadre. Nous le définissons ici comme un rappel à l'ordre qui peut contenir un rappel des normes, de la règle, du règlement, du droit ou de la loi et des risques encourus en cas de persistance du comportement inadapté (dangerosité, conséquences sur la vie au collège, sur la scolarité, le projet d'orientation), le fait de tancer l'élève et les différentes injonctions à faire évoluer son comportement. Dans

¹ Définition du suivi du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) : action de surveiller régulièrement en vue de contrôler sur une certaine période.

² Mikailof (2015 pp. 71-72) dont la thèse a pour sujet l'accompagnement individuel de l'élève par le CPE évoque l'élasticité et l'ambiguïté du terme « accompagnement » mais cite Beauvais (2004, p. 101), qui rappelle que l'accompagnement est une démarche qui vise à « *aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts* ».

notre corpus, la phase de « suivi » en entretien est majoritairement caractérisée par des échanges sur la situation de l'élève (à l'école, à la maison) et peut être complétée par des propositions d'actions. Elle a pour visées principales de faire le point sur la situation scolaire, l'aide de l'élève ou de sa famille, l'évolution du comportement du jeune. Il peut induire des questions du CPE visant la compréhension de la situation de l'élève mais aussi des tentatives d'imputation de ses fautes à l'élève. Des questions sur son comportement en dehors du collège (dans ces activités extra-scolaires, à la maison, avec ses frères et sœurs) peuvent être posées ainsi que sur ce qu'il confie ou non à la maison de ce qui se passe au collège.

- Un entretien informatif peut aussi combiner recadrage et suivi (IRS) : Ces entretiens représentent 38% des entretiens de notre corpus (36 entretiens sur 95). Les CPE allient souvent le rappel du cadre mais aussi la compréhension de la situation et la recherche de solutions pour l'élève ou les conseils à la famille.

Dans notre corpus, 43 entretiens se déroulent en présentiel, 52 au téléphone. Au-delà des biais importants dus à la taille du panel et aux conditions de recueil de données (tous les échanges des CPE avec les parents n'ont pas été enregistrés de manière exhaustive, certains CPE débutants n'ont enregistré que très peu d'entretiens) nous avons constaté que certains CPE privilégient un mode de communication plutôt qu'un autre. Le recours au téléphone ou à l'entretien en face à face semble lié à la situation géographique du collège et donc à l'éloignement ou non de domicile des familles. Les CPE travaillant en zone rurale appellent en effet, plus les parents. Grâce aux entretiens réalisés avec les CPE dans la phase exploratoire et aux entretiens réalisés postérieurement au recueil de données, dans le cadre de dispositifs de coexplicitation (Vinatier, 2012), nous constatons que certains CPE hiérarchisent les modes de communication, entre entretien en présentiel et entretien téléphonique, entre oral et écrit mais aussi entre différents types d'écrit. Le choix d'un média plutôt qu'un autre peut être orienté en fonction des objectifs de l'interaction, en fonction des représentations qu'il/elle se fait des possibilités d'échanges que ce média permet mais aussi en fonction des contraintes temporelles des CPE.

L'étude du temps consacré aux entretiens révèle de fortes disparités entre CPE : pour les entretiens les plus courts : 4 mn d'entretien en moyenne pour une CPE, 38 mn en moyenne pour une autre CPE pour les entretiens les plus longs. Ces données ne peuvent être objectivées en l'absence d'un recueil systématique mais le temps consacré à l'entretien semble pouvoir s'expliquer par différents facteurs : le média utilisé (les entretiens au téléphone sont plus courts), facteur à relier avec la nature des thèmes abordés et la localisation géographique du collège et de son public ou encore la politique de l'établissement ; nous pouvons l'envisager aussi comme un trait de l'activité singulier des CPE car les écarts mis au jour semblent traduire des conceptions différentes de la relation au parent. Nous ne développerons pas cette question dans cette communication

L'enfant/élève est au centre de l'échange, sa scolarité est souvent l'objet premier de l'interaction. Même s'il est absent, il est celui dont on parle. S'il peut parfois favoriser les relations entre ses parents et le collège, les CPE estiment important de communiquer la version du collège afin d'éviter les distorsions des faits et maintenir l'image du collège et de ses personnels. Lorsque les CPE contactent les parents, l'élève « messenger » (Perrenoud, 1987) est contourné et s'il avait quelques velléités à cacher ou transformer des informations le concernant, elles sont, de fait, caduques. Dans notre corpus (95 entretiens), les enfants sont présents dans 29 entretiens, ce sont naturellement tous des entretiens en présentiel (67 % des entretiens en présentiel se font en présence de l'élève). Il semble que la nature des échanges induit la présence ou l'absence des élèves : par exemple, lorsque la situation familiale est

abordée, sujet parfois sensible, il est courant que l'élève soit absent et que les échanges aient lieu entre adultes (7 entretiens). La place de l'élève est aussi à envisager en lien avec le type de l'entretien (IS, IR, IRS). L'élève, en règle générale, s'exprime peu. Son volume de parole peut aller du quasi silence à 35 % du volume de parole occupé. En moyenne, il occupe moins de 10 % du temps de parole durant l'entretien. De fortes disparités sont à noter sur sa place en entretien. Trois positions pour l'élève semblent se dégager : il est rarement **spectateur** de l'échange entre adultes (3 entretiens), il est majoritairement **destinataire** des remarques et des questions des adultes et y répond plus ou moins volontiers (28 entretiens), il est enfin parfois **acteur** de l'interaction en contestant les propos des adultes et/ou en amenant lui-même des thèmes dans l'échange (9 entretiens). La place de l'élève en entretien semble être liée à des stratégies de CPE et relever d'une configuration spécifique de l'activité d'entretien avec les parents.

Dans le cadre de cette cartographie des 95 entretiens, nous avons relevé différentes « caractéristiques agissantes » (Mayen, 2012, p. 64) susceptibles d'impacter l'interaction. Si l'on se réfère au modèle de Brown et Fraser (1979) et à ses différentes composantes, de nombreux éléments vont « affecter » la situation de communication. Ainsi, nous pouvons supposer que des caractéristiques de la scène de l'entretien (cadre spatio-temporel, mode de communication, fonction de l'entretien, thèmes abordés) mais aussi les caractéristiques des participants (fonction et statut, relations entre eux) vont impacter l'interaction. Pour ce qui relève de la scène de l'entretien, la fonction de l'interaction (information, recadrage, suivi) et l'annonce ou non d'une mesure disciplinaire sont envisagées comme des « caractéristiques agissantes ». Pour ce qui relève des participants et de leur relation, le statut du CPE (débutant ou expérimenté), la situation familiale du parent ou encore l'antériorité de leur relation sont des éléments susceptibles d'impacter l'interaction.

Portraits de trois CPE expérimentés

Nous présentons dans le tableau ci-dessous les caractéristiques des 3 CPE (année de référence 2015) et les données sur lesquelles nous avons basées nos analyses : les entretiens retenus qu'ils ont enregistrés, le type de média utilisé (téléphonique ou présentiel), la fonction de ces entretiens (Informatif, Informatif-recadrage, Informatif-recadrage et suivi, Informatif et suivi) et la moyenne des répartitions de volume de parole entre les différents participants de l'interaction.

En 2015	Emmanuelle	Julien	Sabine
Caractéristiques CPE Caractéristique collège	CPE depuis 15 ans Collège rurbain – population favorisée	CPE depuis 15 ans Collège urbain – population mixte socialement	CPE depuis 23 ans Collège urbain – population favorisée
Entretiens enregistrés	19 entretiens téléphoniques 5 I, 7 IR, 3 IS, 4 IRS	10 entretiens présentiels 6 IR, 4 IRS	20 entretiens (10 présentiels/10 téléphoniques) 2 I, 4 IR, 8 IS, 6 IRS
Moyenne volume de parole	CPE : 73 % Parents : 26 %	CPE : 73 % Parents : 16 % (Elèves : 9 %)	CPE : 59 % Parents : 32 % (Elèves : 15 %)

Nous allons évoquer ce qui nous semble être des éléments significatifs et spécifiques de l'activité de ces trois CPE expérimentés lorsqu'ils s'entretiennent avec des parents de

collégiens qui ont transgressé des règles. Ainsi, nous avons repéré des invariants situationnels et des invariants du sujet (Vinatier, 2009) qui composent l'identité en acte du professionnel.

L'identité-en-acte d'Emmanuelle

Dans le cadre de cette recherche, Emmanuelle n'a enregistré que des entretiens téléphoniques. Si la population du collège qui vit majoritairement en zone rurale explique en partie ce fait, le recours au téléphone est pour elle un moyen de gérer son temps car, comme elle l'indique lors d'un entretien collectif, les entretiens en présentiel sont chronophages pour elle : cela représente un volume horaire souvent trop important au regard de ses autres obligations au sein du collège de 800 élèves où elle est seule CPE. Les entretiens d'Emmanuelle auxquels nous avons eu accès sont des entretiens téléphoniques courts de 6 mn en moyenne. Elle mène cependant des entretiens avec les parents en présentiel. Dans les dispositifs de coexplicitation, elle indique avoir obtenu une table ronde pour mener des entretiens avec les parents dans son bureau. Elle choisit de recevoir les parents de part et d'autre du bureau ou autour de la table ronde en fonction de la nature des entretiens. Elle distingue explicitement les entretiens de recadrage et des entretiens de suivi et adapte le cadre spatial en fonction des besoins de la situation.

Sur les 19 entretiens, 5 sont informatifs (I), 7 visent l'Information et le Recadrage (IR), 3 sont des entretiens Informatifs-Suivi (IS) et 4 regroupent en plus de l'information, des dimensions de recadrage et de suivi (IRS). Dans ces entretiens, 14 mesures disciplinaires sont annoncées ou évoquées dans les 19 entretiens : 6 punitions (retenues, changement de régime de sortie), et 8 sanctions (exclusion à l'externe d'une ou deux journées). Dans l'établissement, c'est elle qui renseigne les avis d'exclusion, c'est-à-dire le courrier en recommandé qui sera envoyé par le secrétariat aux parents. Emmanuelle appelle systématiquement les parents pour les prévenir de l'arrivée du courrier afin d'atténuer la violence qu'ils peuvent, selon elle, représenter. La CPE a conscience de l'impact que peut avoir la sanction sur les parents.

Nous avons sélectionné pour cette communication, quelques éléments invariants de son activité dans cette classe de situations. Nous avons en effet repéré ce qui nous semble être des invariants situationnels (Vinatier, 2009), c'est-à-dire des conceptualisations-en-acte d'Emmanuelle. En effet, nous avons pu voir dans les entretiens comment elle met en acte la vision qu'elle a de son métier de conseillère principale d'éducation et de son rôle vis-à-vis des parents.

Selon nous, elle manifeste dans ces entretiens avec les parents une expertise éducative sur la situation des élèves à travers des phases de diagnostic, des investigations sur la situation de l'élève ou encore des moments de conseil.

Nous voyons dans l'extrait ci-dessous qu'elle mobilise des connaissances sur l'adolescence pour amener des explications aux attitudes des élèves.

29 : [...] Elle était pas très discrète depuis le début de l'année maintenant là un peu dans le défi et de tester des choses et tout ça... elle entre dans l'adolescence hein je pense, tout simplement...

65 E : [...] Pour l'instant encore une fois c'est pas inquiétant maintenant ben effectivement quand ils arrivent au collège c'est l'âge aussi où, où on commence à tester les choses où l'adulte commence à être un peu... le vieux machin qui comprend rien, voyez (E3T)

Nous avons aussi repéré différentes règles d'action mobilisées pour procéder au recadrage : le rappel de la loi et la responsabilisation des parents.

Emmanuelle recadre en rappelant le cadre légal, en s'appuyant sur le règlement et sur la loi

46 Mère : oui et puis il a utilisé ma signature

47 E : mais là c'est grave moi je vais lui rappeler la loi, tout simplement c'est un faux en écriture donc...(E1T)

25 E : [...] nous les élèves qui fument dans le collège c'est interdit par le règlement mais c'est aussi interdit par la loi française hein... y'a pas le droit de ... (E3T)

Elle estime aussi que les parents doivent assumer la prise en charge de leur enfant et procède à une forme de responsabilisation des parents. Dans l'extrait ci-dessous, le garçon est allé menacer un élève d'un autre collège avec un marteau et il a évoqué l'usage d'un taser que posséderait la mère. L'emploi du déictique « vous » (« vous êtes la maman »), les mises en garde (« faites attention » « c'est pour vous alerter ») ainsi que l'injonction à « reprendre ça » visent à imputer à la mère la responsabilité de la situation et à lui enjoindre de s'impliquer dans la résolution de l'incident :

15 E : [...] moi je vous appelle juste parce que voilà vous êtes la maman que j'ai l'information que c'est normal que vous puissiez reprendre ça avec lui, moi je lui ai dit qu'il pouvait pas faire ça, les parents ils peuvent aller porter plainte et puis je me suis dit, l'histoire du taser, si la maman, s'il l'a à portée de main, je sais pas ce qu'il est capable de faire puisqu'à des moments, il réfléchit pas trop, il part voilà et donc voilà faites attention parce que je voudrais pas qu'il blesse quelqu'un et qu'il se retrouve avec des ennuis vot' gars hein

16 Mère : ouais ouais je comprends je comprends

17 E : voilà donc moi j'ai, voilà je vous appelle juste c'est pour vous alerter en tant que maman que vous puissiez voir ça avec lui [...] (E6T)

Le rappel de la responsabilité des parents peut être envisagé comme une règle d'action pour Emmanuelle. Si elle suppose que les parents ne sont pas assez investis, ou s'ils ne prennent pas la mesure de la situation, elle procède alors à un rappel de leur rôle.

Enfin, faire accepter la mesure disciplinaire nous semble être un but qu'elle poursuit et pour l'atteindre, elle va mobiliser deux types de procédés : elle va minimiser l'impact de la sanction sur la scolarité et rechercher la complicité avec le parent.

Dans l'extrait ci-dessous, nous voyons un extrait d'entretien où ces deux procédés sont présents :

37 E : [...] Je lui ai quand même dit que ça allait être dans son dossier. Maintenant ça reste entre nous mais ça reste dans le dossier pendant un an hein ? Qu'on soit d'accord, c'est pas pour toute la vie. Ça c'est pas pour toute sa scolarité mais ça reste dans le dossier pendant un an donc donc voilà ça je lui ai pas dit, j'ai fait exprès... [...] (E3T)

Nous proposons certains éléments du schème d'Emmanuelle dans cette classe de situations :

Il nous semble qu'elle poursuit différents buts et sous buts. D'une part, il s'agit d'amener l'élève à changer de comportement et *in fine* à grandir. Plusieurs sous-buts sont associés à ce but principal : faire alliance avec le parent, apporter un diagnostic de la situation et conseiller le parent, proposer des pistes. Un autre but semble être de maintenir une relation apaisée avec les parents, but pour lequel elle va chercher à faire accepter la mesure disciplinaire décidée par le collège.

Pour atteindre les buts et en fonction de l'attitude du parent, elle mobilise différentes règles d'action qui sont de rappeler la loi, responsabiliser le parent, s'excuser de communiquer une mauvaise nouvelle, minimiser la sanction et enfin faire relativiser la gravité des faits.

Son activité semble intégrer plusieurs propositions tenues pour vrai à savoir que la complicité avec le parent est un levier pour atteindre les buts, qu'une CPE est une experte en éducation et qu'un élève est un être « en construction » qui peut faire des erreurs.

Dans cette classe de situation, Emmanuelle a recours à des inférences. Elle va en effet adapter son positionnement en fonction de l'attitude du parent qui va prendre ou non la mesure de la situation. Lors d'un entretien de coexplicitation, elle indique vouloir rassurer le parent sur la gravité des faits à l'exception des situations où elle considère que le parent ne semble pas prendre suffisamment au sérieux les actes posés par son enfant.

L'identité-en-acte de Julien

Julien au moment du recueil de données est CPE dans ce collège urbain situé dans une commune de la métropole nantaise depuis 10 ans. Dans le cadre de cette recherche, Julien a enregistré 10 entretiens sur lesquels nous basons nos analyses. 6 sont des entretiens de recadrage (IR), 4 sont des entretiens visant le recadrage et le suivi de l'élève lors desquels Julien fait notamment des propositions pour faire évoluer la situation de l'élève.

Pour Julien, rencontrer le parent en face à face est incontournable. Tous les entretiens qu'il a enregistrés sont en présentiel. Dans un entretien de coexplicitation, il précise en effet qu'il s'appuie sur un certain nombre d'indicateurs liés à la communication non-verbale du parent pour agir. Nous remarquons que Julien garde le contrôle des entretiens en occupant un grand volume de parole. En moyenne, il occupe en effet en moyenne, 73 % du volume de parole contre 13% pour les parents (et 9 % pour les élèves).

Julien va aussi régulièrement s'appuyer sur la connaissance du quartier et des familles pour favoriser sa relation avec le parent dans les entretiens. Nous le voyons dans cet extrait ci-dessous :

9 J : en fait ce qui s'était passé alors ... Moi je connais, on se connaît ...enfin je vous connais

10 Mère : oui

11 J : ...depuis longtemps, il y a Anna, on n'a jamais eu d'accrochages avec Anna, ça s'est toujours bien passé, bon. Nabil il est rentré cette année [...] (J1P)

Dans les phases de recadrage, Julien mobilise des procédés de dramatisation des faits ; il va notamment faire référence à la loi. Dans l'extrait ci-dessous, l'élève a arraché des pages de son carnet de correspondance pour cacher des observations d'enseignants.

49 : [...] tu sais ce que te dit la loi si tu falsifies une carte d'identité ou si tu falsifies un passeport ou, c'est du même acabit, ça c'est la même chose Selma. C'est très grave ce que tu as fait (J3P)

Afin de faire prendre conscience à l'élève de ses actes, il n'hésite pas à comparer l'altération du carnet à une falsification de papiers d'identité et à insister sur la gravité de l'acte.

Un des invariants situationnels repéré chez Julien est qu'il va avoir recours à des procédés visant l'euphémisation de la sanction. Nous en voyons des exemples dans les extraits ci-dessous.

21 [...] Il va repartir avec vous Adrien là parce que ça va aplanir aussi une situation un peu tendue

22 Père : je pense que c'est une bonne solution

23 J : euh...et que lundi il va rester chez vous mais je vais lui donner un petit travail à faire sur la notion de bien vivre [sonnerie intercoures] ensemble et de respect d'accord ? Euh... Et je referai le point avec Adrien mardi matin et Gino, l'élève qui a reçu le coup, voilà (J2P)

Dans ces échanges avec le parent à propos d'un fait grave (dans l'exemple ci-dessus, un coup porté à un camarade) pour lequel une exclusion temporaire d'établissement a été décidée, Julien ne prononce pas le terme d'« exclusion » : il emploie les termes de « repartir », de « rester chez vous ». En ce qui concerne le travail que l'élève aura à effectuer, c'est un « petit » travail. Ces procédés visent selon nous à « faire passer » la nouvelle difficile que représente l'annonce de la sanction.

En analysant les types de propositions que Julien formule dans les phases de suivi, nous constatons qu'il propose du sport, la participation à des activités du centre socio-culturel du quartier ou encore un tutorat. Dans l'extrait ci-dessous, Julien évoque « un sport de contact » pour travailler l'impulsivité de l'élève.

27 [...] Est-ce que... est-ce que tu fais du sport Adrien ?

28 Adrien : euh oui, j'en fais...de la natation

29 J : De la natation ? Ouais. Et est-ce qu'un sport de contact pour ...canaliser ...essayer [...]

35 J : Et je pense que, l'impulsivité au-delà de se travailler avec des ...avec euh... des personnes euh... dont... lesquelles tu pourrais en parler, ça peut aussi se travailler aussi maintenant à un âge par le sport aussi (J2P)

En questionnant Julien lors d'un entretien de coexplicitation individuel, il confirme qu'il n'envisage pas l'aide psychologique comme faisant partie de son champ de compétences. Cela nous renseigne sur les conceptions qu'il a de son « territoire » éducatif. Il évoque aussi son rapport à la sanction : selon lui, il est logique que les enseignants passent par lui quand il faut sanctionner un élève, il est sollicité dans son établissement comme un « spécialiste » de la discipline et la direction fait appel à lui quand il faut annoncer une mesure aux parents.

Nous proposons ainsi certains composants du schème de Julien.

Il poursuit différents buts dans les entretiens qu'il mène. Il veut faire accepter la sanction au parent tout en évitant la contestation. En cas d'altercation entre élèves, il vise à apaiser la situation dans l'établissement, c'est une manière d'anticiper, d'éviter l'escalade. Enfin, il cherche à faire reconnaître sa part de responsabilité à l'élève et faire évoluer son comportement pour qu'il respecte les règles du collège.

Pour atteindre ses buts, Julien va mobiliser un certain nombre de règles d'action. Julien s'appuie sur sa connaissance des familles et du quartier pour agir. Dans ses entretiens, il peut faire appel aux relations antérieures avec la famille pour le suivi d'un ainé, à sa connaissance du quartier ; cela lui permet de favoriser un rapprochement avec les parents. Pour faire accepter la sanction et éviter la contestation du parent, Julien va voir le parent en face à face, il n'annonce pas la sanction de but en blanc mais va d'abord procéder à un récit des faits avant d'annoncer une exclusion dans lequel l'acte de l'élève est dramatisé ; cela permet de justifier la sanction qui est euphémisée. Toujours pour éviter une contestation du parent, Julien est dans la monstration de son action : il évoque son action avec l'enfant mais aussi avec les autres élèves. Il anticipe ainsi les remarques des parents qui pourraient lui reprocher de focaliser sur leur enfant. Enfin, lorsqu'il propose des pistes pour faire évoluer le comportement de l'élève, les propositions restent dans ce qu'il estime être son champ de compétences.

Cette organisation de son activité est basée sur un certain nombre de conceptualisations, de principes qu'il tient pour vrai :

- Un parent est capable de s'énervier très vivement, de le « descendre » lorsqu'on annonce une sanction trop abruptement / un parent peut contester la sanction, les propositions faites
- Les situations de violence nécessitent d'extraire l'élève provisoirement du collège (qu'il reparte avec son parent) pour apaiser une situation et anticiper une dégradation possible
- La construction d'une relation dans le temps avec de nombreux parents et la présence de longue date dans ce collège et ce quartier sont des ressources pour interagir avec le parent
- Un CPE est un expert de la sanction

L'identité-en-acte de Sabine

Sabine exerce les fonctions de CPE depuis 23 ans au moment du recueil de données. Elle travaille dans ce collège dit de « centre-ville » depuis 6 ans. Pour constituer ce portrait, nous nous appuyons sur 20 entretiens avec les parents qu'elle a enregistrés et qui ont été retranscrits : 10 téléphoniques et 10 en présentiel.

Sur les 10 entretiens téléphoniques : 2 sont de type Informatifs (I), 4 sont de type Informatifs-Recadrage (IR), 2 de type Informatif Suivi (IS), 2 de type Informatifs Recadrage et Suivi (IRS). Ils durent 7 mn en moyenne. Sur les 10 entretiens en présentiel, 6 sont des IS, 4 des IRS. Ils durent en moyenne 38 mn, ce qui est le temps d'entretien le plus long chez les CPE de l'étude. Sur ces 10 entretiens, 6 ont été réalisés en présence de l'élève, 2 avec le Principal, un avec le professeur principal, un avec l'infirmière. A l'exception de 6 entretiens téléphoniques, les entretiens menés par Sabine ont tous une dimension « suivi ». Sur ces 20 entretiens, aucun ne donne lieu à des oppositions de parents.

Différents invariants ont été repérés dans l'analyse des entretiens de Sabine avec les parents.

Une des caractéristiques les plus prégnantes dans l'activité de Sabine lors des entretiens en présence de l'élève incriminé est la démarche d'imputation et de responsabilisation qu'elle adopte. Ainsi dans les 6 entretiens en présence de l'élève, nous avons pu repérer un mode de questionnement qui vise à faire prendre conscience à l'élève de la portée de ces actes, à le responsabiliser. Nous en voyons un exemple dans l'entretien ci-dessous :

66 S : [...] pourquoi c'est problématique, est-ce que t'as une petite idée de pourquoi c'est problématique ?

67 H : ben Nan

68 S : c'était... alors essaie de réfléchir, pourquoi est-ce que ça pose problème quand tu adoptes ce genre d'attitude ? (S14P)

Pour que l'élève reconnaisse sa responsabilité et pour maintenir une relation de confiance avec le parent, le partage d'informations fiables est important pour Sabine pour souhaite donner la version du collège. Cet objectif est particulièrement visible dans les entretiens téléphoniques. Il se traduit chez la CPE par des questions au parent sur la version donnée par l'élève. C'est aussi un moyen pour Sabine d'aborder les actes de l'élève, nouvelle qui peut être mal vécue par les parents.

Afin d'évaluer la situation de l'élève, Sabine investigate aussi l'attitude à la maison et lors des activités extra-scolaires. En effet, dans 4 entretiens, la CPE pose des questions sur la situation à la maison, mais aussi dans les activités extra-scolaires. Nous le voyons dans l'extrait ci-dessous.

27 S : [...] du coup, on en a discuté un petit peu et Tiago me disait que, il arrivait pas à contrôler ça

28 Mère : oui il est très impulsif,

29 S : à la maison c'est pareil ? [...]

78 S : tu fais du foot. Est-ce qu'au foot, tu es dans ce problème de relations avec les autres, est ce que ça t'arrive d'avoir des comportements agressifs comme ça au foot ? (S2P)

Un des traits récurrents dans son activité en entretien est la proposition d'un accompagnement psychologique. En effet, dans 4 entretiens, la CPE va proposer un accompagnement psychologique. Une structure, L'école des parents et des éducateurs, est proposée régulièrement. Dans l'extrait ci-dessous, plusieurs FFA (« ils travaillent sur plusieurs registres » « c'est intéressant », « ils ont divers axes de travail », « ça permet d'adapter vraiment bien ») vont permettre à Sabine de valoriser sa proposition.

102 : [...] Alors c'est vrai qu'il y a une structure sur Nantes qui s'appelle l'école des parents et des éducateurs, en fait ils travaillent sur plusieurs, plusieurs registres et c'est intéressant parce que ils peuvent travailler avec les enfants tous seuls, ils peuvent travailler avec les enfants et les parents, ils peuvent travailler avec les enfants en groupe, voyez ils ont divers axes de travail et du coup ben ça permet de d'adapter vraiment bien le la démarche à ce qui correspond, à ce qui correspond à l'enfant (S2P)

C'est une proposition qu'elle fait quand les élèves sont très agités ou ont recours à la violence mais aussi quand la relation parent-enfant est difficile.

Son positionnement va osciller entre l'accompagnement des enfants et le soutien parental. Dans l'extrait ci-dessous, nous pouvons observer avec le recours à l'expression « trouver sa place » la volonté d'amener le parent se repositionner comme responsable de son enfant.

132 S : et vous n'avez pas senti le besoin pour Benjamin de, de l'aider un petit peu dans ce moment difficile ?

133 Mère : euh ...vous savez j'ai tellement de choses autour qui me parasitent aussi donc je vois peut-être pas tout non plus...

134 S : justement l'idée de se rencontrer c'est pouvoir mettre ça à plat pour que vous puissiez aussi vous, trouver pleinement votre place là (S1P)

L'étude du volume de parole des entretiens de Sabine traduit une place plus importante que ses collègues laissée au parent et à l'élève (CPE : 59 %, parents : 32 %, élèves : 15 %). Cela s'explique par un positionnement d'écoute qu'elle adopte et par le questionnement des parents et des enfants présents dans ses entretiens qui ont pour beaucoup, comme nous l'avons évoqué, une dimension de suivi.

Nous avons repéré certains éléments du schème de Sabine dans cette classe de situations

Tout d'abord, elle poursuit différents buts : aider l'enfant à grandir avec différents sous-buts qui visent à lui faire reconnaître sa responsabilité et à amener l'élève à verbaliser et à réfléchir. Par ailleurs, elle cherche à maintenir le lien avec les parents. Ce but comprend deux sous-buts : entretenir la confiance et préserver l'image du collègue.

Différentes règles d'action ont été repérées pour atteindre ses buts, qui ont été mise au jour lors des analyses et confirmé par Sabine lors d'entretiens. Elle donner la version du collègue, écoute ce que les parents ont à dire sans les juger. Pour elle, il ne faut jamais mettre les parents en porte à faux et si les parents sont trop sévères, il faut les faire relativiser et dédramatiser certains actes.

Son activité s'appuie sur différentes inférences : elle va interpréter l'attitude de l'élève pour envisager s'il reconnaît ses torts et interpréter l'attitude du parent.

Des principes tenus pour vrais vont organiser son activité d'entretien avec les parents :

- Pour grandir, il faut être capable de reconnaître sa responsabilité et l'assumer
- Un élève a le droit de faire des erreurs, c'est un enfant
- Une aide psychologique peut aider un enfant à aller mieux / peut aider un parent dans sa relation avec son enfant
- Une CPE accompagne aussi les parents

Conclusion : quelles pistes pour la formation ?

Des invariants se retrouvent chez les CPE comme celui de « faire passer » une nouvelle difficile au parent tout en maintenant une relation satisfaisante. D'autres orientations de leur activité sont dépendantes des invariants des sujets, notamment des conceptions qu'ils ont de leur fonction et de leur rôle vis-à-vis des parents. Le poids du contexte semble moins important que celui de l'organisation ou schèmes des CPE.

Aussi, nous envisageons que la mise en place de dispositifs réflexifs comme les dispositifs de co-explicitation collectifs (Vinatier, 2012) pour analyser des situations de travail avec les professionnels serait un levier pertinent pour les professionnels afin de favoriser une « prise de conscience et une prise de connaissance de l'activité ».

Bibliographie

Bader, P., Courtes, H., Dhermand, C., Gaujarengues, G., Gouezou, J.-M., Reinier, C., & Werthe, C. (2008). *Le métier de Conseiller Principal d'Education à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels*. (p. 107) [Rapport d'étude]. Syndicat National des Enseignements du Second Degré (SNES).

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In *Social markers in Speech* (p. 33-62). Cambridge University Press.

Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007, juin 1). *Conseiller principal d'éducation : Un métier au coeur des enjeux sociaux*.

Chartier, M., Rufin, D. & Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents : Entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Education et sociétés* 2(34) : 39-54.

Condette, S. (Éd.). (2014). Le conseiller principal d'éducation : Un acteur éducatif méconnu ? *Recherches & éducations* 11.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales Tome 2*. Paris : A. Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 154 : 145-198.

Payet, J.-P. (2015). « Collaborer avec les parents ». La symétrisation de la relation enseignants-Parents à l'épreuve de la gestion des risques sociaux. In *Tous égaux ! Les institutions à l'ère de la symétrie* (p. 121-141). Paris : L'Harmattan.

- Payet, J.-P. (2017). *École et familles : Une approche sociologique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Payet, J.-P. & Giuliani, F. (2014). La relation école-familles socialement désqualifiées au défi de la constitution d'un monde commun : Pratiques, épreuves et limites. *Education et sociétés* 34 : 55-70.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : Le partenariat école/familles en question. In G. Toupiol, É. Bautier, & Fédération nationale des associations de maîtres E (France). *Tisser des liens pour apprendre*. Paris : Retz.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between : Entre sa famille et l'école, l'enfant messager et message. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible* : 49-87.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2012). Les dispositifs de coexplicitation, une ressource au service de l'analyse des entretiens entre le maître formateur et l'enseignant débutant. In *Collection Formation. Réflexivité et développement professionnel : Une orientation pour la formation* (p. 61-78). Toulouse : Octarès.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : Enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation* 39 (1) : 137. URL : <https://doi.org/10.3917/cdle.039.0137>

510 Du dire faire équipe au faire dire dans une autre : analyse des effets d'une recherche

Sandrine Benasé-Rebeyrol, Patrick Geffard
Université Paris 8, Unité de recherche CIRCEFT (France)

Résumé

Cette recherche, inscrite dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique et portant sur les enjeux et les modalités du travail en équipe dans des écoles alternatives publiques, fait la proposition que ces équipes seraient davantage dans un « dire équipe » que dans un « faire équipe ». Une équipe ne « ferait équipe » que si elle mettait au travail une partie des processus inconscients qui la traversent, dans le projet de permettre la « métabolisation de l'expérience émotionnelle » (Bion, 1965). L'expérience menée a permis de passer d'un « dire faire » à un « faire dire » : la mise en parole des rôles que chaque professionnel joue ou croit jouer a dévoilé, au moins partiellement, certains des processus psychiques affectant l'équipe.

Mots-clés : structures éducatives alternatives, équipe éducative, dynamique groupale, processus psychiques, approche clinique d'orientation psychanalytique

Introduction

Cette communication s'appuie sur une recherche effectuée dans le cadre d'un Master puis d'un Doctorat en Sciences de l'éducation, dirigés par Patrick Geffard. À ce titre, ce dernier interviendra au cours de cette communication pour présenter ses « rebonds », au sens des associations qu'il aura pu faire à la lecture et l'écoute de mes propos. Ma recherche a pour objet les modalités et les enjeux du travail en équipe dans des structures éducatives alternatives de l'enseignement public, structures qui appartiennent à un réseau : la Fédération des Établissements Scolaires Publics Innovants (la FÉSPI) qui existe depuis 2005 et qui regroupe aujourd'hui 17 structures scolaires de niveau primaire, collège et/ou lycée. Ces structures offrent et défendent des pratiques alternatives à l'école dite « classique » ou « ordinaire », destinées à des enfants ou des jeunes sectorisés, en demande d'alternatives scolaires ou encore décrocheurs. La méthode utilisée pour ma recherche consiste à réaliser des observations et mener des entretiens individuels et groupaux ; elle s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique, telle qu'elle a été définie dans la note de synthèse de Claudine Blanchard-Laville, Philippe Chaussecourte, Françoise Hatchuel et Bernard Pechberty, parue en 2005 dans la *Revue française de Pédagogie*.

Sur la première structure observée, j'ai fait la proposition que l'équipe était davantage dans un « dire équipe » que dans un « faire équipe », alors que celui-ci était fortement revendiqué, à la fois dans cette structure et dans l'ensemble des structures du réseau. Cette dimension apparaît en effet dans la première des neuf propositions pour une école alternative élaborées par la FÉSPI.

Dire ou taire

Dans l'après-coup, il est apparu que cette question du « dire » ou du « ne pas dire » avait traversé l'ensemble de la recherche. Elle a d'abord affecté l'écriture même du mémoire de Master. Mon entourage, notamment professionnel, m'avait en effet demandé le sujet de ma recherche, qui avec le temps est passé de l'étude des groupes au « faire équipe ». Intéressés par le sujet, celles ou ceux avec qui j'échangeais me demandaient s'ils pourraient lire mon travail. Ne sachant pas à quoi je m'engageais, je leur répondais volontiers positivement. Cependant,

au fur et à mesure de l'écriture, cette promesse me revenait à l'esprit et elle a dû peser sur les choix que j'ai pu faire, notamment dans les passages qui développaient mon implication. La question du « dire » ou « ne pas dire » (voire de « taire ») était donc déjà là dans le processus d'écriture. Cette question s'est à nouveau posée lorsque je me suis interrogée sur le fait de préciser le nom de la structure observée. J'avais fait le choix initial de ne pas me pencher sur l'histoire de cette école. Ce n'est qu'après le recueil de données par observations et leur analyse, en les croisant avec des entretiens cliniques de recherche, que j'ai pris connaissance de l'histoire de cette école. Ces éléments m'ont permis d'ouvrir de nouvelles pistes d'analyse et en ont renforcé d'autres.

La question de « dire » ou de « taire » le nom de l'école s'est alors posée. Je devais donc choisir entre :

- 1) occulter le nom de l'école et renoncer aux liens que j'avais faits ; mes interprétations auraient alors été appauvries par cette anonymisation ;
- 2) anonymiser l'école tout en gardant son histoire et les analyses produites ; cela aurait permis de respecter l'éthique, mais aurait été hypocrite puisque l'histoire tellement particulière de cette école aurait permis de la reconnaître sans ambiguïté ;
- 3) nommer l'école pour étayer les analyses produites, tout en anonymisant les professionnels y travaillant et prendre le risque qu'ils soient reconnus, ce qui semblait être un renoncement au principe éthique initialement posé.

Le résultat final de ce travail de recherches est un mémoire de Master qui donne à voir au lecteur une structure nommée, au sein de laquelle les acteurs sont assez identifiables. Ce travail a cependant permis d'élaborer une définition du « faire équipe » et de mettre au jour les processus qui la traversent, grâce aux éclairages proposés par les approches psychosociales et psychanalytiques des groupes. Dans une approche clinique d'orientation psychanalytique, j'ai retenu la définition de l'équipe donnée par Gilles Amado et Paul Fustier ; je la cite : « un groupement de sujets que réunit un “projet” commun lié à l'exécution de la tâche primaire dévolue à l'institution [...] » (Amado et Fustier, 2012 : 7). Cette première définition a le mérite de mettre l'accent sur le travail à faire en commun (la « tâche primaire de l'institution »), le « projet » commun et, surtout, le « quotidien partagé » qui donnent davantage de poids aux affects des individus qui composent ce groupe.

Une équipe serait alors définie comme un groupe de sujets, au sens psychanalytique du terme, c'est-à-dire soumis aux effets de leur inconscient et de leurs affects, partageant un projet et un quotidien. Cette définition privilégie l'hypothèse selon laquelle tout groupe est un lieu où se tissent des liens de nature affective, imaginaire et inconsciente, qui sous-tendent les paroles et les actes des acteurs et du groupe.

Dans cette première recherche, j'ai conclu que cette équipe était traversée par des processus basés sur des liens primaires qui la détournent de sa tâche primaire ; qu'elle se caractérisait par des places et des rôles relativement figés pour ses membres, ce qui les amenait à entrer dans des jeux de pouvoir ; enfin, j'ai fait l'hypothèse que ces liens de pouvoir prenaient la forme de liens d'emprise imbriqués. C'est ainsi que, soumise à ces processus, cette équipe était pour moi davantage dans un « dire équipe » (elle affirme « être une équipe » et « faire équipe ») plutôt que dans un « faire équipe » dont j'ai élaboré une définition singulière.

Rebond

Je ferai là une première association, un premier « rebond » à partir du terme « équipe ». Une des caractéristiques des équipes, me semble-t-il, est qu'elles se réunissent pour échanger à

propos de l'objet sur lequel les personnes qui la composent travaillent, ou que, peut-être moins fréquemment, elles se réunissent à propos d'elles-mêmes : comment elles s'organisent pour le partage du travail, voire, mais là ça devient encore moins fréquent, pour élaborer ce qui vient faire obstacle ou, au contraire, donner de la dynamique au travail commun.

Au cours d'une de ses conférences, Pierre Delion, ancien responsable au service de psychiatrie infanto-juvénile du CRHU de Lille et psychanalyste, a posé la question de savoir si, dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement, il y avait des réunions. La question pourrait probablement sembler incongrue à beaucoup de praticiens de ce champ puisque l'on sait bien que ces professionnels sont régulièrement invités à se réunir pour, par exemple, participer à des temps de formation ou d'information. Ce qu'interrogeait en réalité Delion, c'était la possibilité de l'existence de réunions au sens qu'a pu donner le psychiatre et psychanalyste Jean Oury à ce mot quand il se demandait s'il l'on peut parler d'un « concept de réunion » (Oury, 2001 : 153-160).

La réflexion d'Oury part du constat que ce qu'il a nommé « l'étouffoir collectif » n'est pas forcément ce qui se voit le plus dans l'organisation collective du travail. Celle-ci peut même, disait-il, avoir une « apparence honnête » et, pourtant, ne garantir en rien la défense contre des vecteurs « d'aliénation » chronique. Il ajoutait même que « la technicité moderne est souvent le piège le plus sournois pour entretenir et faire accepter des systèmes pathogènes collectifs » (Oury, 2001 : 153-160). Un propos qui me paraît avoir une redoutable actualité...

Alors que faire contre les « vecteurs d'aliénation chronique » ? Oury soutient qu'à partir de la notion fondamentale de « qu'est-ce qui se passe ici ? », il est de première importance d'être attentif au mode de structuration du collectif et à la manière dont chaque sujet vient s'y « ancrer » en quelque sorte. Et que s'il l'on veut avoir quelque chance d'accueillir chacun dans sa singularité, il est nécessaire de réserver, dans le fonctionnement du collectif, et donc, dans notre cas, dans le fonctionnement de l'équipe, une zone privilégiée. Cette zone, Oury la nomme « zone vide », « vacuole » ou « antigroupe ». Ces termes un peu interchangeables désignent en fait la même chose : ce qu'il décrit, je cite, comme un « lieu limité dans lequel vient se manifester l'être, la pensée ; zone particulière où l'on recueille les fantasmes » (Oury, 2001 : 153-160).

C'est sur ce point-là que je fais le lien avec les propos de Pierre Delion, car, dans la conférence déjà signalée, Delion a insisté sur la valeur de l'après-coup et de sa capacité à permettre que se déploient des éléments qui sont restés hors sens et à la limite de la perception dans un premier temps, mais qui peuvent ouvrir à des réattributions de sens dans le temps second du travail d'élaboration. C'est là peut-être qu'il convient de réfléchir aux formes de « réunion » qui permettent le passage à un véritable « faire équipe ».

Du « dire faire » au « faire dire »

Ne pouvant partager ma recherche, pour les raisons éthiques que j'ai expliquées plus haut, j'ai malgré tout fait le choix d'en faire un objet de travail pour ma propre équipe. Il s'agissait en effet d'en tirer des pistes de réflexions et d'analyses pour nous-mêmes. Je demandais ainsi aux membres de mon équipe qui souhaitaient lire mon mémoire de respecter à leur tour les règles de confidentialité et de trouver, dans cet écrit, des objets de travail pour nous. En ce sens, je leur proposais d'appliquer la définition que j'avais élaborée du « faire équipe ».

J'avais en effet proposé la définition suivante du « faire équipe » : faire équipe c'est d'abord « travailler en équipe » : collaborer et se concerter sur ce que l'on fait, pourquoi on le fait et examiner quel(s) critère(s) de réussite l'on se donne. Cette dimension collective du travail

implique à la fois un partage (de valeurs, de convictions, d'objectifs, de projets, de tâches, de groupes d'élèves, de rôles) et une interdépendance des relations.

Mais « faire équipe » implique, à mon sens, une autre dimension à ce « travail en équipe » : une volonté et un engagement de chacun, de façon à ce que le collectif devienne lui-même un objet du travail en équipe, l'équipe elle-même devenant un objet de travail, objet à construire et à développer. Je me suis appuyée, pour énoncer cela, sur les propos d'Alain-Noël Henri : « [le terme équipe] dénote une finalité du “faire ensemble” », avec « cette représentation d'un idéal du moi collectif ». L'équipe c'est « celle qu'on ambitionne de “faire” » (Henri, 2012 : 23). C'est ainsi donner tout son sens au mot « faire ».

« Faire équipe » c'est donc collaborer, se concerter et partager, au sein d'un réseau de relations d'interdépendance, dans le but de réaliser une activité commune dont l'une des tâches serait, pour chacun des membres, de donner sens aux processus groupaux à l'œuvre, en les éprouvant et en les analysant. Ainsi, à mon sens, une équipe ne « fait » véritablement équipe que si elle met au travail certains des processus inconscients qui la traversent. Cette proposition est issue de mes recherches et de l'expérience de mise au travail que j'ai vécue dans ma propre équipe.

Rebond

L'utilisation du terme « dire », mais en le reprenant cette fois sous la forme d'un substantif, me conduit à revenir sur une distinction proposée par Emmanuel Levinas dans *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Au début du troisième chapitre, consacré à la distinction entre le Dit et le Dire, Levinas se demande si, je cite, « le destin sans issue ou l'être enferme aussitôt l'énoncé de l'autre de l'être, ne tient [...] pas à l'emprise que le dit exerce sur le dire, à l'oracle ou le dit s'immobilise » (Levinas, 1974 : 6-9). Ainsi qu'il l'affirme, le dire, pour Levinas, n'est pas un jeu. Il écrit même considérer ce dire comme « antérieur aux signes verbaux qu'il conjugue, antérieur aux systèmes linguistiques et aux chatoiements sémantiques ». Le dire est pour lui « proximité de l'un à l'autre, engagement de l'approche, l'un pour l'autre, la signification même de la signification » (Levinas, 1974 : 6-9).

Cette distinction sera reprise par Jacques Lacan dans son texte « L'étourdit » (2001) où, pour le dire vite si j'ose m'exprimer ainsi, le dire est rangé du côté de l'énonciation, tandis que le dit est du côté de l'énoncé. Mais, comme dans le questionnement de Levinas, le dit tend à recouvrir le dire ou la possibilité du dire. Comme le formule Lacan, « qu'on dise reste oublié derrière ce qui se dit dans ce qui s'entend » (Lacan, 2001).

Un autre auteur, se situant dans la continuité de la pensée lacanienne et qui a insisté aussi sur cette distinction, c'est Jean Oury, figure majeure de la psychothérapie institutionnelle. Le dire selon Oury, c'est une dimension de rencontres à partir de médiations propres à solliciter les mouvements transférentiels. Par médiations, on peut entendre dans ce cas le système des institutions mises en œuvre par ceux qui sont en co-présence au sein d'un établissement. Mais, pour Oury toujours, cette dimension de rencontres est sans cesse potentiellement sous la menace d'une dégénérescence en un système rigidifié s'il n'existe que la dimension administrative ou bureaucratisée de l'établissement. C'est là ce qui conduit les acteurs de la psychothérapie ou de la pédagogie institutionnelles à être particulièrement attentifs à ce qu'ils nomment souvent l'« ambiance », au sens où elle se constitue comme l'écrit Oury, de « réseaux plus ou moins stables pouvant se traduire par des rôles, des fonctions, un vocabulaire plus ou moins explicite » (Oury, 2001 : 154).

À partir de ce qui vient d'être évoqué, je me demande, dans l'après-coup, s'il n'y a pas eu, dans le cours de la recherche et à travers la reprise de matériaux qui sont réexaminés, retravaillés,

redistribués dans de nouvelles instances, une forme de passage du recueil du dit à une certaine mise en œuvre de la possibilité du dire ?

L'expérience menée dans une autre équipe

En faisant cette proposition de travail à ma propre équipe, je donnais une autre portée à mon travail initial : les processus mis au jour dans une équipe pouvaient très bien faire écho dans une autre équipe. Plus précisément, des processus psychiques inconscients mis au jour grâce à l'observation clinique du fonctionnement d'une équipe dans l'ici et maintenant, à travers ma propre implication, pouvaient trouver un écho et être mis au travail au sein d'une équipe dans laquelle j'étais moi-même partie prenante. Dans l'après-coup, je réalisais que cela permettait, en quelque sorte, de tester ma définition du « faire équipe ». Est-ce que cette séance de travail allait véritablement faire émerger certains de ces processus et comment allions-nous les mettre au travail ?

C'est ainsi que deux membres de mon équipe, que je nommerai Michel et Fabienne, ont lu mon mémoire et en ont fait un compte-rendu personnel, lors d'une réunion de travail de deux heures. Michel s'est plutôt attaché à en faire un résumé, insistant sur la méthodologie adoptée et sur les principaux processus observés et analysés. Fabienne a plutôt focalisé son intervention sur la partie du mémoire portant sur les « positions relativement figées dans l'espace et dans les rôles ». Elle nous a ainsi proposé un tour de table invitant chacun à décrire le rôle dans lequel elle ou il pense être, ou dans lequel elle ou il pense que les autres le mettent et à préciser si elle ou il souhaitait changer de rôle.

Ce petit exercice a permis aux membres de notre équipe de « dire » dans quel(s) jeu(x) de rôle(s) chacun était ou croyait être pris. Cette mise en parole a permis à chacun de dévoiler les rôles subis ou choisis, visibles ou invisibles, figés ou dynamiques, mais aussi contradictoires, douloureux ou pesants. Je ne peux malheureusement pas m'avancer davantage dans l'analyse de cette réunion, puisqu'à ce moment-là, j'étais partie prenante de l'exercice et non pas en position d'observation et d'analyse.

Rebond

Mon troisième et dernier rebond se fera également en référence aux « pratiques de l'institutionnel » (Oury, Guattari et Tosquelles, 1985), que celles-ci se situent dans le champ thérapeutique ou dans le champ pédagogique. C'est la notion de « rôle » qui me fait cette fois associer. Jean Oury avait coutume de dire que « le rôle, c'est l'autre qui nous le donne » et c'est à ce propos qu'un récit m'est revenu en mémoire. J'ai un jour entendu le visiteur d'une classe institutionnalisée relater l'observation d'une scène à laquelle il avait assisté dans une classe multi-cours rassemblant des élèves de grande section, CP et CE1. Voici ce que l'observateur avait relevé en assistant à la constitution des ateliers, c'est-à-dire un moment où les élèves peuvent se regrouper autour d'un projet de travail commun et où ils peuvent aussi se faire, les uns aux autres, des propositions d'apprentissages mutuels. Il se trouve que, parmi les élèves en train d'organiser ce temps de travail coopératif, l'un d'eux, élève de CE1, est particulièrement en « souffrance d'apprendre » pour reprendre une formulation de Guy Hervé (2006). Et c'est ce garçon en difficulté avec les acquisitions scolaires que le visiteur voit se diriger vers une élève qui fait partie, elle, de la grande section de maternelle. L'enfant montre à sa camarade un outil de travail, un fichier de lecture, et lui fait la demande suivante :

« Je veux que tu m'apprennes. »

Ce à quoi la petite fille objecte : « Mais je sais pas lire ».

« Justement ! » répond le garçon...

Dans ce cas singulier, nous ne pouvons pas savoir précisément ce qui se joue pour l'enfant énonçant ce qui, à première écoute, apparaît comme une demande paradoxale. Mais nous pouvons prêter attention au dispositif dans lequel apparaît l'énoncé et s'effectue l'énonciation. Le terme de dispositif étant entendu ici non pas au sens que lui donne Giorgio Agamben lorsqu'il décrit des « machineries » destinées à capter et modeler les subjectivités¹, mais au sens de ce que René Laffitte a nommé la « machine-classe », c'est-à-dire ces agencements à la fois précis, précaires et complexes à travers lesquels les participants à la classe institutionnelle vont être en quelque sorte « contraints à l'échange » et conduits vers des rencontres que la meilleure des préparations didactiques ne peut être assurée de prévoir.

Dans notre exemple, l'élève a pu avoir la possibilité de formuler son étrange demande parce que la structuration même de la classe assurait une certaine « liberté de circulation » ou même quelque potentialité de « greffer de l'ouvert » selon des formulations proposées par Jean Oury (1998). Autrement dit, le dispositif de la classe institutionnelle offrait la liberté de laisser advenir de l'inattendu, tout en ayant, en même temps, les capacités d'accueillir celui-ci pour le mettre au service des forces de liaison et des processus de pensée. Au moment où l'élève va vers sa camarade, il semble bien qu'il la « choisisse », elle et pas un(e) autre, il s'avère que cette élève-là en particulier paraît alors compter pour lui, même si nous ne savons rien de ce qui constitue au fond ce choix ou cet « intérêt ». Ce qui apparaît, c'est qu'une modalité de parole particulière est rendue disponible grâce aux institutions de la classe : celle d'une parole adressée, qui, au-delà d'une sollicitation d'aide pour un apprentissage, fait se nouer, même si c'est probablement de manière fugace, ce qui appartient à la singularité de cet élève, par exemple une possible dimension anxiogène ou menaçante de la situation d'apprentissage, avec les exigences du groupe auquel il appartient, ici le groupe-classe, socialement institué autour du projet manifeste de transmission de savoirs.

Analyse de l'expérience dans l'après-coup

Il semble clair, à la relecture de mes notes concernant cette séance de travail, que se dévoilaient certaines angoisses primaires, le groupe pouvant être considéré comme une menace pour l'individu, car la situation de groupe réactive des peurs, des angoisses qui nécessitent des stratégies de défense, d'attaques ou de recherches d'alliances. Comme le rappelle Didier Anzieu, la situation de groupe génère potentiellement des angoisses « de morcellement (l'unité moïque de chacun étant mise en question par la co-présence d'un assez grand nombre d'autres personnes) et de persécution (le groupe étant vécu comme une hydre à têtes multiples, sur le mode dévorant-dévoré) » (Anzieu, 1998).

Cela nous renvoie également aux analyses de José Bleger sur la « symbiose » ou le « syncrétisme » et à son concept de « noyau agglutiné » qui est la trace de l'indifférenciation primitive (Bleger, 1981 : 96). Dans certains groupes qu'il appelle « symbiotiques », les individus s'y définissent comme des sujets du groupe, avant de s'y définir comme des individus. Ils peuvent alors se mobiliser pour préserver l'existence du groupe, condition de leur propre existence. Ces noyaux agglutinés qui rappellent les formes pathologiques de la mentalité de groupe décrites par Wilfred Bion permettent aux groupes de se sentir tenus et de se maintenir, car seule l'unité groupale peut déjouer les menaces pesant sur les individus. En effet, si l'on suit l'hypothèse de José Bleger, reprise par Claire Pagès, le groupe ravive deux types

¹ « J'appelle dispositif tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler et d'assurer les gestes, les conduites, les opinions et les discours des êtres vivants. » (Agamben, 2007 : 31).

d'angoisses de dépersonnalisation : celle de « se perdre dans le groupe » et celle « d'être perdu sans ou en dehors du groupe » (Pagès, 2016).

Dans l'après-coup, je me dis que si cet objet et cette modalité de travail ont été choisis, c'est parce que devaient exister à ce moment-là des enjeux de redistribution des places et des rôles qui circulaient dans l'équipe, avec sans doute des angoisses partagées liées au départ imminent de deux des membres de l'équipe, dont l'un des fondateurs de la structure. Ces deux participants disaient d'ailleurs lors du tour de table « ne plus se sentir à leur place et ne plus avoir de place dans l'équipe ». Alors que, dans les faits, ils ont mobilisé et ils ont occupé beaucoup de place dans le travail de l'équipe, soit en l'empêchant, soit en le focalisant sur des questions les concernant.

Une des pistes de travail que nous pourrions creuser en équipe se situerait dans la continuité des travaux de Bleger. En effet, à partir des concepts qu'il propose, Bleger repense la question du groupe qui n'est plus celle de savoir comment des individus entrent en relation, mais qui devient celle de savoir comment l'individu se discrimine. En reprenant les propos de Claire Pagès, la question serait alors de « s'interroger sur la façon dont [l'individu] s'isole et se distingue des autres » à partir de cette symbiose originare (Pagès, 2016). Cela ouvrirait la voie à, comme l'écrit René Kaës, « une prise en considération du sujet dans le groupe »² ou, du moins, dans cette équipe-là :

La transformation s'effectue à travers le travail des psychés appareillées, ce qui suppose une abolition partielle des frontières singularisantes dans le temps de ce travail proprement groupal. La transformation s'individualise à partir du moment où le fantasme organisateur est intégré par les sujets comme partie constituante de leur subjectivité, c'est-à-dire lorsqu'il cesse de fonctionner seulement sur le mode impersonnel et anonyme qui est celui de l'inconscient originare. Le basculement individuante dans le rapport au fantasme amorce un mouvement décisif dans les identifications soutenues pour chaque sujet, par le fantasme secondaire, singularisé. Toute mutation du sujet dans son rapport au fantasme entraîne en effet, et l'expérience du divan y confronte régulièrement, un vacillement du Moi dans ses identifications ; des angoisses d'abandon du Moi par ses objets d'identifications apparaissent alors, liées au changement corrélatif du Moi et de ses liens avec ses objets d'identification. (Kaës, 2013 : 23)

Références

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Paris : Payot & Rivages.

Amado, G. et Fustier, P. (2012). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie* 2 : 7-10.

Anzieu, D. (1998). Illusion groupale. Un J.-P. Caillot, S. Decobert & C. Pigott (dirs.). *Vocabulaire de psychanalyse groupale et familiale* (tome 1). Paris : Éd. du Collège de Psychanalyse Groupale et familiale [En ligne]. URL : http://www.cpgf.fr/Vocabulaire/Items/illusion_groupale_Anzieu.pdf

Bion, W.R. (1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris : PUF.

Bion, W.R. (1965). *Recherches sur les petits groupes*. Paris : PUF.

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

² Kaës, 2013, p. 23

- Bleger, J. (1981). *Symbiose et ambiguïté. Étude psychanalytique* (trad. par A. Morvan, 1^{re} éd. esp. 1967). Paris : PUF.
- Henri, A.-N. (2012). Usages idéologiques et fantasmatisques du signifiant « équipe ». *Nouvelle revue de psychosociologie* 14(2) : 21-34.
- Hervé, G. (2006). *Enfants en souffrance d'apprendre. Aide rééducative et difficultés d'adhésion scolaire des jeunes enfants*. Paris : L'Harmattan.
- Kaës, R. (2010). *La parole et le lien. Associativité et travail psychique dans les groupes* (3^e éd., 1994). Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2013). *Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe* (2^e éd. rev. et aug., 1^{ère} éd. 2007). Paris : Dunod
- Lacan, J. (2001). L'étourdit. In *Autres écrits*. Paris : Le Seuil.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Oury, J. (2007/3). Psychanalyse, psychiatrie et psychothérapie institutionnelles. *Vie sociale et traitements* 95 : 110-125.
- Oury, J. (2001). *Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle*. Nîmes : Champ social.
- Oury, J. (1998). « Liberté de circulation » et « espace du dire ». Journée d'étude *Espaces*, Association de Recherche clinique du 1^{er} secteur de psychiatrie d'Indre et Loire, Tours [En ligne]. URL : www.cemea.asso.fr/spip.php?article2944
- Oury, J., Guattari, F. et Tosquelles, F. (1985). *Pratique de l'institutionnel et politique*. Vigneux : Matrice.
- Pagès, C. (2016). José Bleger et le social. *Repenser l'exil*, 6-7. [En ligne]. URL : <http://exil-ciph.com/2016/05/21/jose-bleger-et-le-social-claire-pages/>

548 Résidence en éducation et professionnalisation des professeurs au Brésil : entre construction de savoir professionnel et savoir d'expérience

Diego Ferreira ¹, Samara Costa ², Sonia Regina Mendes dos Santos ³, Patricia Maneschy ⁴
¹Université Lille (France), ²UERJ, Duque De Caxias (Brésil), ³UNESA, programa de pós-graduação em educação, Rio De Janeiro (Brésil), ⁴IFRJ, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Nilópolis (Brésil)

Résumé

Ce travail analyse un programme de résidence en éducation (PRE) au Brésil. Cela a été fait en dialogue avec des travaux quelques spécialistes de la formation des enseignants : Roldão ; Gatti; Shulman. Les entretiens ont montré que le PRE présuppose une préoccupation plus présente en matière de formation initiale qui renforcerait les liens entre théorie et pratique. Certains résultats montrent que les stagiaires considèrent que le PRE investi peu dans la production de connaissances et didactiques liées à leurs réalités scolaires. Ils ont eu l'impression que leurs savoirs ont été peu valorisés. Tout de même, Ils approuvent le programme, mais réclament en même temps un dialogue effectif et écoute de la part de concepteurs du programme. Ces aspects peuvent faire objet d'analyse pour que le PRE soit mieux structuré avant qu'il ne soit appliqué à l'échelle nationale.

Mots-clés : résidence en éducation, formation continue, réflexion, savoirs, expérience

Introduction

À partir de 2003, le Brésil a lancé un certain nombre de programmes spéciaux (Bello ; Bueno, 2012) qui visaient initialement la formation continue des enseignants et, à un stade ultérieur, le renforcement de la formation initiale. Le premier mouvement était axé sur l'amélioration de la formation des enseignants, hétérogène et parfois précaire, afin de combler les lacunes éventuelles. Ces programmes spéciaux ont joué un rôle important dans le progrès de l'éducation publique brésilienne et la formation continue a pris beaucoup d'importance : plusieurs programmes ont proposé des stages de formation continue (Gatti, 2011) et ses effets ont depuis été analysés (*idem* ; Ferreira, 2015 ; Santos ; Bueno ; Ferreira, 2017). C'est dans ce contexte que la coordination de l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES – Ministère de l'Éducation) incarne en 2011 le programme spécial de résidence en éducation pour professeurs (PRE). Sa proposition prévoyait que les enseignants résidents fréquenteraient un centre d'excellence en éducation de base pour y mener des activités théoriques et méthodologiques. Il s'agit d'un programme de formation destiné aux enseignants des écoles publiques de la ville et de la région de Rio de Janeiro – Brésil titulaires d'une licence en sciences de l'éducation – parcours professeurs des écoles (PE). Il se caractérise principalement par l'offre de formation complémentaire et le rapprochement entre les enseignants des écoles publiques et ceux du Lycée Pedro II, ce dernier réputé d'excellence. Ce projet pilote peut aider à orienter ou à améliorer les pratiques didactiques de ces stagiaires et sera diffusé dans tout le pays dans l'idée d'atteindre 80.000 participants. Le fait qu'il soit financé par l'éducation nationale et qu'il ait un but de le diffuser à l'échelle nationale peut-être considérée comme des atouts de ce programme, une première au Brésil. Son importance et le peu d'études le concernant (Silva ; Cruz, 2018) nous ont poussé à mener cette étude de cas. L'étude de Silva e Cruz (2018) a le mérite de présenter les expériences historiques et locales de résidence en éducation, antérieures ou contemporaines à la proposition discutée ici, mais nous avons souhaité avancer un peu plus. C'est pourquoi, dans cette étude, un travail de terrain

a été réalisé. Cela nous a permis de faire une analyse plus large du programme et de débattre ses actions à partir du témoignage de certains de ses stagiaires, de mode à analyser ses effets sur l'élaboration réflexive et des connaissances pédagogiques (Shulman, 2004 ; Marcelo, 2005, Roldão, 2007) eu égard aux objectifs du programme et de ses documents officiels, qui sont centrés sur la promotion d'une élaboration réflexive pour l'enseignement en éducation de base et la construction des nouvelles didactiques.

Cadre théorique

Chaque profession dispose d'un ensemble de connaissances spécifiques capables d'identifier ses agents comme détenteurs de ces connaissances. L'enseignement, en tant que pratique professionnelle, implique un champ de connaissances qui peut être systématisé et ainsi communiqué à d'autres (Shulman, 2004). Ce sont ces connaissances qui autorisent l'exercice de la profession. Parmi les lignes dominantes sur la connaissance des enseignants, nous avons celle qui se concentre sur la construction de la connaissance professionnelle en tant que processus d'élaboration réflexive à partir de la pratique du professionnel en action, c'est-à-dire à partir de la connaissance de l'action pédagogique (Roldão, 2007) (connaissance du contenu, connaissance du programme, connaissance des étudiants, connaissance pédagogique du contenu et connaissances pédagogiques).

Roldão, considère l'action de réflexion-action de Schön (1987) comme une condition essentielle de la formation des enseignants. Elle commente :

[...] les gestionnaires autonomes de leur pratique acquièrent une grande partie de leurs connaissances au moyen d'appareils permanents et collectifs d'analyse réflexive de leur action « pratique réflexive », [...] la réflexion avant action, réflexion en action, réflexion après action. Dans ces différents moments, le professionnel investit, mobilise et crée des connaissances professionnelles au moyen de divers dispositifs s'adaptant à son action - questionnements, erreur d'essai, vérification, etc [...]. (Roldão, 2017 : 1141).

Dans le même esprit, l'auteur (p. 98) soutient la ligne analytique de Lee Shulman (1986 ; 1987 ; 2004, *apud* Roldão, 2007), qui suppose une connaissance du programme, mais aussi des étudiants ; de connaissances scientifiques, mais également didactiques; du contenu, mais aussi des connaissances scientifiques et pédagogiques. L'équilibre entre savoirs scientifiques et pratiques semble être central dans son idéal professionnel enseignant ; en plus de la grande capacité d'analyse, de communicabilité, d'action créative et technique, cette dernière devant reposer sur des « connaissances formalisées et / ou expérientielles, ce qui permet de donner et identifier les directions à prendre ; de bien tirer profit ou élargir les potentialités d'action face aux situations auxquelles l'enseignant fait face » (p. 100).

Shulman (2004) affirme qu'en ce qui concerne la sagesse de la pratique, « l'une des tâches les plus importantes pour le milieu universitaire est de travailler avec les éducateurs pour développer des représentations codées de la sagesse pédagogique acquise grâce à la pratique d'enseignants compétents » (p. 211), en plus de la mise en valeur des collègues enseignants et de ce qu'ils ont développé en termes didactiques, de savoirs de l'expérience, enfin, de savoirs professionnels. Sans ce système de mémoire, les prochaines étapes d'analyse, d'interprétation et de codage des principes de la pratique sont difficiles à franchir » (p. 212).

La résidence en éducation semble être justifiée dans les termes énoncés par ces auteurs. Les projets de cette nature sont relativement nouveaux (Shulman, 2004), d'où l'importance du PRE et d'études qui les abordent - pratiques - évaluation - ajustements. Le programme ici analysé est-il une porte pour valoriser la mémoire didactique ? Est-ce que les savoirs professionnels, et de l'expérience, telle que l'entend Tardif (2002) – ont été mis en valeur dans cette « résidences en éducation ? En quels termes la réflexion a-t-elle été encouragée ?

Contexte

Au Brésil, jusqu'en 2003, des stages de formation continue des professeurs étaient proposés par plusieurs institutions : départements de l'éducation, universités et ONG. Bien sûr, sans projet national, les objectifs étaient variés, de même que leur qualité et leur durée. Le gouvernement Lula a donc instauré une nouvelle phase, en créant le système national de formation continue des enseignants (ordonnance n° 1.403/2003, remplacée par l'ordonnance n° 1.179 / 2004). Comme résultat, vingt centres de recherche ont été financés pour concevoir des cours, puis payés pour chaque cours offert auprès des systèmes éducatifs (villes, régions) et ses professeurs. Puis, cette politique a été perfectionnée en 2009, le but étant de bénéficier plus d'enseignants et d'élargir les efforts de qualification de la formation continue, mais également de la formation initiale. Le Ministère de l'éducation brésilien (MEC) crée la politique nationale de formation des professionnels de l'enseignement de base (PARFOR) a (décret 6.755/2009). Dans ce contexte, la Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (CAPES) a été investie de la responsabilité d'améliorer la formation de l'enseignant en éducation de base et lance, en 2011, un concours pour un PRE. Le Collège Pedro II (CPII-Rio de Janeiro) a reçu un financement pour exécuter le projet avec le soutien du Centre pédagogique de l'Université fédérale de Minas Gerais (Belo Horizonte-Brésil). Enfin, notre travail de terrain et récolte de données a été réalisé dans le CPII.

Le PRE, champ et méthode

Depuis sa naissance en 2012, le PRE est organisé par le CPII. Son objectif général était de contribuer à l'amélioration des pratiques didactiques des enseignants nouvellement diplômés et en service dans les écoles publiques. Les objectifs spécifiques envisageaient un programme de résidence en éducation capable de :

- promouvoir les possibilités de réflexion sur le rôle de l'enseignant pour une éducation à la citoyenneté des élèves de l'éducation de base (du primaire jusqu'au lycée) ;
- élaborer des stratégies didactiques adaptées à la réalité éducative de l'État / de la municipalité ;
- créer des produits académiques liés aux pratiques didactiques, applicables à la réalité de l'école publique ;
- habiliter les participants à jouer le rôle de multiplicateurs dans leur environnement éducatif ;
- encouragez les enseignants à participer à des événements en sciences de l'éducation, de sorte à les encourager à la recherche académique.

Le Guide du PRE exprime une préoccupation réelle en matière d'éducation intellectuelle des enseignants ; il valorise la recherche-action, celle qui place l'enseignant en tant que chercheur dans divers environnements d'apprentissage, suscitant des réflexions sur lui-même et sur sa pratique, de sorte qu'il puisse produire davantage des connaissances et des nouvelles didactiques.

Le programme est divisé en neuf domaines principaux (toutes les disciplines scolaires comprises) chacun coordonné par un enseignant du CPII qui suivent ses camarades, les enseignants dirigeants, ces derniers étant les responsables de la formation et direction des résidents en éducation en stage dans ce collège labo. Entre autres, ils ont la responsabilité de concevoir, organiser et animer des ateliers, des cours ou des conférences. Enfin, ils sont responsables de rédiger et faire monter les informations relatives aux stagiaires vers le coordinateur général du PDE. Ce sont eux encore qui guident les professeurs résidents dans l'élaboration du produit final à rendre à la fin de leur stage : un outil et/ou projet didactique.

Les enseignants résidents ont à leur charge des activités d'enseignement (160 heures), des tâches administratives (20 heures) et de formation continue, notamment la rédaction de rapports, un mémoire à rendre et la participation à des séminaires, ateliers, cours de courte durée et conférences (180 heures). En plus, ils doivent concevoir des plans de cours et du matériel didactique; préparer et mettre en œuvre des activités, guidées par leur « enseignant dirigeant »; observer, collaborer et enseigner auprès des classes du CPII ; rédiger des rapports périodiques rendant compte des expériences du PRE ; évaluer les activités développées; participer à des visites culturelles et / ou techniques avec des étudiants; évaluer des livres et des exams de concours dans leur domaine d'expertise ; visitez les secteurs techniques du Collège Pedro II en observant l'importance de ces secteurs pour le fonctionnement général de l'institution.

Cette expérience a été analysée ici à la lumière des références théoriques, des objectifs mentionnés dans les documents officiels liés au programme et par la perception exprimée par les professeurs résidents. Quatre ont été interviewés en 2016 : deux diplômés en sciences de l'éducation, une en langue anglaise et une en histoire. Il s'agit ici d'une étude de cas (Lüdke ; André, 2013), où la perspective de la mémoire (Bosi, 1993) a été prise en compte. De plus, des fiches d'identification des sujets de recherche ont été utilisées afin de mieux comprendre le processus de formation initiale et l'environnement professionnel de chaque interviewé. Des entretiens narratifs comme modèle pour ce dialogue avec les résidents interrogés (Minayo, 2014 : 57 ; Connely ; Claudinin, 1995 : 1).

Des contributions aux faiblesses : que disent les stagiaires du PRE ?

En évaluant le panorama général du PRE, en réfléchissant aux expériences et aux apports de la formation aux défis de l'enseignement, il est possible de remarquer que l'expérience vécue a eu un impact, divers selon l'expérience, sur le travail didactique de chaque enseignant participant.

Ce que j'avais l'habitude de faire, les cours que je donnais auparavant, ça me gêne [...] Maintenant, je utilise plus souvent des histoires pour enfants [...] J'ai remplie les murs de ma classe des vire langues. Je sais que certains étudiants se sont améliorés et je sais que nous ne pouvons pas en avoir 100%, mais cela m'a beaucoup aidé de suivre ce cours [...]. Je pense que ma pratique a beaucoup changé. En lisant plusieurs auteurs, j'ai résolu le problème de vouloir que l'élève n'apprenne que dans un sens, en élaborant un plan de leçon unique et ça ne marche pas comme ça (P1).

Regardez, il y a certaines choses que je peux utiliser avec ma classes [...] Les aspects psychologiques de l'apprentissage du langage m'ont aussi été utiles. J'ai compris que les TDICS ne savent pas tout. J'aurais aimé avoir plus de temps dans les activités en classe de Pedro II. J'avais déjà dans ma pratique une approche similaire à celle que le CPII entendait m'apprendre, voire même mieux dans certains cas (P3).

Les témoignages ci-dessus rendent compte d'un effort du PDE, avec une certaine réussite, pour l'amélioration de la pratique didactique, à partir d'études théoriques, et sur le développement professionnel à partir de la production d'une écriture académique sur ce qui a été appris dans le PRE et ses éventuelles relations avec le contexte scolaire du résident stagiaire. La stimulation aux résidents de leurs poursuites d'études s'est pourtant faite au détriment du travail éducatif dans l'éducation de base :

Ils nous poussent très clairement à une formation en master/doctorat. Ils veulent que nous cherchions plus, que nous allions à l'université ou même que nous enseignions dans un établissement comme le CPII [...] Ils voulaient que nous sortions de l'éducation de base (P1).

Si, d'une part, il est pertinent de penser l'enseignant du point de vue d'un chercheur, producteur d'un savoir reconnu académiquement, il est nécessaire de prêter attention à ce caractère

migrateur de l'enseignant qui atteint un niveau de formation élevé, qui souhaite quitter l'éducation de base à la recherche de meilleures conditions de travail, en soulignant les faiblesses du processus de valorisation à ce stade de l'enseignement.

La bonne infrastructure du CPII semble contribuer à une action didactique plus efficace. Les professeurs résidents rêvent d'avoir les mêmes conditions structurelles et matérielles pour effectuer leur travail.

Oui, lorsque j'ai connu l'infrastructure du collège, je me suis rendu compte que si toutes les écoles publiques avaient la même, nous serions certainement très près d'atteindre une t éducation meilleure qualité. Il y quand même une grosse différence par rapport à ma pratique, en plus de la surpopulation des classes, quelque chose qui ne se produit pas au CPII [...] où les bonnes infrastructures jouent tout de même un rôle dans la qualité du travail et de l'enseignement.

Un autre aspect positif dans le PRE est lié la planification collective, l'échange d'expériences, le travail collaboratif, basé sur des définitions collectives, permettant la réflexion et la discussion sur les meilleures manières de surmonter les difficultés rencontrées. Les professeurs résidents ne sont pas toujours en mesure de vivre ces moments dans leurs réseaux scolaires, la planification des cours est souvent faite à la maison, individuellement. Ces témoignages montrent cela : « Nous avons planifié ensemble, puis notre directeur signalait les points les plus fragiles, afin que nous puissions les repenser » (P2). « Le PRE m'a beaucoup aidé dans le processus d'organisation de mes cours, la façon de les planifier [...] Aux écoles où j'enseigne, il y a peu de dialogue entre collègues » (P4).

Critiques des résidents et quelques réflexions possibles

Les professeurs résidents ont discuté de certaines « faiblesses » présentées par le programme, notamment le nombre de cours qu'ils ont donnés en stage ; leurs manque d'autonomie ; la distance entre les réalités, celle du CPII par rapport à celles des établissements scolaires où enseignent les résidents ; l'imposition de l'application de certaines méthodologies / activités, sans tenir compte de la diversité des contextes scolaires impliqués.

Le thème des classes à faire était imposé par l'enseignante dirigeante. Se elle était absente, nous ne pourrions pas la remplacer [...] Mais elle ne nous laissait rien faire [...] Un jour elle a changé entièrement notre plan de leçon. J'étais un peu contrarié, mais c'est son cours [...] Je pense que le cours serait cool, mais elle a tout changé ! Texte, résumé, quiz pour tout fait à sa manière. Nous n'avions aucune liberté. Peut-être qu'elle pensait que nous étions assez faibles.

Compte tenu de ce qui précède, il est possible de comprendre que, dans certains cas, il y a eu quelque part un manque d'attention à l'autonomie et aux connaissances didactiques des résidents, ce qui leur donnait l'impression qu'ils avaient un savoir plus faible, un savoir non institutionnel. Il y a eu aussi peu d'attention aux écarts systématiquement déclarés par les interviewés concernant les différents besoins didactiques, sociaux, matériels entre le CP II et les établissements scolaires où enseignent les stagiaires. Elles étaient, tout de même, contraintes d'appliquer les activités recommandées, alors qu'elles se rendaient compte des écarts présents.

Les activités aussi, plusieurs fois, nous avons dû réajuster à notre classe. Alors, parfois, je pensais comme ceci : « Mais l'expérience n'est-elle pas l'expérience de l'autre ? », du fait que le CPII est une institution d'excellence. Je n'arrêtais pas de me poser certaines questions, car souvent, nous devons montrer une image ; nous devons montrer tout un plan en disant que cette activité était tirée d'une pratique du CPII. Donc, même si nous essayions de nous réajuster, je ne sais pas. Parfois, il me semblait que nous devions faire une copie de cette pratique, tu comprends ? Comme si cette pratique était idéale (P2).

En outre, il y a eu des activités planifiées au CPII qui ont été un fiasco une fois appliquées dans ma classe. Ce sont des réalités différentes et je ne pourrais vraiment pas appliquer cette activité de cette manière. Mais comme il fallait rédiger des rapports pour décrire son application dans ma classe et en plus le prouver par des photos, je le faisais donc (P4).

Les collègues ont beaucoup parlé de cela, de ne pas recevoir de visite technique du personnel du programme dans les écoles où enseignent les stagiaires en résidence. Il serait également important de connaître l'école géographiquement et de savoir à quel public l'école du résident s'adresse. Ce serait une réflexion importante [...] (P3).

Je trouve que cette affaire de faire des propositions sans prendre en compte les difficultés des écoles publiques doit être repensée, non seulement dans le PRE, mais dans toutes les formations qui apparaissent. Le CPII, parce qu'il est fédéral, a une réalité très différente de celle de nos écoles municipales et d'État (région) (P4).

Une fois ces critiques prises en compte, il est essentiel de penser que les politiques d'éducation publique doivent être centrées sur l'école et pas seulement sur les enseignants, car les faibles taux d'éducation et / ou la faible qualité de l'enseignement vont au-delà de l'appréhension des méthodes et techniques applicables.

Conclusion

Compte tenu des bases théoriques présentées ici, de l'analyse des propositions et des questions posées par les personnes interrogées, il est possible d'affirmer qu'un PRE a le potentiel de travailler et de développer de nouvelles méthodologies, pratiques didactiques et d'élargir les formes didactiques déjà adoptées; il peut valoriser l'éducation intellectuelle des professeurs résidents et la production de connaissances et de travaux académiques en tant que moyen de renforcer les liens entre théorie et pratique. D'un point de vue critique, la suggestion la plus pertinente d'enseignants résidents concerne l'articulation nécessaire avec les expériences qu'ils réalisent dans leurs écoles, ainsi que le scénario complexe de chacun d'entre eux; plus de temps de pratique dans le domaine des stages et plus d'autonomie pour adapter les pratiques à leurs réalités et aux besoins de leurs élèves dans leurs écoles d'origine ont été revendiqués.

Malgré les critiques, les professeurs résidents en éducation ont validé l'expérience, reconnaissant l'importance du PRE pour la continuité de leur éducation formelle / scientifique, étant donné le nombre d'activités destinées aux productions académiques, aux conférences et aux cours de courte durée proposés, ces activités ne faisant pas partie du quotidien de la plupart stagiaires en questions et des professeurs de l'éducation de base en général.

Au vu de ce qui précède, l'axe épistémologique de la théorie comme une expression de la pratique est comme une contribution importante à la recherche en éducation, qui permet de redéfinir le domaine de la formation des enseignants. Dans cette perspective, nous soulignons la pertinence d'enquêtes ultérieures susceptibles d'amener à la discussion les défis et les contradictions rencontrés par les enseignants dans leur contexte scolaire, dans la mesure où ils ont un impact marqué sur leur identité de professionnels de l'éducation.

En outre, trois questions semblent ici fondamentales : premièrement, que la politique publique ici étudiée résiste, contrairement à ce qui se passe presque toujours, aux changements électoraux, changements des couleurs des partis politiques et de ses idéologies. Deuxièmement, que son financement soit maintenu, y compris les bourses d'études supprimées en 2015 qui semble être la clé de l'attractivité, mais surtout du maintien des résidents dans le programme : depuis la réduction, beaucoup ont quitté le PRE. Dans cette perspective, nous soulignons la pertinence d'enquêtes ultérieures susceptibles d'amener à la discussion les défis et les contradictions rencontrés par les enseignants dans leur contexte scolaire, dans la mesure où ils ont un impact marqué sur leur identité de professionnels de l'éducation. Finalement, le travail

de formation ici proposé a encore un chemin à faire, même si son guide officiel donne à comprendre que cela sera fait dans le cadre de ce PRE, en ce qui concerne le travail autour de la pratique réflexive, dans la ligne soutenue par Roldão (2007, 2017) et de la valorisation des savoirs d'expérience et professionnels, comme pensés par Shulman (2004) et Tardif (2002). Il ne faut tout recommencer, mais peut-être écouter ce que les résidents ont à dire, de sorte à perfectionner le PRE en question et peut-être d'autres expériences dans le domaine qui soient mises en pratique.

Bibliographie

Bello, I.-M. & Bueno, B.-O. (2012). Programas especiales de formación superior de profesores en Brasil: la universitarización del magisterio en cuestión. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 20. En ligne]

Bosi, E. (1993). A pesquisa em memória social. *Psicologia USP* 4 (1-2) : 277-284.

Brasil. Ministério da Educação. *Ordonnance* n° 1.179 de 6 de maio de 2004. Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2004. URL : http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html.

Connely, F.-M. & Clandinin, D.-J. (1995). Relatos de experiência e investigação narrativa. In J. Larrosa, *et al. Déjame que te cuente : ensaios sobre narrativa y educación*. Barcelona : Editorial Laertes.

Ferreira, D. (2015). Desenvolvimento profissional : os efeitos de um curso da rede nacional de formação continuada de professores sob a ótica dos formandos. In XVII ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Fortaleza : Ed.UECE. 02405-02415. URL : <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20OS%20EFEITOSDE%20UM%20CURSO%20DA%20REDE%20NACIONAL%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20CONTINUADA%20DE%20PROFESSORESSOB%20A%20%C3%93TICA%20DOS%20FORMANDOS.pdf>

Gatti, B. *et al.* (2011). *Políticas docentes no Brasil : um estado da arte*. Brasília : MEC/Unesco.

Maria do Céu Roldão (2017) Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso da uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa* 47 (166) : 1134-49.out.-dez.

Menga, L. & Marli, A. (2013). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. 2ème. ed. São Paulo : EPU.

Minayo, M.-C. (Org.). (2014). *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade* 18. ed. Petrópolis : Vozes.

Ministério da Educação. *Ordonnance* n° 1.129, de 27 de novembro de 2009. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. MEC, Brasília, 2009. URL : <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>>.

Roldão, M. do C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação* 12 (34): 94-103.

Santos, S., Bueno, B.-O. & Ferreira, D. (2017). O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense : tensões e acomodações. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 25(96): 675-700. Epub May 15, 2017. URL: <https://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500829>

Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shulman, L.-S. (1992). Research on teaching: A historical & personal perspective. In F. Oser, A. Dick, & J. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (p. 14-29). San Francisco: Jossey-Bass.

(2004). *The wisdom of practice: essays on teaching learning, and learning to teach*. São Francisco: Jossey- Bass.

Silva, K.A.C. P. & Cruz, S.-P. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento - Diálogos em Educação* [S.l.] 27 (2): 227-247. Ago. 2018. ISSN 2316-3100. URL: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis : Vozes.

586 Le temps de l'étude, une affaire de cultures. Une approche pluridisciplinaire de la question de la réussite par l'analyse de l'étude des étudiants à l'Université

Coralie Touati, Laboratoire CeDS, Cultures et Diffusion des Savoirs, EA 7440 (France)

Résumé

Cette publication vise à démontrer que le temps de l'étude d'étudiants de Licence est un temps à la fois varié et variable selon le milieu qui le fait exister (les formes pédagogiques) et l'une de ses finalités (la réussite). Parmi les déterminants examinés dans trois disciplines contrastées (le droit, les sciences de l'éducation et la biologie), la présence en cours et la variété de l'étude ont retenus notre attention. L'emploi d'une méthodologie métissée permet ainsi de conclure non seulement que le temps de l'étude se conjugue au pluriel mais aussi que ces temps de l'étude ne seraient pas tant une question de temps qu'une question de façon de faire, une question de cultures de l'étude.

Mots-clés : pédagogie universitaire, temps de l'étude, hétérogénéité, réussite, pluridisciplinarité

Introduction

Cette publication émerge d'un certain nombre de constats (au sens bachelardien) visant à cerner l'objet de recherche en question : le travail de l'étude d'étudiants à l'université. Nous constatons d'abord que la part du travail personnel fait son apparition dans l'article 8 de l'arrêté du 30 juillet 2018¹ relatif au diplôme national de licence. Cet article indique qu'en moyenne, sur les trois années de Licence, il est prévu « une charge de travail pour l'étudiant » de 4950 heures dont 1500 d'enseignement et encadrement pédagogique ; soit un tiers de la charge totale, les deux autres tiers étant laissés à la charge de l'étudiant. Jusqu'alors (dans l'article 6 de l'arrêté du 1^{er} août 2011 abrogé par celui de 2018), la loi ne faisait figurer que la représentation du volume horaire global de la formation « d'au moins 1500 heures d'enseignement sur l'ensemble du cursus de la licence » en préconisant que soit assuré « un équilibre entre les différentes modalités d'enseignement, et notamment les cours magistraux ».

De fait, le « temps de travail étudiant » fait également son apparition dans les offres de formation. Les maquettes d'enseignement² analysées dans le cadre de cette enquête indiquent dès lors le nombre de crédits associés au nombre d'heures de cours. C'est à partir de la loi LMD de 2002 que les offres de formation opèrent un passage aux ECTS³ dans le but d'uniformiser les certifications au niveau européen. L'enseignement universitaire devient donc un système comptable en termes de crédits d'heures. Ce qui débouche sur le système actuel focalisé (au moins en apparence) sur la dimension quantitative du temps de l'étude une heure de cours équivaut à trois heures d'étude.

Ces transformations de l'écologie universitaire témoignent du fait que ce n'est pas seulement le travail de l'étude qui est laissé à la charge de l'étudiant que ses effets en termes de réussite. Pour le dire autrement, le travail personnel des étudiants même s'il est institutionnalisé, n'en devient pas plus encadré ou étudié. C'est l'un des enjeux forts de cette communication extraite d'un travail de thèse en cours sur la face cachée de l'étude à l'université (Touati, en cours)

¹ Publié au Journal Officiel de la République Française JORF n°0180 du 7 août 2018.

² Document voté en Conseil de formation constituant les curricula des formations.

³ *European Credit Transfer System*.

visant notamment à démontrer que dès lors que l'on se focalise sur une dimension provisionnelle du temps qui voudrait que plus de travail équivaut à plus de réussite, la charge de la réussite est laissée à l'étudiant créant ou perpétuant de fait certaines inégalités témoignant de rapports à l'étude différents.

C'est précisément cette question des rapports au temps de l'étude qui nous amène à nous poser une question extrêmement simple : Qu'est-ce que c'est ce temps de l'étude ?

Le temps de l'étude

Verret (1975) dans ses travaux de thèse retient le temps des études (et pas de l'étude), dont il décrit notamment les perceptions et les pratiques sociales, comme un temps long et diffus qui retrace à la fois les activités scolaires et parascolaires, l'écoute magistrale et l'intégration symbolique jusqu'à la régulation sociale. Du point de vue de la diffusion des savoirs, la dimension de la mémorisation et de l'incorporation de la compréhension des savoirs autrement dit la disposition à « voir comme » suppose nécessairement mais pas exclusivement un temps personnel (quoi que collectif) que nous appelons le « temps de l'étude ». En somme, le temps de l'étude est un temps scolaire, temps libre et libéré des urgences du monde (Bourdieu, 1997 : 9) qui présuppose des conditions particulières. C'est également un temps dont on fait l'hypothèse qu'il peut varier tant dans sa dimension quantitative (variabilité importante en fonction du degré de difficultés des individus, de leur niveau d'exigence, de leur familiarité à la discipline...) que dans les manières d'investir qualitativement ce temps.

Le temps de l'étude serait aussi une sorte de temps d'entre-deux : entre l'enseignement et l'apprentissage réalisé et en amont des pratiques professionnelles et disciplinaires... Le travail de Chopin (2007) sur le temps didactique a permis de déconstruire une conception provisionnelle du temps de l'enseignement en montrant notamment l'inexactitude de l'équation plus de temps égale plus d'apprentissage. Or, si l'on transpose cette règle à l'étude à l'université elle voudrait initialement que « plus les étudiants travaillent, mieux ils apprendraient voire réussiraient ». En effet, cette question de l'étude apparaît aujourd'hui comme une dimension essentielle de la réussite étudiante eu égard à ce qui vient d'être dit sur l'importance quantitative que l'Université accorde au travail étudiant. Autrement dit, il existerait une forme d'injonction selon laquelle « plus les étudiants auront de temps, plus ils travailleront et donc mieux ils réussiront ». Pour autant, les manières qualitatives d'investir ce temps (par référence à ce que les étudiants y font ou n'y font pas) ne sont pas ou peu étudiées et encore moins dans leurs rapports avec la réussite. C'est précisément l'objet de la recherche que nous vous présentons aujourd'hui.

Littérature existante

Quelques travaux récents permettent de contextualiser cette question dans le champ universitaire. Les travaux de Barry (2018) ont permis de déconstruire une conception homogène de l'enseignement magistral en montrant d'une part qu'il y avait une hétérogénéité extrêmement forte dans cette manière d'enseigner et d'autre part que cette hétérogénéité avait des effets significatifs sur les manières dont les étudiants gardent des traces de ces enseignements (prise de notes) et les manières dont ils faisaient état de leurs connaissances (dans les copies d'examen).

Ces travaux nous permettent de nous focaliser sur ce temps interstitiel entre la prise de notes et la copie d'examen, sur ce que nous pensons initialement correspondre au « temps de l'étude » tel que défini précédemment. L'une des questions qui se pose alors en lien avec ces travaux est le fait de savoir : en quoi la prise de notes prépare le travail de l'étude ? Autrement dit, en quoi

des styles d'enseignement et plus encore les formes pédagogiques (en référence aux disciplines, styles et contenus d'enseignement) peuvent structurer le travail de l'étude ?

Le « travail⁴, dans ses différentes dimensions, se défini[ssan]t dans la société où il se réalise », (Erbès-Seguin, 2010), il nous semble en effet primordial et nécessaire de saisir la question de l'étude en se focalisant sur les rapports que celui-ci entretient à la fois avec le système qui le fait exister (les formes pédagogiques) et l'une de ses finalités (la réussite académique).

S'agissant de la réussite, un passage de la thèse de Barry (2018 : 19) résume très clairement l'état de la recherche pour comprendre « pourquoi les différents plans destinés à réduire les taux d'échec à l'université ne réussissent pas à faire changer cette réalité » (question que pose Paivandi, 2015 : 9). L'auteur met en évidence des facteurs explicatifs de la réussite (ou de l'échec) divisés en deux paradigmes : des facteurs externes au contexte universitaire et des entrées internes à la situation d'apprentissage. Cet état des lieux de la recherche sur le concept de réussite permet de montrer une importante hétérogénéité des significations attribuées à la notion de réussite qui peut renvoyer à une moyenne des notes supérieure ou égale à 10/20, à l'insertion professionnelle ou encore à la disposition d'un étudiant à créer des liens entre des concepts enseignés. La notion de réussite est entendue ici dans sa dimension arithmétique calculée sur la moyenne générale centrée réduite des résultats des étudiants de Licence 3 qui constituent notre population d'étude. A noter que dans les trois disciplines, les notes du premier semestre sont corrélées à celles du second ($r=0,77$; $p < .001$).

Hypothèse

Revenons au temps de l'étude. Que se passe-t-il entre le cours et la réussite académique ? Comment ce temps-là est-il investi ? Quels sont les effets du point de vue des enjeux institutionnels et de réussite énumérés précédemment ?

L'hypothèse générale que nous soutenons s'appuie sur l'idée selon laquelle le temps de l'étude serait un temps multi-hétérogène. Cette multi-hétérogénéité fait référence d'une part à une hétérogénéité liée aux manières d'investir les lieux de l'étude. Les premiers résultats obtenus dans le cadre de travaux de Master (Touati, 2017) qui demandaient à être précisés se retrouvent également dans le cadre de la thèse actuellement engagée notamment s'agissant de la variété de l'étude et des effets sur la réussite. D'autre part, le temps de l'étude serait le produit d'une hétérogénéité pédagogique mise en évidence par les travaux de Barry précités qui nous invite à faire apparaître au-delà d'un éventuel style d'étude propre à l'étudiant, les déterminants notamment pédagogiques qui pourront le transformer. Enfin, le temps de l'étude différerait selon une hétérogénéité épistémique (liée à la discipline et aux formes de structuration des savoirs). Les savoirs dans le domaine de la biologie n'étant ni structurés ni représentés de la même manière que des savoirs juridiques, sociologiques ou éducationnels.

Méthodologie

Pour se saisir de cette hétérogénéité, nous avons investi trois terrains en retenant trois disciplines contrastées à la fois donc dans leurs modes de structuration épistémiques, dans leurs représentations sociales et dans leur histoire.

Nous avons également obtenu accès aux résultats universitaires des étudiants sur leur année de licence et réalisé une analyse des maquettes d'enseignement depuis 2000 au sein de

⁴ En référence à Clot (2010), nous appelons « travail » toute activité visant à produire un objet, par une action originale, dans un but de transformation du monde. Dans notre cas, le travail réfère plus spécifiquement aux « modalités » de l'étude, c'est-à-dire au travail de l'étude dans sa dimension qualitative (ce qui est effectivement fait) et cohésive (la manière dont s'articulent et s'organisent les diverses tâches).

l'université dans les trois disciplines en question. Nous avons entrepris une enquête ethnographique des manières d'étudier en lien avec les formes pédagogiques. Il a ainsi été question d'observer, enregistrer et catégoriser les réunions de prérentrée des étudiants dès la première année à l'Université, pour observer dans quelle mesure l'étude recevait des directions institutionnelles ou si c'était comme nous le pensions une tâche laissée à la responsabilité et à la discrétion des étudiants seuls. Nous avons aussi observé les pratiques étudiantes et enseignantes en cours magistraux et en travaux dirigés dans les trois disciplines en retenant principalement les cours dans lesquels il se passe autre chose que de la prise de notes analogique. Cette étude ethnographique ainsi que la quarantaine d'entretiens exploratoires réalisés en amont a permis d'administrer un questionnaire d'une centaine de questions à l'ensemble des étudiants inscrits en Licence 3 des trois disciplines sur l'année 2017-2018. Nous avons ainsi retenu une population composée de 413 individus dont les données étaient traitables ($n_{\text{droit}} = 193$; $n_{\text{sde}} = 117$; $n_{\text{bio}} = 103$). Les données brutes recueillies nous ont permis de faire des regroupements de modalités mais également de créer des variables plus complexes comme la variété des parcours, des actions de l'étude, la variété des lieux d'étude...

Résultats

S'agissant des effets des formes pédagogiques sur la réussite

Dès lors que nous questionnons la possibilité pour un style d'enseignement de favoriser ou en tout cas de ne pas invalider certains styles de prise de note, et donc certaines copies d'examen et donc dans notre cas très vraisemblablement certaines manières d'étudier, nous nous sommes demandé très simplement si la présence en cours était, elle aussi, facteur de réussite. Sur ce point, il apparaît que les étudiants qui assistent aux cours sont aussi ceux qui obtiennent de meilleurs résultats ($\chi^2 = 14,23$; $ddl = 2$; $p. = .001$). Ceci uniquement en sciences de l'éducation et en biologie.

Cela voudrait dire que durant le cours, il y a déjà un travail intellectuel de l'ordre de l'étude qui s'effectue et qui n'est pas seulement lié à la prise de notes mais aussi à la culture disciplinaire déplaçant donc le curseur de l'étude non plus au moment du traitement de la prise de notes mais en amont, c'est-à-dire au moment du cours lui-même. D'ailleurs, si l'on observe l'arbre de segmentation obtenu à partir d'une analyse multivariée du niveau académique et des modalités de l'étude, la présence en cours est la variable qui donne le plus d'informations sur la séparation des classes de niveau avec d'un côté les étudiants en droit et de l'autre les étudiants en Sciences de l'éducation et biologie.

Ces résultats sont à nuancer avec le fait que la présence en cours est liée au fait de ne pas avoir d'emploi étudiant. Toutefois, les étudiants en droit sont les plus nombreux à être absents en cours, et les moins nombreux à avoir une activité salariée. Contrairement à ce que la *doxa* laisse entendre : les sciences de l'éducation se rapprocheraient plus de la biologie que du droit sur la présence en cours. Une autre spécificité des étudiants en droit concerne la fonction qu'ils attribuent à l'Université. En effet, ils sont les seuls à considérer qu'apprendre à débattre de sujets de société relève d'une des fonctions de l'Université ($\chi^2 = 36,33$; $ddl = 8$; $p. = .00002$). Toutes ces régularités ou ces spécificités expliquent aussi la décision d'instaurer une discipline supplémentaire dans cette recherche.

S'agissant de l'hypothèse de l'hétérogénéité des manières d'étudier

Nous nous sommes posé une question simple : est-ce que les étudiants qui étudient le plus (en termes quantitatifs et qualitatifs) réussissent le mieux ?

Nous avons décliné cette question en interrogeant l'étude des étudiants en termes de temps, d'activités c'est-à-dire comment ils étudient (modalités) et avec qui (socialité) et de lieux c'est-à-dire comment ils investissent les espaces à la fois physiques (institutionnels ou plus informels), virtuels et relationnels.

En termes de temps, les étudiants qui consacrent le plus de temps ne sont ceux qui ont de meilleurs résultats académiques ni au niveau général c'est-à-dire toute discipline confondue, ni au niveau disciplinaire. En revanche, les tests statistiques nous permettent d'observer un effet de plancher c'est-à-dire que ceux qui travaillent le moins ont plus de chance d'avoir de moins bons résultats.

En termes d'activités et de lieux, la question est posée en termes de variété en se mobilisant une hypothèse forte inspirée de la loi d'Ashby qui voudrait que plus un système est variable plus il a de chance de s'ajuster aux demandes extérieures. Les résultats montrent que le niveau des étudiants et la variété de leur étude sont significativement liés : les étudiants obtenant de meilleurs résultats universitaires présentent une variété de l'étude significativement supérieure ($m_+ = 12,2/20$ vs. $m_- = 11,8/20$; $t = 1,89$; $p = .05$). Ce résultat se retrouve également dans chaque discipline prise une à une et particulièrement s'agissant des tâches de l'étude les plus rares : faire des recherches sur les digressions mêmes non académiques du professeur, modifier son plan de travail en fonction des circonstances, rencontrer et discuter des cours à la BU. Enfin, la variété des modalités est corrélée à la variété des espaces de l'étude : les étudiants qui effectuent le plus grand nombre de tâches sont aussi ceux qui investissent le plus de lieux de l'étude ($\chi^2 = 14,62$; $ddl = 1$; $p = .0001$). Plus précisément, plus de 65 % des étudiants travaillant régulièrement dans plusieurs lieux d'étude y effectuent une quantité de tâches plus importante. Autrement dit, l'investissement de certains lieux de l'étude est lié au fait d'y effectuer certaines tâches suggérant que les étudiants se saisissent d'Arrière-plans (Searle, 1982) associées à ces espaces. Ce qui nous permet véritablement de parler de « cultures de l'étude ».

Les temps de l'étude ne serait donc pas tant une question de temps qu'une question de façon de faire, une question de cultures de l'étude.

Enjeux

Les enjeux qui sont associés à ce travail sont de deux ordres. Des enjeux scientifiques liés à la déconstruction du caractère idéologiquement homogène de l'étude et à la production de connaissances sur l'étude. Il convient également de rappeler que les données recueillies sont principalement d'ordre déclaratif, l'enjeu n'est donc pas tant de « révéler » ce que font « réellement » les étudiants que de repérer les formes de régularité dans les représentations et dans ce que disent les étudiants de ce qu'ils font en établissant des profils d'étude (plus que d'étudiants) qui se distinguent par leur sensibilité au contrat didactique et par les processus de socialisation scolaire qu'ils ont incorporés : ce que nous appelons les « cultures de l'étude ».

Cette recherche présente également un enjeu praxéologique lié à cet enjeu scientifique qui tient au fait qu'en montrant que l'étude est hétérogène et que cette hétérogénéité a des rapports avec la réussite, cette recherche permettra de mettre à jour l'importance de certains milieux propices à l'étude et donc de déconstruire l'universalité et l'allant de soi de certains dispositifs génériques (et très coûteux) pour faire réussir les étudiants.

Conclusion

En définitive, il convient de bien garder à l'esprit que toutes les formes de vie de l'étude telles que nous venons de les étudier ne sont pas nécessairement conscientisées ni dans leurs intentions ni dans leurs effets. Et pourtant, nous constatons qu'il se tisse bien des liens, des choses se passent permettant aux étudiants de répondre aux attentes supposées de leurs professeurs. *In fine*, nous retiendrons que la réussite ne tiendrait pas tant au fait d'appartenir à une classe d'étudiants obtenant de meilleurs résultats académiques mais au fait de s'acculturer à une culture disciplinaire. Et c'est précisément ce que nous entendons continuer de mettre à l'étude.

Bibliographie

Alava, S. & Romainville, M. (2001). « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition ». *Revue française de pédagogie* 136 : 159-180.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De Boeck.

Barry, A. (2018). *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, mention Sciences de l'Education sous la direction du Pr. Bernard Sarrazy, Université de Bordeaux.

Beaud, S. (2002). *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.

Becker, H., Hughes, E., Geer, B. & Strauss, A. (1961). *Boys in white. Student culture in medical school*. The University of Chicago Press.

Benhenda, A. & Dufour, C. (2015). « Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France ». *Regards croisés sur l'économie* 16 : 93-104.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Éditions de Minuit.

Boch, F. (2000). « Prise de notes et écriture conceptuelle à l'université ». *Pratiques* 105-106 : 137-155.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Brousseau, G. (1980). « L'échec et le contrat ». *Recherches* 41 : 177-182.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques : didactique des mathématiques 1970-1990*. Grenoble : Ed. La pensée sauvage.

Bru, M. (1992). « Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* 1-2 : 11-26.

Chevallard, Y. (2002). *Organiser l'étude. 1. Structures et fonctions, Actes de la XIe école d'été de didactique des mathématiques (21-30 août 2001)*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Chopin, M.-P. (2007). *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques : approche des phénomènes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse de doctorat, mention Sciences de l'Education sous la direction du Pr. B. Sarrazy, Université Victor Ségalen - Bordeaux II.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Coulon, A. & Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris : Rapport à l'OVE.

- David, M. (2017). *Les savoirs comme construction collective : enquête au lycée général et en première année à l'Université*. Université de Nantes : Thèse de doctorat.
- Drévuillon, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris : PUF.
- Duguet, A. (2018). « Effet des pratiques enseignantes sur les manières d'étudier en première année universitaire : une approche comparative entre différentes composantes ». *Éducation et socialisation* 47.
- Duru-Bellat, M. & Kieffer, A. (2000). « La démocratisation de l'enseignement en France : polémique autour d'une question d'actualité ». *Population* 55(1) : 51-80.
- Erbès-Seguïn, S. (2010). *Les analyses du travail*. Paris : La Découverte.
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris : PUF.
- Fernex, A. & Lima, L. (2016). « Temps de travail des étudiants : des pratiques très différenciées ». In J.-F. Giret, C. Van de Velde & E. Verley, *Les vies étudiantes : tendances et inégalités* (p. 83-100). Paris : La Documentation française (Études & recherche).
- Fisher, S. (1994). *Stress in academic life*. Buck : Open University Press.
- Galland, O. (2016). « Le budget étudiant ». In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley, *Les vies étudiantes : tendances et inégalités* (p. 17-31). Paris : La Documentation française (Études & recherche).
- Geertz C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York : Basic books.
- Geertz, C. (1998). « La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture ». *Enquête* 6 : 73-105.
- Lahire, B., Millet, M. & Pardell, E. (1996). *Les manières d'étudier enquête 1994 (Cahiers de l'OVE)*. La Documentation française.
- Lemière, J. (2015). *L'université : situation actuelle*. Université de Lille.
- Loi d'orientation sur l'éducation (n° 89-486 du 10 juillet 1989). (1989). Journal Officiel de la République Française.
- Marchive, A. (2005). « Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? », *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). « Culture as disability ». *Anthropology and Education quarterly* 26(3) : 324-348.
- Millet & Moreau. (2011). *La société des diplômés*. La Dispute.
- Millet, M. (2000). *Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude : matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles : une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant*. Thèse de doctorat en Sociologie s/d Pr. G. Vincent.
- Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2011). Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence. Journal officiel de la République Française.

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2018). Arrêté du 30 juillet 2018 relatif au diplôme national de licence. Journal Officiel de la République Française.

Mueller, P., & Oppenheimer, D. (2014). « The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking ». *Psychological Science* 25(6) : 1159-1168.

OECD Organisation For Economic Co-Operation And Development. (2002). *Responding to Student Expectations*. Paris : OECD Publishing.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Parmentier, P. (1994). *La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Thèse de doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

Pirot, L. & De Ketele, J.-M. (2000). « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées ». *Revue des sciences de l'éducation* 26.

Sarrazy, B. (1995). « Le contrat didactique, note de synthèse ». *Revue Française de Pédagogie* 112 : 85-118.

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 Mention Sciences de l'Éducation sous la direction du Pr P. Clanché, Université de Bordeaux II.

Sarrazy, B. (2002). « Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques ». *Educational Studies in Mathematics* 49 : 89-117.

Searle, J. (1982). *Sens et expression, études de théorie des actes de langage*. Éditions de Minuit.

Touati, C. (2017). *La variabilité des formes de l'étude à l'université : face cachée de l'étude. Contribution anthropo-didactique à la pédagogie universitaire*. Mémoire de recherche pour l'obtention du Master 2 Sciences de l'éducation sous la direction du Pr. B. Sarrazy, Université de Bordeaux.

Touati C. (en cours). *La face cachée des cultures de l'étude à l'université : analyse critique des rapports entre réussite et socialisation scolaire*. Thèse de doctorat, mention Sciences de l'Éducation sous la direction du Pr. Bernard Sarrazy, Université de Bordeaux.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Lille : Atelier reproduction des thèses.

635 Enseigner en UPE2A : au-delà des compétences, une forme d'engagement¹

Ilaria Pirone, CIRCEFT-CLEF, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis (France)

Résumé

Nous souhaitons discuter, à l'occasion de cette contribution, les résultats des premières analyses des rencontres qui se sont tenues avec des enseignants référents d'UPE2A dans le cadre d'une recherche en cours. Si l'objectif principal de ces unités pédagogiques consiste à permettre à ces élèves d'acquérir un niveau de français et de connaissances leur permettant d'intégrer pleinement les classes « ordinaires », les questions qui se posent lors de l'accueil de ces enfants sont complexes et mobilisent un nombre conséquent de compétences de la part des enseignants impliqués. C'est cet écart entre attentes institutionnelles et pratique que nous souhaitons mettre en relief.

Mots-clés : UPE2A, inclusion, éthique, lien, compétences

Introduction

Dans le cadre de cette contribution, il s'agira de présenter quelques réflexions sur le fonctionnement du dispositif d'inclusion appelé Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A), afin d'ouvrir à un questionnement plus général sur ladite « inclusion scolaire ». Cette question fait l'objet de nombreuses études dans les différentes approches épistémologiques des sciences de l'éducation, mais il nous semble toujours intéressant d'essayer d'observer de près ce qui se produit sur le terrain. Le croisement entre les premières analyses d'un travail de recherche encore en cours² basé sur des entretiens non directifs menés avec des référents d'UPE2A situés dans des écoles élémentaires et l'expérience clinique dans un centre médico-psycho-pédagogique qui reçoit des familles nouvellement arrivées en France et accueillies dans des foyers gérés par des CADA, nous conduit à réfléchir principalement sur deux points. D'une part, il nous amène à nous questionner sur la reconnaissance de la souffrance de l'enfant, et plus largement sur la place et de la représentation de l'enfant dans le champ de l'éducation. D'autre part, il nous permet de mesurer le rôle central joué par les référents des UPE2A dans l'accueil de ces enfants et plus largement de ces familles, un rôle qui confronte le professionnel à des tâches bien plus vastes que celles prévues par les textes officiels.

Il ne s'agira pas dans cette seule communication d'aborder tous ces points, mais d'amorcer une réflexion générale sur ce qu'un tel dispositif produit, à partir d'un premier travail d'analyse des matériaux de recherche qui sera poursuivi dans les années à venir. Une idée importante se dégage : les pratiques des référents de ces dispositifs peuvent apporter beaucoup aux pratiques dans les classes dites ordinaires.

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Mobilité institutionnelle : résistances, créativité et partenariat » (responsables : (1) Frédérique Montandon, (2) Aurélie Maurin Souvignet, (1) UPEC – LIRTES ; (2) UP13, USPC, UTRPP, France).

² Il s'agit de la recherche *Penser les liens famille-institutions : enjeux de la parentalité contemporaine*, portée par Aurélie Maurin, et ayant obtenu deux financements dans le cadre des Appels à Projets de l'INSPÉ de l'Académie de Créteil et d'Amiens. Le volet sur les dispositifs UPE2A est porté par Ilaria Pirone et Véronique Kannengiesser.

Cadre de réflexion et méthodologie de recherche

À partir d'une approche philosophique et psychanalytique, notre méthodologie de recherche se base toujours sur une articulation entre la dimension sociale, institutionnelle, et subjective. Dans ce cas, il s'agit donc d'articuler une analyse de la forme institutionnelle de ladite « école inclusive », forme qui comprend les discours, les dispositifs et les cadres réglementaires, avec ce que les acteurs peuvent témoigner subjectivement de leur expérience et de leur vécu, afin de saisir quelque chose des nouvelles formes du lien social.

Pour contextualiser ce propos, il nous paraît nécessaire de décrire rapidement le fonctionnement des UPEAA, afin de saisir la complexité des tâches qui incombent à l'enseignant responsable de l'unité.

Depuis 2012, ces unités ont remplacé les classes d'accueil, et les classes d'initiation pour élèves non francophones, et ont été intégrées au programme de l'« école inclusive », telle qu'encadrée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013). Les élèves nouvellement arrivés sont donc considérés au niveau institutionnel comme des « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Pour accéder à ce dispositif, l'enfant doit passer un bilan diagnostic pour évaluer ses compétences scolaires, bilan qui est ensuite validé par la CASNAV (centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés). C'est ensuite l'enseignant en charge de la classe UPE2A qui doit construire, sur la base de ce bilan, un emploi du temps sur mesure pour chaque élève, où alternent des temps dans la classe d'inclusion et des temps dans l'unité pédagogique, avec un minimum de 9 heures de français langue étrangère.

Le passage au système de l'école inclusive implique par conséquent que l'enfant est d'emblée « inclus », dans une classe ordinaire, selon le terme institutionnel, et que les unités pédagogiques perdent leur statut de classe pour devenir des dispositifs qu'on pourrait qualifier de « transit ». C'est donc de la classe ordinaire dans laquelle il est inscrit, que l'enfant dépend, mais c'est l'enseignant référent du dispositif UPE2A qui doit faire lien avec la famille, tout comme entre les différents collègues et les professionnels impliqués dans le suivi de l'enfant. Un élément important à préciser, c'est que les élèves peuvent arriver tout au long de l'année, et restent généralement un an en UPE2A, deux ans maximum, si besoin, dans quelques rares cas.

Nos réflexions s'étaient sur des entretiens non-directifs de recherche menés avec des enseignants de classes UPE2A dans une académie particulièrement sollicitée par les arrivées de nouvelles familles de « migrants ». Cette précision a toute son importance parce qu'elle n'est pas sans conséquences sur certaines positions politiques et institutionnelles, mais aussi pour un aspect assez concret qui est le nombre d'élèves accueillis par unité pédagogique. Et dans les unités des enseignants rencontrés il s'agit ces derniers temps de nombres importants. Au terme « migrant » qui renvoie à une catégorie de plus en plus vaste d'ordre administratif (Agier & Madeira, 2017), nous préférons le terme « exilé », puisqu'il permet de mettre en avant les traversées chaotiques que ces familles doivent subir pour arriver dans lesdits « pays d'accueil » et la production de nouvelles formes d'errance et d'exclusion sociale dans lesquelles ces sujets peuvent être pris.

Il nous semble important de préciser que le nombre réduit d'entretiens et la démarche qualitative de cette recherche n'ont pas pour nous vocation à générer des résultats généralisables, mais sont un moyen de regarder de près des réalités de terrain, afin de permettre l'émergence de nouvelles questions qui peuvent être mises à contribution de nos formations universitaires.

Travailler en UPE2A : une nouvelle figure de super-enseignant

Si l'objectif principal de ces unités pédagogiques consiste à permettre à ces élèves d'acquérir un niveau de français et de connaissances leur permettant d'intégrer le plus rapidement possibles les classes dites « ordinaires », les questions qui se posent lors de l'accueil de ces enfants sont complexes et mobilisent un nombre conséquent de compétences de la part des enseignants impliqués. La demande est assez exigeante, comme on peut le lire dans les textes officiels (MEN, 2013) et reprise dans les différents dossiers concernant l'enseignement en UPE2A.

Les enseignants doivent avoir une « éthique et la posture professionnelle nécessaires à la prise en compte des besoins particuliers de l'élève » ; doivent mettre en œuvre « un projet collectif au sein de l'école ou de l'établissement, mobilisant l'ensemble de la communauté scolaire et les partenaires locaux » ; élaborer « un parcours personnalisé, permettant à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire, avec ses pairs, en bénéficiant de l'accompagnement pédagogique dont il a besoin » ; renouveler les « pratiques pédagogiques avec l'appui des CASNAV, pour mieux comprendre les processus d'apprentissage, adapter les contenus d'enseignement, mettre en œuvre une évaluation différenciée et positive » ; être attentif au « dialogue avec les parents pour faciliter le suivi de la scolarité de leur enfant » ; et *in fine* suivre l'élève « dans la durée pour favoriser la continuité des apprentissages ».

Dans ces quelques extraits, nous pouvons constater qu'au niveau des compétences attendues par l'institution, la liste est assez ambitieuse. De façon ironique, nous pouvons dire que sont attendus à ces postes des « super » enseignants. Et effectivement, les récits recueillis lors des entretiens montrent qu'ils sont très souvent exposés à des situations qui ont un caractère assez exceptionnel. Mais au-delà de ce cadre normatif, que nous avons défini dans d'autres contributions « d'injonction éthique » (Pirone, 2016), en réalité, ce qui est concrètement attendu au niveau institutionnel, c'est la mise à niveau du français et des apprentissages basiques, et l'organisation de l'inclusion de l'enfant dans sa classe ordinaire.

Ce sont d'ailleurs ces aspects dont les enseignants témoignent en premier lieu des entretiens : la langue, bien sûr, puis les mathématiques, et ensuite l'inclusion dans son sens le plus fonctionnel, puisque son fonctionnement n'a rien d'évident ni de « naturel ». Les référents des UPE2A rencontrés évoquent tous le fait qu'il faut que les collègues des classes ordinaires acceptent d'inclure ces élèves, et cela semble parfois compliqué à mettre en œuvre. L'inclusion pendant des temps plus ou moins longs par les collègues peut parfois faire objet de quelques négociations, qui marchent plus ou moins selon la place occupée par l'enseignant d'UPE2A dans l'école. Donc nous retrouvons là, un écart entre ce que les textes officiels peuvent préconiser et la réalité du quotidien, qui montre très vite que la mise en place est bien plus complexe. Un autre élément non négligeable concerne la question de la gestion des emplois du temps personnalisés pour chaque élève : et quand l'enseignant en a une quinzaine, voire plus, à construire avec des niveaux de classe différents, des besoins différents, c'est un exercice assez complexe et, disent les enseignants, très chronophage. Au fond, il faut que la « machine » tourne sans obstacle et sans que les classes ordinaires ne changent rien dans leur routine habituelle, déjà mise à l'épreuve par nombreux autres facteurs. Et ces deux aspects, inclusion dans le sens fonctionnel et remise à niveau des apprentissages, c'est ce que les enseignants que nous avons rencontrés racontent d'emblée³, et qui peut dans un premier temps un peu surprendre. D'ailleurs selon les dires des enseignants, les formations, même si une tentative semble être faite pour ouvrir à d'autres aspects, sont très centrées sur les différents

³ Il est important de rappeler que le nombre réduit d'entretiens et la démarche qualitative n'ont pas vocation à généraliser, mais à surligner des questions et des points d'attention.

apprentissages et leur dimension didactique, avec ses innovations, et bien sûr le français langue seconde. Les enseignants en reconnaissent la nécessité, mais parfois ils trouvent que les contenus portent sur des éléments très pointus, dont ils ne savent pas trop quoi en faire dans l'immédiat avec des élèves qui parfois n'ont jamais été scolarisés auparavant, malgré leur âge. Il s'agit d'un autre aspect qui revient régulièrement dans les entretiens : la difficulté à accueillir des élèves qui n'ont pas été scolarisés auparavant, et devoir récupérer tous les cycles sautés en peu de temps et, qui plus est, avec les obstacles de la langue.

Une autre question qui revient pour ceux qui ont déjà une certaine expérience, ce sont les changements introduits par ce nouveau dispositif des UPE2A. Au fond, le terme « accueil » qui qualifiait le précédent dispositif de la « classe d'accueil » a laissé place au terme « inclusion », le mot « classe » au mot « unité ». C'est une remarque qui ouvre toujours à une réflexion ambivalente comme le pointent justement les enseignants. La première forme, la « classe d'accueil », peuvent-ils dire, pouvaient parfois se transformer en une classe de relégation, à la marge de la vie institutionnelle de l'école, parfois même à la marge spatialement, au bout du couloir, mais de cette première forme, ils regrettent la dimension de « classe », c'est-à-dire le fait que les élèves pouvaient avoir le temps de trouver un lieu d'accueil un peu protégé avant d'accéder au système ordinaire. Or le principe de UPE2A, je cite un enseignant, « permet que les élèves ne se fassent pas d'illusions, qu'ils comprennent très vite ce qui est attendu à l'école française, comment ça marche ». Ils surlignent donc le caractère très opérationnel de cette nouvelle formule. Et effectivement, si au niveau des compétences attendues, le spectre est très large, en réalité l'institution ne va pas au-delà de ces préconisations. Les enseignants doivent se débrouiller pour les rendre possibles. Un travail de bricolage, nous aimons dire, en utilisant ce terme dans son acception positive de capacité de créer à partir de la réalité existante. Interroger les enseignants permet de mettre en évidence tout le travail invisible qu'ils font pour que justement les missions sur lesquelles ils sont attendus, mise à niveau des apprentissages et intégration dans les classes ordinaires, puissent tenir.

Travailler en UPE2A : faire pont

Si nous reprenons quelques unes des recommandations institutionnelles citées précédemment, en les mettant en perspective avec leur réalisation sur le terrain, cela nous permet de saisir rapidement l'énorme travail accompli par ces enseignants.

Concernant l'élaboration d'« un parcours personnalisé, permettant à l'élève de suivre un enseignement dans sa classe ordinaire, avec ses pairs, en bénéficiant de l'accompagnement pédagogique dont il a besoin » : cela comporte, comme déjà mentionné, un travail pédagogique-administratif de construction d'emplois de temps, mais aussi un travail de négociation avec les collègues pour qu'ils acceptent ces élèves dans leurs classes. Mais il y a aussi un autre point d'attention non négligeable : les référents des UPE2A doivent souvent aider leurs collègues qui sont parfois complètement désemparés avec ces élèves qui ne parlent pas français. Tous disent donner des « astuces », des matériaux pédagogiques, à leurs collègues qui autrement ne sauraient pas quoi faire. Concernant la mise en œuvre d'« un projet collectif au sein de l'école ou de l'établissement, mobilisant l'ensemble de la communauté scolaire et les partenaires locaux » : concernant la question du projet collectif au sein de l'école, nous n'avons pas eu l'occasion d'explorer ce point, mais pour ce qui est des partenariats nous avons pu constater que cela dépend le plus souvent des enseignants, et aussi de leur engagement personnel dans ces questions d'immigration et d'intégration. Très souvent ils ont tissé un lien avec la médiathèque du quartier, mais parfois ils peuvent être en lien avec des associations qui aident ces familles dans leur quotidien, et cela relève presque exclusivement de leurs initiatives. Concernant la mise en place de « pratiques pédagogiques avec l'appui des CASNAV pour

mieux comprendre les processus d'apprentissage, adapter les contenus d'enseignement, mettre en œuvre une évaluation différenciée et positive », nous pouvons constater comment l'accent est mis justement, pourrait-on dire, sur les apprentissages et l'évaluation, mais les enseignants insistent beaucoup sur un besoin de formation aux aspects culturels de la langue, à la dimension de la traduction d'une langue à une autre et ses impossibles, ou les « intraduisibles » des différentes langues, pour reprendre le terme de la philosophe Barbara Cassin (2016), et aux aspects culturels des pays d'origine des élèves. Nous pouvons constater que même si parfois cela se formule dans des propositions qui risquent de réduire la question des différentes références symboliques à des formes de culturalisme, cette demande témoigne d'une volonté d'aller vers l'autre, de travailler avec la part d'altérité véhiculée par ces élèves, avant de le réduire à du même au nom d'une même forme scolaire. Les enseignants manifestent très souvent une grande curiosité des traditions et formes culturelles, d'autres modalités d'habiter le monde des familles. Tous regrettent la perte de la possibilité de faire recours à des interprètes, remplacée par un numéro de téléphone qui a été mis à disposition pour éventuellement obtenir des traducteurs à distance. Peu semblent en faire usage, et essayent de bricoler avec les moyens du bord (connaissance d'autres langues, appui sur d'autres familles ou élèves, *etc*). Ils bricolent, dans le sens constructif et non pas péjoratif de cette expression.

Cet aspect nous permet d'introduire l'autre compétence attendue : le fait d'être attentif au « dialogue avec les parents pour faciliter le suivi de la scolarité de leur enfant », qui est en lien avec l'ouverture du dispositif OEPRE (MEN, 2017) qui ne concerne pas que les parents des classes UPE2A, mais principalement dans les écoles concernées, « Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des élèves » (OEPRE). Ce dispositif qui existe depuis 2008 mais qui a été élargie à toute la France plus récemment, a été pensé pour aider les parents à apprendre le français, les valeurs de la république, et « devenir parent d'élève » (donc connaître les attentes et le fonctionnement de l'école). Là encore, sa mise en place varie entre les établissements : d'une affiche à l'entrée et parfois seulement en français informant les parents de son existence (même si des textes en différentes langues commencent à circuler) ; à une information donnée par le directeur lors de l'entretien d'accueil qui se tient avec chaque famille d'élève d'UPE2A ; à un gros travail de lien entre l'enseignant de la classe UPE2A et l'enseignant qui anime le dispositif pour faciliter la participation des parents (y compris en acceptant d'accueillir les enfants petits pour permettre aux mères d'être présentes) ; ou encore une mise en circulation d'informations à l'appui de parents engagés dans le quartier et sensibles à ces questions. Des « mallettes » - comme elles sont appelées actuellement - de documents pour organiser les cours sont mises à dispositions des enseignants qui les prennent en charge. Nous avons pu rencontrer une enseignante qui tient ce dispositif, qui étant donné le taux de participation, semble marcher, et est fréquenté surtout par des parents primo-arrivants. L'enseignante nous a longuement parlé de tout ce qui est déposé par ces parents, surtout des mères, pendant ces ateliers où les cours semblent devenir des prétextes pour se retrouver, pour se sentir accueillis, pour échanger et discuter, pour se faire aider avec les démarches administratives. Il est d'ailleurs intéressant de s'attarder sur cet entretien, parce que cette même enseignante a introduit ses propos en disant d'emblée que s'engager dans ce dispositif, ça lui « permet de faire lien avec les élèves et les équipes ». Elle a beaucoup insisté sur cette question que nous pouvons traduire par l'idée de « pont » : faire pont entre sa classe et l'UPE2A, faire pont avec l'équipe pédagogique, *etc*. Mais elle a aussi insisté sur un autre point : elle parle d'elle même de la question de l'exil, de l'expérience de l'exil inscrite dans son histoire familiale. Ce point l'a amenée à parler de tout le rapport affectif de ces enfants à la langue, comment leur histoire leur permet ou pas de s'engager dans l'apprentissage du français. Ces mêmes remarques ont surgi dans l'entretien avec un autre enseignant en UPE2A, qui nous a dit pouvoir comprendre ces enfants, puisque

lui-même était arrivé en France enfant, et se rappelle d'une grande solitude dans les premiers temps à l'école, due à la non compréhension de la langue.

Travailler en UPE2A : une forme d'engagement institutionnel et subjectif

Dans ce premier temps de la recherche, il nous a semblé intéressant de rapporter ces premières observations assez collées au terrain, dans la perspective de surligner au fond comment ces dispositifs ne peuvent tenir que si quelqu'un s'y engage ; engagement qui dépasse les outils offerts par l'institution, et qui ne tient donc pas tant à la posture professionnelle, telle que préconisée par les textes ministériels que nous avons cités plus haut (« éthique et la posture professionnelle nécessaires à la prise en compte des besoins particuliers de l'élève »), mais à une position personnelle de présence à l'autre, c'est ça le point éthique, au-delà d'une injonction normative. Il s'agit d'une forme de présence à l'autre que nous pouvons décliner selon trois aspects.

Le premier aspect c'est la question de l'accueil. Il s'agit d'une capacité à faire accueil, à faire pont entre un avant et un futur pour ces enfants, entre un lieu et un autre, dans le sens d'un pont entre le pays qu'ils ont quitté et la France, pays d'accueil dit-on, mais aussi entre l'unité pédagogique et les autres classes dans lesquelles ils sont sensés être inclus. Il s'agit aussi d'un accueil au niveau symbolique, entre des références symboliques et d'autres, entre un système scolaire qu'ils ont connu auparavant et le système français, et sûrement d'autres ponts.

Ce point nous conduit au deuxième aspect, parce que ce travail de pont, demande une capacité à faire avec son propre point d'exil intérieur, sa division subjective, son rapport à l'altérité, parfois altérité radicale, et à travailler sur une position permettant à ces enfants et ces familles de trouver une place qui ne soit pas que celle de l'étranger. Cela touche à un grand travail d'articulation entre normes et éthique pour que justement le rapport normatif ne prévale pas sur la possibilité de faire accueil.

Et pour terminer, le troisième aspect, qui est cette capacité d'être à côté. Cette expression qui s'inspire de l'expression « Nebenmensch », la « personne à côté » pouvons-nous traduire littéralement, qui a été introduite par le premier Freud (1895) pour définir la personne qui permet au nouveau-né non pas seulement de survivre mais aussi de vivre, et qui est traduite par certains « prochain secourable ». Nous l'employons ici pour caractériser cette capacité de ces enseignants à être là, présents, permettant un étayage pour ces enfants et familles parfois pris dans des situations de grande détresse. Ce « prochain à côté », nous préférons cette traduction à d'autres, est celui qui assume la responsabilité de faire pont avec le monde pour ces enfants par et au-delà des enjeux d'apprentissage.

Bibliographie

Agier, M. & Madeira, A.-V. (2017). *Définir les réfugiés*. Paris : PUF.

Cassin, B. (2016). *Éloge de la traduction. Compliciter l'universel*. Paris : Éditions Fayard.

Freud, S. (1895). « Esquisse d'une psychologie scientifique ». In S. Freud, *La naissance de la psychanalyse* (p. 309-396). Paris : PUF, 1956.

MEN, (2013). URL : <https://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html>.

MEN, (2017). URL : <https://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-la-reussite-des-enfants.html>.

Prone, I. (2016). À la limite : malaise dans l'éthique. *Revue le Télémaque* 49 : 9-16.

656 Dynamiques identitaires et rapport à l'activité de formateurs IFCE à l'épreuve des changements institutionnels¹

Thérèse Perez-Roux, Université Paul-Valéry Montpellier 3, LIRDEF EA 3749 (France)

Résumé

L'étude s'intéresse aux formateurs en attelage confrontés à des changements institutionnels qui ont conduit à une réingénierie de la formation. L'approche s'inscrit dans une orientation socio-ethnographique. Elle aborde les transitions professionnelles et leurs effets en termes de dynamiques identitaires, de rapport au travail et/ou à la formation. Suite à une période d'immersion, 12 entretiens semi-directifs ont été réalisés. Les résultats font état de dynamiques identitaires portées par des transactions entre continuité (compétences acquises) et changement attendu, qui suppose un (re)positionnement professionnel. Des tensions apparaissent entre sentiment de légitimité et formes de reconnaissance d'autrui quant aux pratiques de formation, requestionnées au sein du collectif.

Mots-clés : parcours professionnels, transitions, identité professionnelle, réingénierie de la formation, formateurs attelage

Contexte et enjeux de l'étude

L'étude s'intéresse aux formateurs en attelage², travaillant au sein de l'Institut Français du Cheval et de l'Équitation (IFCE) et confrontés à des changements institutionnels qui entraînent, entre autres effets, une réingénierie de la formation (Leblanc et Azema, 2018).

L'IFCE a été créé en 2010 en regroupant les Haras nationaux (ancien établissement public administratif français présent sur l'ensemble du territoire) et l'École nationale d'équitation³. Après avoir eu une vocation militaire, les Haras nationaux se sont adaptés et ont évolué vers la promotion durable de la filière équine, en intégrant toutes ses composantes : élevage, course hippique, équitation, formation. Ceci a entraîné en leur sein des reconversions professionnelles : les salariés, initialement recrutés comme étalonniers⁴ ont ensuite été formés pour assurer des fonctions d'inséminateur (insémination artificielle) et manipulateur-échographe. Puis, la mission de reproduction des étalons n'étant plus dévolue aux Haras, ils ont dû développer des compétences de formateur, en s'ouvrant à une clientèle diversifiée.

L'étude porte plus spécifiquement sur les formateurs en attelage, titulaires du Brevet Professionnel de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport (BPJEPS), spécialité activités équestres, mention attelage⁵. Au sein de l'IFCE, les formateurs les plus anciens ont donc vécu des transitions professionnelles importantes. Les plus jeunes sont entrés dans le métier de formateur de façon différente, en se saisissant des opportunités offertes dans un

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Variations théoriques et hybridations au sein de programmes de recherche à visées technologiques et transformatives » (responsable : Pierre Imbert, LIRDEF, France).

² <https://www.ifce.fr/haras-nationaux/formations/attelage-et-traction-animale/>

³ Au sein de l'École nationale d'équitation, située à Saumur, le Cadre noir forme et perfectionne les cadres supérieurs de l'équitation.

⁴ Cela consistait, une partie de l'année, à « travailler les étalons » (équitation montée ou attelage ou à pieds) pour maintenir ou développer leurs qualités et leur brillant. L'autre partie de l'année, il s'agissait d'assurer la reproduction (en insémination naturelle, puis artificielle...) en station, c'est-à-dire sur quelques sites dédiés.

⁵ Le BPJEPS, spécialité activités équestres, mention attelage, valide les compétences de formateur en attelage. [Code Certif Info n°55733] : <http://www.intercariforef.org/formations/bpjeeps-specialite-activites-equestres-mention-attelage/certification-55733.html>.

système en forte évolution. Pour certains d'entre eux, il s'agit d'une prime insertion professionnelle.

Au moment où démarre la recherche, en 2016, de nouvelles restructurations, entraînant de probables reconversions professionnelles, sont annoncées par la direction de l'IFCE. En novembre 2017, le passage de 787 emplois de titulaires à plein temps (ETPt) à 603 ETPt à l'horizon 2022 est confirmé pour l'établissement (COP 2018-2022)⁶. Cette baisse touche donc 184 agents. Pour la formation, les 161 ETPt en 2017 seront réduits à 70 ETPt en 2022, soit une perte de 91 ETPt tous personnels confondus. Parmi eux, les formateurs en attelage, au nombre de 17 sur l'ensemble du territoire, sont concernés par la fermeture de plusieurs sites jugés financièrement « non viables » ou dont les missions ne rentrent plus dans les orientations du COP. Cette situation est d'autant plus complexe que la direction générale de l'IFCE souhaite accélérer le mouvement, alors que, dans le même temps, au niveau national, le directeur de la formation-attelage veut prendre le temps de professionnaliser les formateurs (via le nouveau dispositif de réingénierie) et de repérer ainsi les plus compétents pour assurer des missions de formation plus « adaptées » et plus efficaces. La recherche s'inscrit dans cette problématique qui induit des formes de vigilance de la part des différents acteurs concernés (formateurs, décideurs et chercheurs).

Conduite par une équipe de chercheurs, l'étude se veut compréhensive, longitudinale (déroulement sur 3 ans) et multi-niveaux (micro, *meso*, macro). En effet, au niveau micro, elle croise une approche de l'activité des formateurs (Leblanc & Azema, 2018) et de l'activité des formés (Secheppet, 2018) en situation de formation-attelage ; au niveau *meso* que nous présentons ici, elle s'intéresse, à partir d'une entrée socio-ethnographique⁷, aux parcours des formateurs et à la manière dont ils vivent ces transformations et se (re)positionnent vis-à-vis des nouvelles injonctions liées à la réingénierie de la formation. En effet, au-delà de l'intention de professionnalisation des formateurs qui vise à les rendre plus performants (volonté institutionnelle et politique, niveau macro) en prenant appui sur un certain nombre d'artefacts issus de l'analyse de l'activité de menage (environnement de vidéo-formation ERCam⁸, simulateur interactif de communication par les guides « coMtactS » permettant de développer un ensemble d'habiletés gestuelles), il s'agit de comprendre les processus d'appropriation mis en œuvre par les formateurs. Quels usages de « l'innovation » et quels effets sur les pratiques de formation ? Il faut noter que les formateurs sont invités par les chercheurs à participer à l'innovation en cours et notamment à la co-construction, continuée dans l'usage, des artefacts de formation constituant l'environnement en rénovation. L'enjeu de ce versant de la recherche consiste donc à mieux comprendre « ce qui se joue » pour les formateurs, en lien avec leur parcours et les compétences construites, dans un système d'interactions complexe, pour mieux accompagner le processus de réingénierie de la formation (Perez-Roux, 2015). Ceci suppose de s'attacher au parcours des formateurs et à la manière dont ils ont construit/transféré leurs compétences. Il s'agit par ailleurs de repérer leur rapport à l'activité de formation, au(x) collectif(s) des formateurs et plus largement à l'institution. Enfin, le degré d'implication dans la formation professionnelle continue (FPC), mise en place par l'IFCE et proposant différentes

⁶ Contrat d'objectifs et de performance (COP) de l'IFCE (2018-2022).

⁷ Il s'agit ici d'une recherche « immergée » qui permet : a) de prendre connaissance du contexte, de rencontrer les acteurs, de se (re)connaître (positionnement des uns et des autres) ; b) de comprendre « le terrain », les enjeux de chacun, les logiques d'acteurs, les problématiques émergentes mais aussi ce qui participe des gestes de métier (ici, ceux des formateurs comme ceux des chercheurs). Le travail d'enquête sociologique, notamment sur des terrains étrangers au chercheur, ne peut démarrer sans ce temps d'acculturation réciproque.

⁸ La plateforme ERCam (Écouter Regarder Comprendre l'activité de menage) propose un ensemble de 26 capsules vidéos thématiques d'une durée variant entre 1 minute 30 secondes et 10 minutes, ainsi qu'un ensemble de scénarios « clé en main » de vidéo-formation, accessibles à la fois par les formateurs et par les formés.

manières de participer à la formalisation des transformations, peut révéler des processus de réception/appropriation des nouvelles prescriptions et mettre en lumière un certain nombre de tensions générées par des changements, dont le sens échappe parfois à ceux qui doivent s'en saisir.

Cadre théorique

Notre approche s'inscrit dans une orientation sociologique à visée compréhensive. Il s'agit d'aborder les transitions professionnelles désirées par les individus ou contraintes par les systèmes (réformes, nouvelles prescriptions, reconversions contraintes, *etc.*) et leurs effets en termes de dynamiques identitaires (Kaddouri, 2006), de rapport au travail et/ou à la formation (Perez-Roux et Balleux, 2014). Nous souhaitons par ailleurs comprendre la manière dont les formateurs, au regard de leur parcours professionnel (Dubar, 1998) et des différents contextes traversés, donnent du sens à ce qu'ils faisaient, à ce qu'ils font et/ou à ce qu'ils sont amenés à transformer dans le cadre de la réingénierie de la formation.

Dans cette perspective, l'étude a pour objet de repérer les leviers et les obstacles à une transformation des pratiques de formation. Les changements confrontent les acteurs à des épreuves à surmonter, qui viennent bousculer les logiques antérieures (Dubar, 2000 ; Martuccelli, 2006). Il s'agit ici de les mettre en lumière pour mieux accompagner le processus de réingénierie de la formation et les acteurs invités à le faire vivre. Cette approche contribue ainsi, complémentirement à d'autres, développées au sein de l'équipe de chercheur-e-s, à concevoir des dispositifs de formation, tout en favorisant une culture partagée entre formateurs.

Ainsi, notre questionnement vise à comprendre les dynamiques identitaires de formateurs en période de transition professionnelle/organisationnelle (Balleux et Perez-Roux, 2013). Il s'attache à croiser les transactions d'ordre biographique (parcours, compétences construites et revendiquées, projection dans l'avenir), et les transactions d'ordre relationnel (questions de légitimité et de reconnaissance à différents niveaux et dans différents espaces). Il s'intéresse par ailleurs aux formes/modalités d'implication (Mias, 1998) dans une réingénierie de la formation en tentant de repérer : a) ce qui fait sens pour les formateurs dans les évolutions attendues de la formation ; b) la construction progressive de nouveaux repères sur les processus d'enseignement/apprentissage, sur l'environnement rénové, sur les formés, sur soi en tant que formateur ; c) le degré de contrôle supposé/revendiqué (marges de manœuvre) par les acteurs sur les situations de formation.

Méthodologie

Au plan méthodologique, nous avons privilégié deux entrées. La première, à orientation ethnographique, fondée sur l'observation participante lors de temps de regroupement, de formation, de temps informels s'inscrit dans la durée et a été initiée en 2016. Plusieurs sessions de FPC (novembre 2016, aout 2017, décembre 2017, aout 2018) ont permis ce travail d'acculturation de la chercheuse par la rencontre avec le groupe des 17 formateurs répartis sur différents centres au niveau national. Au-delà des « traces » consignées dans le journal de terrain, ces temps d'immersion ont favorisé la réalisation d'entretiens *in situ*, dans des moments informels, jugés propices.

Ainsi, dans une orientation sociologique à visée compréhensive, 12 entretiens semi-directifs (n= 12) ont été réalisés avec les formateurs de différents sites du territoire national. Ils se centrent sur le parcours professionnel, le contexte de travail, le rapport à l'activité de formateur et le regard porté sur les évolutions attendues, soutenues par la réingénierie de formation engagée au plan national. Cinq entretiens ont été réalisés avec les formateurs du site expérimental (celui dans lequel l'étude a été initiée) en mars 2017. Sept entretiens ont été

conduits avec des formateurs travaillant sur d'autres sites (aout 2017, décembre 2017, aout 2018) et concernés par le déploiement de la recherche technologique pour une formation « renouvelée »⁹.

Les entretiens ont été intégralement retranscrits et anonymisés (personnes et lieux). L'analyse thématique des *verbatim*, s'est appuyée sur un double processus : prise en compte des catégories initiées par le guide d'entretien et prise en compte des éléments en émergence dans les discours, étayés par le travail ethnographique. Seuls les entretiens conduits en 2017-2018 sont analysés dans cette contribution.

Résultats

Les résultats présentés mettent en relief des dynamiques professionnelles, des tensions générées par l'activité (renouvelée), des stratégies individuelles. Ils donnent à comprendre les points d'appui que mobilisent les formateurs et la manière dont ils utilisent la situation pour se (re)positionner vis-à-vis des autres et de l'institution (transactions).

Des contextes institutionnels, géographiques et humains diversifiés

Les résultats rendent compte de contextes de travail assez contrastés à l'échelle nationale : certains sites bénéficient d'une équipe de plusieurs formateurs en attelage (5 au maximum), ce qui permet une relative spécialisation dans les interventions ; d'autres sites n'ont qu'un formateur dédié à ce secteur, ce qui conduit à une plus grande polyvalence pour couvrir l'ensemble des besoins. Par ailleurs chaque site construit des spécificités en fonction de l'environnement : adaptation à la demande sociale (loisir, compétition, transport, *etc.*), aux motivations des clients, aux missions ciblées par l'IFCE, au projet de développement du site). En effet, les responsables inter-régions de l'IFCE veillent à réajuster l'offre de formation (et à optimiser les compétences des formateurs) pour que chacun développe un secteur « porteur » et viable au plan économique, dans la mesure où une partie du financement de la structure doit être assuré à l'interne. Notons qu'au moment où se déroule l'enquête, les 12 sites offrant une formation en attelage ont déjà été réduits à 9. Les formateurs interrogés expriment la crainte de fermeture programmée des sites restants, sur une durée plus ou moins annoncée par la direction de l'IFCE.

L'enquête met en avant un travail collectif limité dans les sites où plusieurs formateurs sont en activité. Les échanges professionnels sont avant tout liés aux informations sur les chevaux, sur le matériel, à l'organisation des espaces et du temps, à la répartition des tâches. Au quotidien, les formateurs disent rarement discuter entre eux des objectifs, contenus, méthodes et modes d'évaluation des formations ou de la relation pédagogique instaurée avec les formés. Le BPJEPS, diplôme que tous ont obtenu¹⁰, semble ainsi servir de « fonds commun partagé » et de lieu où se construit la professionnalité du formateur. Dans les discours, cette professionnalité intègre les compétences attendues (et validées par le diplôme) et une manière singulière de transmettre les savoir, savoir-faire et savoir-être propres à l'activité de menage.

C'est dans ce contexte que se déploie le projet de réingénierie de la formation porté par un des formateurs, sportif de haut-niveau et responsable de la formation attelage IFCE (Richard) qui envisage ce projet comme un puissant levier de développement. A l'appui des artefacts produits par le volet technologique de la recherche (fondé sur l'analyse de l'activité de meneur), il

⁹ À noter que, dans la continuité et pour prendre en compte les processus à l'œuvre, deux entretiens ont été conduits en janvier 2019, avec deux des formateurs interviewés en mars 2017 (Victor et Marc). Les analyses sont en cours.

¹⁰ Ce diplôme a été proposé durant plusieurs années, sous la responsabilité de Lucien, l'un des formateurs interrogés, ancien sportif de niveau international, spécialité Attelage.

souhaite enrôler les formateurs dans l'innovation et développer de nouvelles dynamiques de travail. Or, les entretiens révèlent que cet enrôlement dans la formation rénovée est délicat et soumis à de nombreux obstacles : enjeux institutionnels/professionnels, histoire passée et sens donné aux évolutions en cours, tensions interpersonnelles, questions de légitimité et de reconnaissance, éloignement plus ou moins important du site expérimental.

Des transactions éclairant les dynamiques identitaires

Sur le plan des transactions biographiques, les entretiens font émerger un fort attachement aux Haras Nationaux qui, pour certains formateurs en poste depuis plus de 20 ans, s'ancre dans l'histoire familiale (plusieurs générations ayant travaillé dans cette institution), à une socialisation valorisée et valorisante où de nombreuses compétences ont été construites, dans un système de relations très structurant. Ces formateurs, pour la plupart concernés par la fermeture du site sur lequel ils travaillaient, évoquent une mise en péril de la culture qui faisait l'identité des Haras et qui se trouve désormais malmenée par les évolutions des missions et les multiples restructurations du secteur. Pourtant, bien que ces restructurations aient conduit à des reconversions parfois radicales mettant en péril les acquis professionnels, à des formations complémentaires, à des mobilités géographiques qui ont pu perturber l'équilibre familial, la grande majorité des formateurs interrogés souhaitent rester au sein de l'IFCE.

La question des parcours professionnels apparaît ainsi comme très significative dans le rapport aux évolutions à venir. Ceux qui ont vécu des reconversions professionnelles, liées à des choix personnels ou à des restructurations de l'établissement, ont à dépasser un certain nombre d'inquiétudes ; au-delà de la formation BPJEPS qu'ils ont suivie, ils rendent compte d'un rapport complexe à l'activité de formateur. Mobilisant de façon optimale leur expérience et leurs compétences antérieures, notamment techniques dans tel ou tel domaine, ils sont amenés à développer des compétences spécifiques et à s'adapter au nouvel environnement de travail (relation aux publics, contexte économique, évolution des formations, *etc.*). Le retour en formation (de formateurs), dans un dispositif « rénové » est vécu tantôt (et en partie) comme un moyen de développement professionnel, tantôt comme une mise en danger pour l'avenir, avec la crainte d'une réingénierie qui viendrait déstabiliser les acquis en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être mais aussi, de savoir-y-faire, qui restent difficiles à expliciter en formation et que les artefacts essaient de mettre en lumière.

Sur le plan des transactions relationnelles, les analyses rendent compte de différences générationnelles entre les formateurs qui renvoient (ou pas) à une culture partagée : avoir une expérience au sein des Haras nationaux constitue un levier de reconnaissance pour les plus anciens. Les plus jeunes sont entrés par la formation BPJEPS, le plus souvent poussés par leurs formateurs qui ont repéré chez eux un potentiel intéressant. Ainsi, au sein du groupe des formateurs, de nombreuses filiations symboliques coexistent et se trouvent parfois en tension. Si la reconnaissance d'autrui (formateurs BPJEPS, direction, collègues, apprenants, *etc.*) traverse les discours et avec elle, la question de la légitimité à être formateur, on repère par ailleurs des tensions entre différentes approches pédagogiques, prônées par tel ou tel responsable de formation. Un besoin de reconnaissance professionnelle émerge des entretiens et la légitimité des formateurs semble s'organiser entre deux pôles : pour les plus anciens dans la structure, l'expérience passée est mise en avant ; pour les plus jeunes, ce sont les résultats en compétition d'attelage qui attestent de compétences sportives (techniques et tactiques) et permettent de se positionner vis-à-vis de l'institution et des personnes venant se former à l'attelage. Finalement, chacun fait valoir ses propres forces pour assumer les tâches qui lui sont confiées.

Les entretiens font état d'un rapport aux apprenants valorisant. Les formateurs abordent les questions de transmission à travers l'adaptation aux publics et aux individus singuliers qu'il s'agit de faire progresser et de rendre autonomes. En même temps, ces processus doivent entrer dans un modèle économique tenable pour la structure : les apprenants sont aussi des « clients » à satisfaire et, si possible, à fidéliser pour parfaire leur formation.

Le positionnement vis à vis de l'institution IFCE est relativement ambigu : entre attachement absolu, sentiment d'abandon via la fermeture programmée de certains sites, crainte de l'avenir professionnel (et personnel), se joue la difficile question de la pérennité du poste, des compétences construites/attendues et des reconversions toujours possibles.

Enfin, les chercheurs sont perçus de façon contrastée. Plusieurs facteurs semblent contribuer à ce phénomène : a) l'éloignement géographique du site expérimental crée un double décalage (avec les changements liés à la réingénierie pédagogique, avec les prémisses de sa mise en œuvre, *in situ*) ; b) l'enrôlement de certains formateurs dans le projet ; c) les écarts perçus avec ses propres pratiques de formateur et sa capacité à les transformer. Comme le mentionne Victor en 2017, déstabilisé par les changements en cours, lorsqu'il parle des chercheurs : « Ils travaillent ensemble, ils travaillent beaucoup avec Lucien, ils travaillent beaucoup avec Marc, mais nous on n'est pas forcément informés de ce qu'ils vont chercher ou aménager ou faire ». Ces éléments rendent compte d'une culture de formation qui repose assez peu, en 2017, sur le travail collectif (co-construction de séquences ou de séances, progressions pédagogiques, modalités d'évaluation). La relation aux autres formateurs est aussi traversée par des effets de concurrence, ce qui rend plus délicat le travail d'implication dans la formation de formateurs, en raison de la crainte, chez certains, d'être jugé à la fois par les pairs et par des experts (formateurs et chercheurs).

Un rapport à l'activité de formation entre valeurs partagées et spécificités

Ce rapport à l'activité de formation est abordé ici en termes de valeurs, de pratiques « déclarées » et de spécificités revendiquées. Une question de la chercheuse invite à définir ce qu'est l'activité de formateur à l'IFCE (entre travail prescrit et travail réel) et ce qui semble essentiel ou ce qui mobilise prioritairement les formateurs (souvent de l'ordre des valeurs).

Ces derniers mettent en avant la relation aux apprenants comme point fort de leur activité, associée à la transmission des gestes et attitudes nécessaires à la conduite attelée. Ils reviennent sur le repérage des progrès et la prise d'autonomie chez les formés qui leur donne un sentiment d'utilité et de réussite. Pour eux, l'accompagnement des apprenants suppose des qualités d'ouverture, de patience, d'écoute avec, pour certains, la nécessaire prise en compte d'aspects plus personnels pour favoriser l'apprentissage et la motivation. Il s'agit de travailler sur la dimension « sensible » (entendue comme une ouverture de tous les sens) pour affiner et optimiser la relation au cheval. Les formateurs interrogés reviennent sur la difficulté à transmettre ces ajustements sensoriels très fins qui renvoient à la personne et à sa capacité à ressentir ce qui se joue avec le(s) cheval(vaux). Pour les plus anciens, recrutés aux Haras nationaux depuis de nombreuses années, la référence à la culture militaire est vécue comme structurante et reste une valeur forte (rigueur, respect des règles et de la hiérarchie, rituels de passage, *etc.*)

Du point de vue des pratiques déclarées (c'est-à-dire énoncées dans les entretiens), plusieurs éléments sont mis en relief. Entre transmettre par une progression technique bien assurée : « penser des petits escaliers, donner la becquée » (Lucien) ou « faire construire par la découverte des sensations, en étant plus ouvert sur les possibles, en ajustant à chacun » (Richard), deux logiques d'enseignement/apprentissage apparaissent. Les fiches pédagogiques, demandées par l'institution dans un but d'harmonisation des pratiques et de formalisation des

savoirs, sont plus ou moins investies à la fois dans leur élaboration (en formation de formateurs) et dans leur mise en œuvre (sur le terrain). Par ailleurs, pour développer leur activité en attelage (et maintenir celle du site sur lequel ils sont affectés), certains formateurs ont créé de nouveaux dispositifs en direction des publics adolescents (en lycée agricole) ou autres publics spécifiques (personnes en situation de handicap, par exemple). Enfin, les pratiques s'ouvrent à de nouveaux secteurs (loisir, coaching compétition, attelage utilitaire *etc.*) pour déployer l'offre de formation (enjeux économiques) et faire connaître le potentiel du site. Dans cette démarche la mobilisation des réseaux sociaux, professionnels, familiaux semble essentielle.

Enfin le rapport à l'activité se décline à travers des pratiques plurielles. Il s'agit, notamment dans les sites regroupant plusieurs formateurs en attelage, de développer des secteurs d'intervention spécifique, considérés comme des espaces de légitimité : débouillage, travail avec de petits chevaux, formation spécifique cocher, *etc.* D'autres s'emploient à créer des événements (sportifs, culturels) pour faire connaître le potentiel du site et se faire reconnaître au sein de l'institution.

Un rapport à l'innovation mesuré

Les résultats s'intéressent au rapport à la réingénierie de la formation, déployée sur le territoire national durant l'année 2017-2018 et associée à une démarche innovante. En 2017, excepté pour ceux qui s'y sont directement engagés, ce rapport à l'innovation reste relativement distant. De nombreux formateurs sont en attente des évolutions, et reviennent sur les multiples changements auxquels ils ont dû s'adapter, ce qui les rend perplexes quant au devenir de ces nouvelles prescriptions et quant à leur propre avenir dans la filière.

De façon générale, les formateurs se saisissent de certains éléments du dispositif : transfert d'apprentissage (utilisation d'un cerf-volant pour un travail sur les sensations par ex), capsules vidéo visionnées avec les stagiaires, situations pédagogiques adaptées ; cependant, ils rendent compte de difficultés d'utilisation sur le terrain où de nombreux paramètres entrent en jeu (conditions météorologiques, manipulation du matériel, degré de réceptivité du public, durée de la formation, *etc.*).

Certaines propositions testées en FPC, issues du travail préalable d'analyse de l'activité de meneur, manquent parfois de sens : « Il y a la partie 'simulateur' et puis, honnêtement, je n'arrive pas trop à comprendre où on va » (Victor). Au-delà d'une crainte de bouleversements trop importants (en fin de carrière notamment), les formateurs revendiquent un temps d'appropriation progressive pour s'adapter aux nouvelles modalités de travail.

D'autres formateurs interrogés mesurent l'importance de la FPC comme outil d'expérimentation, d'échange et d'appropriation, qui pourrait ouvrir de nouveaux horizons et favoriser, à terme, la construction d'un collectif dans lequel des pratiques pédagogiques, plus ou moins instrumentées, pourraient être co-construites et partagées.

Discussion conclusive

L'étude réalisée montre que les changements institutionnels au sein de l'IFCE ont généré, chez les formateurs en attelage, de nouvelles prescriptions, liées à l'innovation, et visant des modifications dans leur activité. Les résultats font état de dynamiques identitaires portées par des transactions entre continuité et changement : au-delà de leurs acquis, les formateurs sont désormais invités à (re)construire des compétences plus ajustées aux processus d'enseignement/apprentissage, ce qui suppose de trouver un (re)positionnement à la fois pour soi et vis-à-vis d'autrui. D'autres transactions se jouent donc entre sentiment de légitimité et formes de reconnaissance, mettant à jour des regards croisés parfois discordants sur les

pratiques de formation. La réingénierie mise en œuvre par l'IFCE, accompagnée par les chercheurs, rencontre des formes d'implication encore contrastées chez les formateurs (Mias, 1998). Si le sens de ces évolutions institutionnelles reste à construire pour certains d'entre eux, les repères sur l'action (et sur soi dans l'action) s'élaborent progressivement, montrant que les formateurs se donnent des marges de manœuvre vis-à-vis des prescriptions et font des choix qui leur semblent pertinents et tenables. Les résultats font apparaître des dynamiques collectives en émergence, à l'intérieur d'un contexte concurrentiel, porté par des enjeux économiques et politiques.

Par ailleurs, des analyses complémentaires, en cours, se centrent sur la temporalité de l'innovation en observant ce qui fait sens pour les formateurs, désormais davantage impliqués dans le dispositif de formation « rénovée ». En effet, entre 2017 et 2019, de nombreuses sessions de formation ont permis d'avancer sur la construction, l'usage et les limites des artefacts produits par la recherche. Il s'agit de repérer, à l'échelle des individus et du groupe : a) la manière dont sont perçues/retravaillées, deux ans plus tard, les prescriptions de la formation ; b) la manière dont les formateurs (se)mettent en perspective pour participer pleinement à l'évolution de leur secteur.

Enfin, les analyses prennent en compte une restructuration « radicale », survenue au moment des derniers entretiens (aout 2018), qui affecte les acteurs (responsables de sites, formateurs et chercheure) et les oblige à « recomposer » pour eux-mêmes en terme de projet, et avec l'environnement institutionnel et humain (Perez-Roux, 2019). Que deviennent les dynamiques des acteurs quand elles s'inscrivent dans un système qui n'offre plus les mêmes espaces de développement professionnel ?

Bibliographie

- Balleux, A & Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation* 74 : 101-114.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires : clarifications théoriques et méthodologiques. *Sociétés contemporaines* 29 : 73-85.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaire et rapport à la formation. In J-M Barbier, E Bourgeois, G de Villers & M Kaddouri (dir.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Leblanc, S & Azema, G. (2018). Transition au sein de l'école française du cheval attelée : expérience d'un développement professionnel médié par la recherche. In J. Mukamurera, J-F Desbiens et T. Perez-Roux (dir.). *Se développer comme professionnel dans les professions adressées à autrui : conditions, modalités et perspectives*. Paris : éditions JFD.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : l'Harmattan.
- Perez-Roux, T & Balleux, A. (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. L'Harmattan, collection Défis formation
- Perez-Roux, T. (2015). Accompagnement des transitions professionnelles et dispositifs réflexifs en formation initiale et continue. *Questions Vives* 24. URL : <https://questionsvives.revues.org/1853>

Perez-Roux, T. (2019). Restructuration d'une filière et effets sur les acteurs : le cas des formateurs en attelage. Symposium coordonné par JF Desbiens, J. Mukamurera, T. Perez-Roux « *Penser la formation et l'insertion professionnelle dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tensions* », 7èmes Rencontres Scientifiques Universitaires Montpellier-Sherbrooke, Sherbrooke, 19-21 juin 2019.

Secheppet, M. (2018). L'analyse de l'activité de meneurs d'attelage stagiaires inscrits dans un environnement rénové de formation. 3ème Journée des doctorants de la filière équine. INRA : Paris, 16 mars 2018.

657 Approche psychosociale des déperditions scolaires en côte d'Ivoire

Ya Eveline Touré épouse Johnson, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan (Côte d'Ivoire)

Résumé

La persistance des déperditions scolaires à l'école ivoirienne nécessite un regard croisé sur cette réalité. À cet effet, cette étude jette un regard psychosocial sur ce phénomène afin d'identifier les logiques sociocognitives des plus concernés. Un échantillon de 300 sujets d'Abidjan en Côte d'Ivoire, constitué équitablement d'élèves, d'enseignants et de parents d'élèves, a été soumis à la technique de l'association libre relativement aux déperditions scolaires. Les résultats ont démontré que toutes les représentations sociales sous étude se focalisent sur la déchéance des valeurs avec quelques particularités.

Mots-clés : école ivoirienne, déperditions scolaires, système éducatif, représentations sociales, évocations hiérarchisées

Introduction

L'institution scolaire est sujette à de nombreux débats aujourd'hui. Les plus récurrents concernent la crise du système scolaire, l'impact des réformes administratives et la formation/emploi (Vasconcellos & Bongrand, 2013). Aussi, la pluralité des critiques adressées au système éducatif ne semble-t-elle pas justifier la complexité des réalités éducatives ?

L'école occidentale en Afrique subsaharienne, qui semble être la suite logique des guerres coloniales, fait couler beaucoup d'encre. Certes l'institution scolaire semble poursuivre, subtilement mais habilement, la déconstruction de la « structure mentale » non obtenue par les guerres coloniales (Hamidou Kane, 1961 ; Nguidjol, 2016). L'on pourrait se demander si l'acte pédagogique n'est pas la préfiguration de la défaite du peuple africain condamné à un enfermement à durée indéterminée (Idem, 2016). Cette vision de l'école africaine semble justifier sa complexité. De plus, après les désillusions des indépendances africaines, l'Afrique noire reste confrontée à de sérieux problèmes mettant à mal à la fois la cohésion sociale et la quiétude des citoyens. Le sous-système éducatif reste l'un des plus marqués par les crises sociales surtout que l'école actuelle est restée un instrument d'acculturation (Bianchini, 2004 ; Sylla, 2004). Une telle machine scolaire, mal adaptée aux réalités locales, engendre de nombreuses déperditions scolaires qui restent tout de même un gâchis social.

Une déperdition scolaire représente un véritable danger pour l'éducation. Elle est un phénomène complexe aboutissant à l'exclusion des élèves du système scolaire. Les déperditions scolaires résultent des actions volontaires ou non. Elles peuvent être du fait de l'administration scolaire, des parents, des élèves ou liées à la faiblesse des rendements scolaires. Ce phénomène, qui gangrène le système éducatif, mérite un regard particulier.

La présente étude s'appuie principalement sur les données ministérielles ivoiriennes afin d'analyser les déperditions scolaires à l'école ivoirienne (2014-2015 ; 2017-2018). En Côte d'Ivoire, les statistiques officielles indiquent qu'en 2017-2018, environ 1 900 000 enfants âgés de 06 à 15 ans sont restés hors du système éducatif, (Task Force, 2015). À l'enseignement primaire, de 48 % en 2006-2007, le taux d'achèvement passe à 58 % en 2013-2014, puis atteint 63.9 % en 2014-2015. Près de 36 % des enfants n'atteignent pas la fin du cycle primaire et ont peu de chance d'acquérir des compétences nécessaires à une alphabétisation durable. Ces

chiffres démontrent que plus du tiers des élèves abandonnent l'école avant la fin du cycle primaire. Au collège, de 24.6 % en 2010-2011, le taux d'achèvement passe à 36.9 % en 2012-2013, chute à 34.6 % 2013-2014 puis reprend sa croissance en 2014-2015 avec le taux de 36 %. Au secondaire général, de 8.2 % en 2010-2011, le taux d'achèvement atteint 20.3 % en 2011-2012 et reste en constante décroissance jusqu'en 2014-2015 où il ne représente que 16.2 %. Ces fortes déperditions scolaires opposent principalement les sexes, le milieu rural aux centres urbains alors que le nord et l'ouest restent opposés aux autres régions du pays.

Ces réalités, en désaccord avec les structures socioculturelles suscitent aussi bien de l'indignation que des polémiques qui restent propices à l'élaboration des représentations sociales au sein de la société ivoirienne. Comment favoriser l'accrochage scolaire ? La compréhension des logiques sociocognitives des acteurs/partenaires de l'école semblent indispensables à la réussite du projet/école. À cet effet, cette étude ambitionne de jeter un regard psychosocial sur le phénomène des déperditions scolaires à l'école ivoirienne. Il s'agit d'analyser le contenu et la structure des représentations sous étude.

Aussi, émettons-nous l'hypothèse générale que les représentations sociales des déperditions scolaires dépendent du statut de l'enquêté. Autrement dit, le trio école-enfant-famille se représente différemment les déperditions scolaires. À cet effet, selon l'hypothèse H1, les représentations sociales des déperditions scolaires des élèves de l'enseignement secondaire sont axées sur les facteurs scolaires contrairement à celles des enseignants qui incriminent les apprenants. Quant à l'hypothèse H2, elle stipule que les représentations sociales des parents d'élèves se centrent principalement sur les faiblesses institutionnelles et l'immoralité en milieu scolaire. La vérification de ces hypothèses a suscité la présente enquête de terrain.

Cadre théorique de référence

La théorie des représentations sociales, élaborée par Moscovici (1976), oppose la connaissance de sens commun au rationnel. Elle démontre que les réponses spontanées d'un individu sont des indicateurs d'une organisation psychologique et que les représentations sociales sont des processus de reconstruction du réel (Jodelet, 1989). Une représentation sociale est « liée à l'espace, à la vie matérielle, aux rôles sociaux des acteurs, aux modèles culturels » (Yapo, 2016 : 19). De la sorte, la « mentalité d'un groupe donné se trouve organisée, commandée, voire conditionnée par les discours socialement construits » (Mannoni, 2010 : 65). En tant que systèmes sociocognitifs, les représentations sociales « naissent des discours, voire des controverses ou des polémiques et renvoient à des composantes à la fois cognitives et sociales » (Abric, 2011 : 18). Abric (1987 ; 2003) démontre qu'une représentation sociale est un réseau hiérarchisé constitué d'un système central et d'un système périphérique. Elle est organisée autour d'un élément fondamental appelé noyau central qui lui donne sa signification et son organisation. Quant aux éléments périphériques, instables et négociables, ils sont facilement modifiables et caractérisent le contexte immédiat tout en constituant la partie active d'une représentation donnée. Ce cadre de référence nous permettra d'étudier la pensée sociale des groupes étudiés relativement aux déperditions scolaires.

Méthodologie

Cette étude de terrain se fonde sur une approche qualitative pour explorer les représentations sociales des déperditions scolaires en Côte d'Ivoire.

Terrain, échantillon et population d'étude

L'étude utilise un échantillonnage non probabiliste. Elle a été réalisée dans la commune d'Adjamé à Abidjan/Côte d'Ivoire. Les sujets enquêtés sont choisis selon leur rapport à l'objet

d'étude. L'échantillon de 300 sujets, constitué équitablement d'élèves, d'enseignants et de parents d'élèves, a été soumis à la technique de l'association libre relativement aux déperditions scolaires.

Outils, collecte et traitement des données

Afin d'étudier l'organisation et la structure des représentations sociales des déperditions scolaires, les sujets ont été soumis à des associations libres. À partir d'un questionnaire d'évocations hiérarchisées, ils sont invités à produire cinq mots ou expressions relativement au terme inducteur de « déperditions scolaires ». Les données collectées sont traitées à l'aide des logiciels EVOC 2005, SIMI 2005 et SPAD.5.

L'analyse prototypique se fonde sur la théorie du noyau central d'Abrieu (2003) en montrant qu'une représentation sociale est un système organisé. Les éléments les plus importants appartiennent au noyau central. Quant aux autres, ils relèvent des éléments périphériques.

La seconde analyse est celle de similitude qui favorise l'identification des « relations les plus intéressantes entre ces indicateurs et produit ainsi une organisation de l'ensemble de ceux-ci à partir de laquelle peut s'exercer la réflexion théorique » (Vergès, 1992 : 471). Une représentation sociale se constitue ainsi d'un ensemble d'éléments ayant diverses relations, orientées ou symétriques, mais pouvant aller ensemble (Flament, 1981 ; Degenne & Vergès, 1973). L'analyse de similitude établit les liens et les relations fortes existant entre les différents éléments reliés deux à deux auxquels est ajouté un indice de similitude.

Quant à l'analyse factorielle en composantes multiples, elle permet l'exploitation des données complexes et sert à résumer les variations du champ des représentations sociales sous étude. Les scores factoriels représentent des indices de variation inter-individuelle à propos d'un objet consensuel décrit par la structure des réponses sur une dimension. Ces scores indiquent la position de chaque sujet par rapport à la variation commune de l'échantillon auquel il appartient. Elles mettent ainsi en évidence les prises de position individuelle dans un champ de contenu donné (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992). Dans cette analyse, sur les cinq évocations hiérarchisées, seules les deux premières seront traitées avec l'analyse factorielle en composantes multiples afin d'identifier les champs de représentations des groupes sous étude.

Résultats

La présentation des résultats de l'ensemble des enquêtés précèdera celle des sous populations. L'étude de chaque groupe se fera grâce à l'analyse prototypique et à celle de similitude.

Représentations sociales des déperditions scolaires de la population globale

La présentation des résultats de l'analyse prototypique précèdera celle de l'analyse de similitude.

Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez la population globale

L'étude de cette représentation sociale révèle que les déperditions scolaires de l'ensemble des enquêtés se structurent autour de quatre principaux éléments qui sont respectivement : « Pauvreté », « Abandon », « Échec » et « Fréquentations » (*cf.* case grise du tableau suivant).

Tableau 1 - Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez la population globale

Population globale	Rang Moyen < 3	Rang Moyen ≥ 3
Fréquence ≥ 32	pauvreté (100 ; 2,420) abandon (59 ; 2,763) échec (53 ; 2,528) fréquentations (37 ; 2,919)	grossesses (52 ; 3,154) absentéisme (33 ; 3,424) violence (32 ; 3,156)
Fréquence < 32	drogue (31 ; 2,677) grèves (23 ; 2,913) tricherie (23 ; 2,826) exclusion (19 ; 2,684) suivi (19 ; 2,579) découragement (17 ; 2,471) bas niveau (16 ; 2,500)	Banditisme (30 ; 3,233) éducation (26 ; 3,038) démission parentale (24 ; 3,083) impolitesse (18 ; 3,833) paresse (16 ; 3,063) inconscience (13 ; 3,692) infrastructures (12 ; 3,500) redoublement (10 ; 3,100)

Les enquêtés prouvent ainsi que les déperditions scolaires conjuguent à la fois des facteurs économiques, scolaires et socio-affectifs. Avec 100 évocations, l’item « Pauvreté » est largement le plus important dans cette représentation sociale. Les milieux défavorisés semblent ainsi les plus exposés aux déperditions scolaires. À ces réalités socio-économiques, s’ajoutent l’abandon qui résulte de la démotivation, la faiblesse des rendements scolaires et les mauvaises fréquentations.

Quant aux éléments de la première périphérie qui sont composés des items : « Grossesses », « Absentéisme » et « Violence », ils renvoient au champ de la délinquance. Ce pôle sémantique, lié à l’élève, pose la question de l’éducation de la personnalité de celui-ci. Cependant, l’analyse du graphe de similitude permettra une meilleure compréhension de la pensée sociale des enquêtés.

Étude de la structure des représentations sociales de la population globale

Les différentes évocations de la population globale regroupées, à partir des critères de proximité sémantique, ont permis la constitution de 15 catégories qui ont servi à faire l’analyse de similitude. Les résultats donnent le graphe suivant (*cf.* Fig. 1).

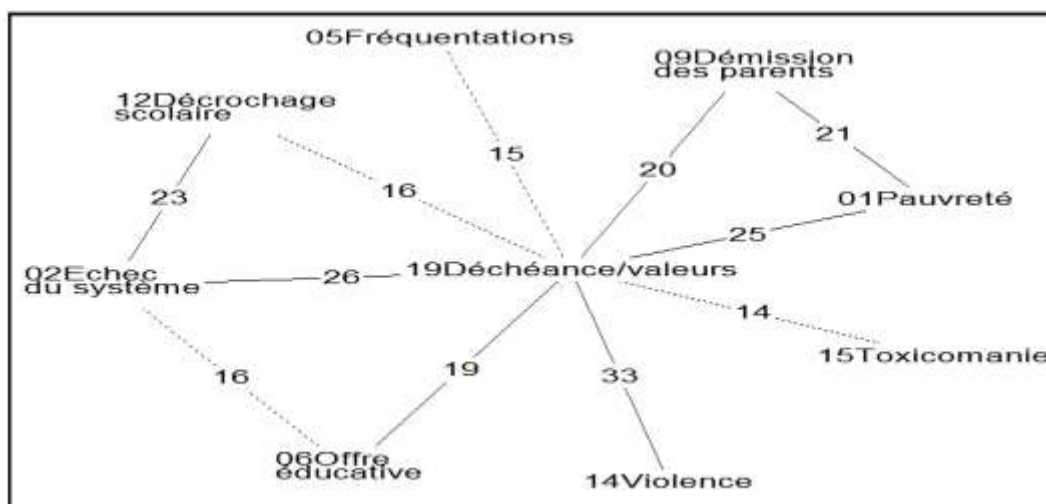


Fig. 17 - Graphe de similitude des items associés aux déperditions scolaires de la population globale au seuil de 14 %

Le graphe de similitude se structure autour de l’item « Déchéance des valeurs » représentant ainsi l’élément central prioritaire de cette représentation. Selon ces sujets, les conduites inadaptées entraînant la débauche, à l’indiscipline et à la violence favorisent prioritairement les déperditions scolaires. De plus, selon les indices de similitude, la « Déchéance des valeurs » est fortement rattachée à la « violence » (.33), à l’item « Échec du système éducatif » (.26) et celui de « pauvreté » (.25). Les sujets semblent démontrer que la déchéance des valeurs, liée à la pauvreté, justifie la violence en milieu scolaire et représente le signe de l’échec du système éducatif. Selon ces sujets, la précarité des conditions de vie des ménages affecte l’encadrement des enfants exposés à la rupture de la scolarité.

Qu’en est-il de l’analyse intragroupe ?

Étude des représentations sociales des sous-populations

La présentation des représentations sociales des élèves précèdera celles des enseignants. Quant aux représentations sociales des parents d’élèves, elles seront abordées en dernière position.

Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires des élèves

La pensée sociale des élèves relativement aux déperditions scolaires semble orientée principalement vers les éléments : « Pauvreté », « Abandon », « Découragement » et « échec » (cf. Tableau 2).

Tableau 2 - Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez les élèves

Élèves	Rang moyen < 3		Rang moyen ≥ 3	
Fréquence ≥ 15	pauvreté	50 1,940	fréquentations	19 3,053
	abandon	22 2,818	banditisme	18 3,056
	découragement	16 2,563	grossesses	17 3,353
	échec	16 2,500		
Fréquence < 15	désespoir	9 2,333	tristesse	13 3,077
	pitié	9 2,333	problèmes familiaux	12 3,333
	angoisse	7 3,000	malheureux	9 3,222
	douleur	7 2,429	éducation	7 3,857
	chômage	6 2,833	dépression	6 3,333
	encadrement	6 2,833	mariage-forcé	5 3,800
	difficultés	5 1,600	travail	5 3,800
	peur	5 2,800	violence	5 4,200

À travers l’item « Pauvreté », la précarité des conditions de vie des ménages se trouve décrite. La misère vécue par les élèves les conduit au découragement, à l’échec et à l’abandon volontaire. Les éléments de la première périphérie, sont centrés sur les items : « fréquentations », « banditisme » et « grossesses ». Les élèves démontrent ainsi que l’environnement est déterminant dans le décrochage scolaire.

Cependant, l’analyse du graphe de similitude ci-dessous indique que la pensée sociale des élèves se focalise sur « Déchéance des valeurs », « Pauvreté » et « Échec du système éducatif » (cf. Fig. 18).

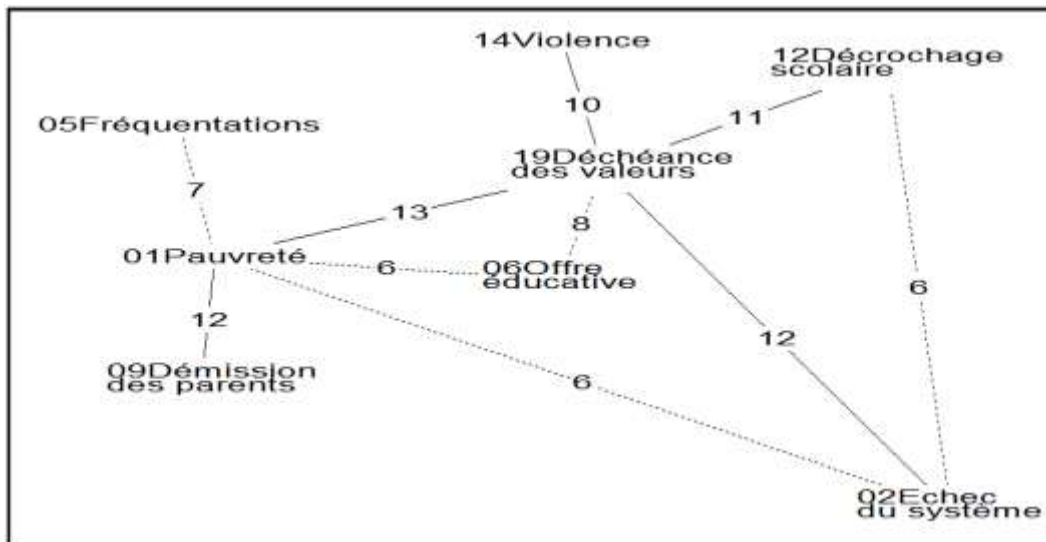


Fig. 19. Graphe de similitude des items associés aux déperditions scolaires des élèves au seuil de 6 %

La forte connexité de l’item « Déchéance des valeurs » préfigure une crise des valeurs à l’école ivoirienne. Cet item, avec 54 liaisons occupe une position centrale. Quant aux items « Pauvreté » et « Échec du système éducatif », ils cumulent respectivement 44 et 24 relations. Les sujets, à partir d’un raisonnement triangulaire alliant « Déchéance des valeurs », « Pauvreté » et « Échec du système éducatif », semblent exprimer leur rat-le bol relativement au libertinage à l’école et à la misère des familles qui restent propices aux déperditions scolaires. Cependant, l’analyse des liens révèle que l’item « Déchéance des valeurs » est fortement corrélé à la pauvreté (.13) et à l’échec du système éducatif (.12). Ce résultat valide partiellement l’hypothèse H1.

Découvrons à présent le regard des enseignants face aux déperditions.

Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez les enseignants

Les items centraux dans cette représentation sociale sont respectivement : « échec », « violence » et « grossesses » (cf. Tableau 3).

Tableau 3 - Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez les enseignants

Enseignants	Rang moyen < 3	Rang moyen ≥ 3
Fréquence ≥ 22	échec 25 2,480	abandon 23 3,087
	violence 24 3,000	
	grossesses 22 2,909	
Fréquence < 22	drogue 21 2,714	absentéisme 9
	pauvreté 18 2,778	3,778
	tricherie 16 2,625	grèves 9
	démission parentale 10	3,222
	2,800	démotivation 6
	effectif pléthorique 10	3,167
	2,300	impolitesse 6
	bas niveau 9 2,556	3,667
	alcoolisme 8 2,875	prostitution 6
	indiscipline 8 2,125	3,667
infrastructures 8	inconscience 5	
3,000	4,000	

Selon les enseignants, la faiblesse des rendements scolaires est le facteur privilégié de déperditions scolaires. À cela s'ajoutent les conduites inadaptées ou délinquantes induisant la violence, la sexualité précoce, les grossesses non désirées qui conduisent généralement au décrochage scolaire. Quant à la première périphérie, elle se constitue de l'item « abandon ». Ce résultat prouve que les déperditions scolaires relèvent également de la volonté des élèves.

Cependant, le graphe de similitude de ces sujets met en évidence la prégnance de l'item « Déchéance des valeurs » suivi immédiatement par « Échec du système éducatif » (cf. Fig. 20).

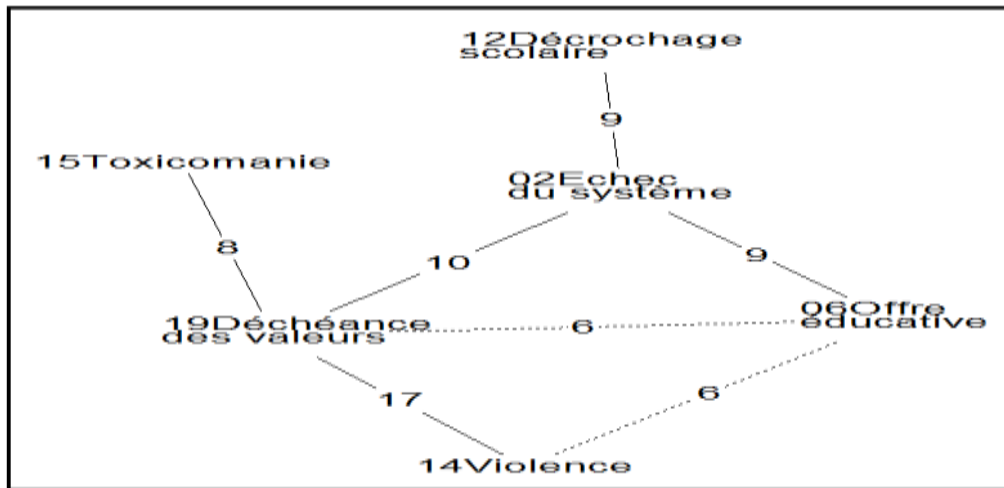


Fig. 21 - Graphe de similitude des items associés aux déperditions scolaires des enseignants au seuil de 6 %

Les enquêtés démontrent ainsi que l'échec de système éducatif est intimement lié aux valeurs sociales. Cependant, l'indice de similitude le plus élevé (.17) relie les éléments « Déchéance des valeurs » et « Violence » montrant ainsi l'interdépendance de ces deux éléments. La centration des valeurs morales au cœur du dispositif éducatif semble urgente. De plus, l'amélioration de l'offre éducative semble réaffirmée avec acuité.

L'analyse prototypique a révélé que tous les éléments centraux des enseignants sont des facteurs liés à l'élève. De plus, l'élément central prioritaire « Déchéance des valeurs » du graphe de similitude traduit également l'attitude négative des élèves. Ces résultats valident également l'hypothèse H1.

Qu'en est-il des représentations sociales des parents d'élèves ?

Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez les parents d'élèves

Les éléments centraux dans cette représentation sociale sont respectivement les items : « abandon », « fréquentations », « grèves » et « pauvreté ». (cf. Tableau 4).

Tableau 4 - Analyse prototypique des items associés aux déperditions scolaires chez les parents d'élèves

Parents	Rang moyen < 3		Rang moyen ≥ 3	
Fréquence ≥ 15	abandon	14	2,143	grossesses 13 3,308
	fréquentations	13	2,923	
	grèves	13	2,538	
	pauvreté	32	2,969	
Fréquence < 15	échec	12	2,667	impolitesse 11 4,091
	démision parentale	12	3,000	éducation 10 3,400
	paresse	11	2,727	absentéisme 9 3,778
	drogue	10	2,600	banditisme 8 3,750
	suiwi	10	2,400	concentration 5 3,800
	distractiion	9	2,778	inconscience 5 3,400
	exclusion	8	2,625	tricherie 5 3,600

Les déperditions scolaires semblent découler prioritairement de l'abandon volontaire suivi immédiatement des mauvaises fréquentations. Selon les parents, les nombreuses grèves et la pauvreté, voire la misère représentent de véritables causes des déperditions. L'impact du milieu sur le destin scolaire semble ainsi évident.

Cependant, selon le graphe de similitude, deux blocs sémantiques sont identifiables (cf. Fig. 22).

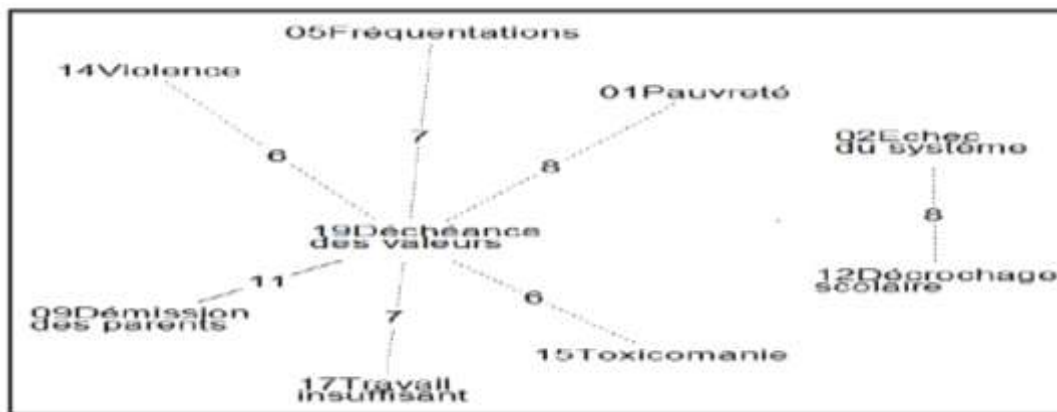


Fig. 23 - Graphe de similitude des items associés aux déperditions scolaires des parents d'élèves au seuil de 6 %

Le premier bloc sémantique a une structure étoilée et se focalise sur la « déchéance des valeurs ». Ce résultat fait de l'école un éventuel déclencheur de déviances. Quant au second bloc sémantique, il lie les items : « échec du système éducatif » et « décrochage scolaire » engageant ainsi la responsabilité du système d'enseignement dans les déperditions scolaires. Ces résultats valident l'hypothèse H2 qui stipule que les représentations sociales des parents d'élèves se centrent principalement sur les faiblesses institutionnelles et l'immoralité en milieu scolaire.

La centralité de l'item « déchéance des valeurs » dans chacune des trois représentations se trouve confirmée. La crise des valeurs morales dans la société ivoirienne semble être la cause privilégiée des déperditions scolaires dans chaque groupe. Cependant, les conditions socioéconomiques et la responsabilité étatique semblent également justifier les déperditions.

Toutefois, la dernière analyse apportera un éclairage particulier sur l'analyse intra-groupe.

L'analyse factorielle en composantes multiples

Dans cette analyse multivariée, seules les deux premières évocations hiérarchisées ont été analysées. L'analyse des valeurs propres par la méthode des coudes permet d'en retenir les trois premiers facteurs. Cependant, les cos2 des deuxième évocations étant faibles, l'on en déduit que l'information véhiculée par celles-ci n'est pas suffisamment captée. À cet effet, l'analyse se focalisera sur les premières évocations, mieux représentées sur les axes 1 et 2 (Cos2 > 50%). Selon ces résultats, les positions des individus varient en fonction de leur statut (cf. Fig. 5).

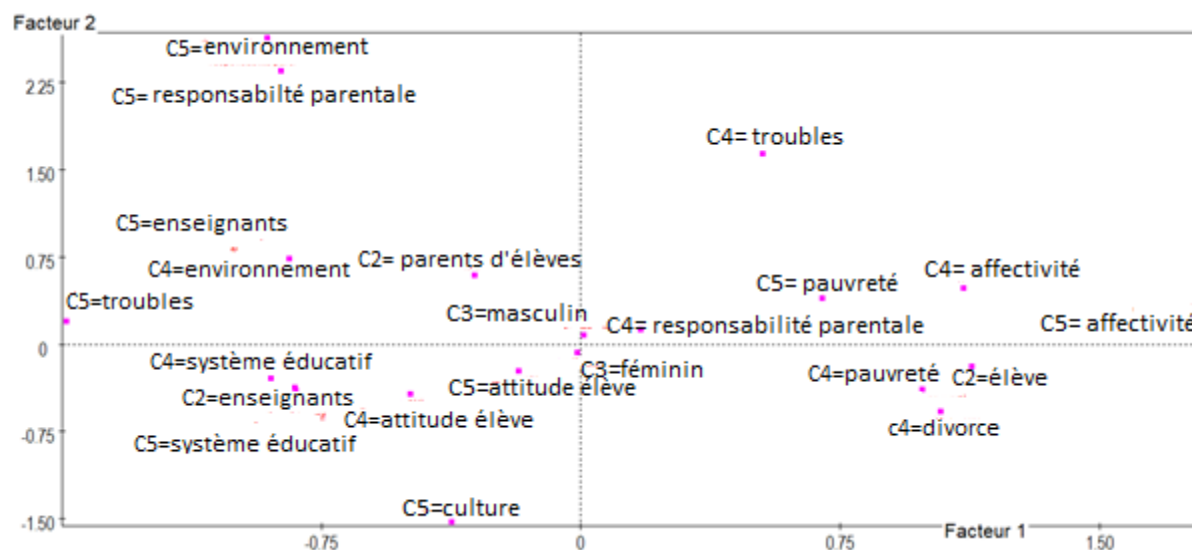


Fig. 5 - Représentations sociales des déperditions scolaires des enquêtés sur les dimensions 1 et 2

Les élèves s'opposent aux enseignants et aux parents d'élèves. Selon les élèves, les déperditions scolaires sont plus liées à la pauvreté, au divorce et à l'affectivité. Quant aux enseignants, ils les lient essentiellement au système éducatif et à l'attitude de l'élève. Relativement aux parents d'élèves, ils associent les déperditions scolaires aux facteurs environnementaux. Ces résultats valident partiellement les hypothèses H1 et H2.

Discussion

Cette étude a pour objectif d'identifier le contenu et la structure des représentations sociales sous étude. Les résultats ont révélé que la pensée sociale des enquêtés est principalement associée à la déchéance des valeurs dans chacune des trois représentations. Outre cet élément central prioritaire, les sujets associent les déperditions scolaires à la pauvreté, à l'offre éducative, à l'échec du système éducatif et aux mauvaises fréquentations.

La modification des structures sociopolitiques traditionnelles et le culte de l'individualisme hérité de l'école moderne ont favorisé la mise en veilleuse des valeurs sociales voire, communautaires (Poulat, 1957). Cette situation influence le comportement de certains élèves qui deviennent facilement des inadaptés sociaux. Quant aux autres, ils se transforment en délinquants et sont facilement éjectés de l'école. L'institution scolaire, source véritable de la construction de l'identité de l'individu semble se transformer en facteur de déviances tout en rejetant les valeurs culturelles.

Cet aspect, analysé par de nombreux chercheurs, ne rencontre pas l'unanimité. Lheureux (2013) relève que la déploration des valeurs est décriée à toutes les époques et dans toutes les générations. Elle n'est donc pas nouvelle. Alors, la déchéance de la morale ne pourrait-elle pas être liée à l'autorité éducative ? Il importe d'asseoir une pédagogie de la collaboration qui rendra l'école véritablement démocratique et accordera à la formation sociale du sujet une importance particulière. À cet effet, la révision du projet éducatif s'impose. Quant à Hedibel (2006), il relève que tous des élèves délinquants ne sont pas décrocheurs. Cet auteur précise que le comportement des élèves déviants traduit un mal-être qui se poursuit après le décrochage scolaire.

Les milieux défavorisés semblent les plus exposés aux déperditions scolaires. Cet aspect a été relevé par Chauveau & Rogovas-Chauveau (1992) qui ont démontré que les trois quarts des élèves ayant de faibles résultats étaient des milieux défavorisés. Il importe que cet aspect soit pris en compte par les pouvoirs publics afin que des bourses d'étude et un meilleur encadrement soient accordés aux plus nécessiteux. Le minimum vital sera ainsi acquis.

L'amélioration des conditions et l'assainissement de l'environnement scolaire pourraient être des solutions à la démotivation qui reste une véritable source d'abandons scolaires. Par ailleurs, Sylla (2004) ajoute que la modernisation de l'administration éducative et le recrutement de personnel qualifié s'imposent.

Conclusion

L'importance et la persistance des déperditions scolaires à l'école ivoirienne suscitent de nombreuses inquiétudes. À cet effet, cette étude représentationnelle a montré que les logiques sociocognitives des enquêtés relativement aux déperditions scolaires sont centrées principalement sur la déchéance des valeurs, la pauvreté et l'offre éducative. Ce mal scolaire semble symboliser l'échec du système éducatif.

La mobilisation et l'accrochage scolaires doivent passer par la prise en compte des valeurs, la poursuite de la lutte contre les grossesses en milieu scolaire (qui engendrent presque systématiquement la déscolarisation de la jeune fille), l'amélioration de l'offre éducative et l'assainissement de l'environnement éducatif. À travers cette étude, la question des finalités de l'éducation se trouve posée. Quelles valeurs prône la société ivoirienne et quels modèles offre-t-elle aux jeunes. Toutefois, seule la pratique des valeurs morales donnera la dignité humaine. L'enseignement civique et moral contribuera à la construction d'une culture démocratique en milieu scolaire.

En affectant les pratiques, les représentations sociales restent au cœur du dispositif social. En milieu scolaire, elles restent importantes pour équilibrer et ajuster les pratiques éducatives. À cet effet, les représentations sociales restent primordiales pour l'amélioration de l'action éducative.

Bibliographie

- Abric, J.- C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : DerVal.
- Abric, J.- C. (2003). *Méthode d'étude des représentations sociales*. Ramonville : Érès
- Abric, J.- C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bianchin, P. (2004). *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*. Paris : Karthala.

- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1992). « Relations /école famille populaires et réussite au CP ». *Revue française de pédagogie* : 5-18. INRP 100.
- Degenne, A. & Vergès, P. (1973). « Introduction à l'analyse de similitude ». *Revue française de sociologie* 14 : 471-512.
- Doise, W., Clémence A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Flament, C. (1981). « L'analyse de similitude : une technique pour les recherches sur les représentations sociales ». *Cahier de psychologie cognitive* 1 : 375-395.
- Hamidou Kane, C. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard.
- Hedibel, M. E. (2006). « Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes ». *Déviance et Société* 30 (1) : 41-65.
- Lheureux G. (2013). *Éducation morale et éthique scolaire hier, aujourd'hui et demain. Une alternative par une éthique minimale et un éveil à la discipline laïque ?* Paris : L'Harmattan
- Mannoni, P. (2010). *Les Représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Technique / Direction des Stratégies, de la planification et des statistiques. Rapport d'analyse statistique du système éducatif 2014-2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle / Direction des Stratégies, de la planification et des statistiques. (2018). *Statistiques scolaires de poche 2017/2018*.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poulat, E. (1957). « *Le 1^{er} Congrès international des écrivains et artistes noirs* », Présence Africaine, Paris-Sorbonne, 19-22 septembre 1956.
- Task Force (2015). *Plan Sectoriel Éducation/Formation 2016-2025*.
- Sylla, K. (2004). *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*. Paris : L'Harmattan
- Vergès, P. (1992). « L'évocation de l'argent. Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation ». *Bulletin de psychologie* 45 : 203-209.

697 Politique éducative locale et instruments d'action publique : le rôle des cadres intermédiaires locaux

Manon Pesle, EA Education, Cultures, Politiques, Université Jean Monnet (France)
UMR PACTE, Université Grenoble Alpes (France)

Résumé

Sur la base d'une recherche ethnographique menée en immersion dans une métropole française, la communication explique comment les cadres métropolitains pilotent l'action éducative de la métropole. À distance des enfants et des familles, ils pilotent la politique par des outils de gestion et des instruments d'action publique. Par l'usage qu'ils font de ces instruments au quotidien, ils participent à politiser l'action éducative puisque les instruments véhiculent une vision de l'éducation fondée sur des objectifs de performance et de responsabilisation de chaque individu. La communication montre enfin que ces cadres, s'ils se conforment au processus de managérialisation, ne le conscientisent pas au quotidien.

Mots-clés : politique éducative locale, cadres intermédiaires, métropole, gestion, dispositif de réussite éducative

Les professionnels de l'action publique décrivent fréquemment la prise en charge des enfants en dehors de l'école comme un « mille-feuille » d'acteurs, d'activités, d'organisations et d'institutions (CRDSU, 2007). Les vagues de décentralisation successives ont vu l'activité des communes se structurer et se développer dans le champ éducatif local depuis les années 1970 (Glasman, 2005b), où elles ont rejointes depuis les années 2000 par les intercommunalités et les métropoles. Le « mille-feuille » de l'action éducative locale s'est complexifié, les services et directions « éducation », « enfance » et « jeunesse » des communes et des structures intercommunales se structurant (Laforets, 2016), aux côtés du milieu associatif et scolaire. La place des professionnels qui organisent la prise en charge de l'enfant au sein de ces services, les élites administratives locales, est apparue de plus en plus manifeste. Ce développement s'est ancré dans la structuration d'un Etat stratège conceptualisant des politiques que les élites administratives pilotent localement (Bezes, 2005). Ces dernières se sont appuyées sur des instruments de pilotage, apparus dans l'action publique par le Nouveau Management Public (NMP) qui s'appuie sur des outils et des procédures de gestion, de planification et de suivi (*reporting*, bilans d'activité, indicateurs d'évaluation, tableaux de bord, etc.). Cette communication propose de saisir les transformations de l'action éducative locale par les usages quotidiens des instruments afin d'en comprendre leurs effets. Cette approche conduit à porter une attention particulière aux élites administratives qui les négocient, se les approprient, les utilisent et les véhiculent. L'instrument, loin d'être un seul outil de gestion (Girin, 1983), n'est pas « réductible à une rationalité technique pure. Il est indissociable des agents qui en déploient les usages, le font évoluer et composent à partir de lui des communautés de spécialistes » (Lascoumes et Le Galès, 2005).

L'étude présentée ci-dessous s'appuie sur les cadres d'une métropole française. En tant qu'élites administratives, ils sont chargés de piloter et de coordonner la mise en œuvre de la politique éducative, à l'interface entre la mise en œuvre concrète d'actions éducatives et de leur hiérarchie (élus et directions générales) sur un territoire étendu. Pièce du « mille-feuille » éducatif, les métropoles¹ regroupent plusieurs municipalités dont le but est d'exercer des compétences en commun. Dans le cas étudié, les cadres métropolitains en charge de l'éducation pilotent et

¹ Les métropoles, entités administratives et juridiques de coopération intercommunale, sont situées sur des aires urbaines de plus de 650 000 habitants.

coordonnent une politique éducative, constituée de programmes éducatifs financés en grande partie par le ministère délégué à la ville et déployés dans les quartiers socio-économiquement pauvres. Ces programmes sont conçus au niveau ministériel et leur mise en œuvre est définie à l'échelon métropolitain entre les administrations étatiques locales (préfecture et inspection académique), départementales, municipales, métropolitaine et celle de la Caisse d'Allocations Familiales. En tant qu'intermédiaires entre ces échelons institutionnels, les cadres métropolitains conçoivent et aménagent des instruments d'action publique afin de piloter la politique éducative locale. Leur rôle et leurs pratiques ont été peu étudiés, alors même qu'ils joueraient un « rôle pivot » dans les restructurations, voire les tensions, engagées à la suite du NMP (Barrier, Pillon et Quéré, 2015; Le Breton et Perrier, 2019). L'objectif est de se questionner sur le rôle des élites dans la portée des instruments. Soutiennent-ils des processus de politisation ou de dépolitisation (Halpern, Lascoumes et Le Galès, 2014) de l'action publique locale, par un effet de cadrage, de définition et de production de représentation des enjeux ?

La communication s'intéresse aux effets des instruments du point de vue des usages, dans un contexte où les intentions métropolitaines apparaissent feutrées. Contrairement à d'autres recherches où l'enquête fait apparaître « la pluralité des intentions [dont les instruments] sont investis » (Nonjon et Marrel, 2015) par les acteurs, les cadres métropolitains ne semblent pas mesurer les effets des instruments et ne portent pas clairement de discours managérial. Ils n'investissent pas les instruments d'une mission politique (Baudot, 2011), mais davantage comme un outil leur permettant de structurer leur action quotidienne. L'enquête a privilégié l'observation des pratiques des cadres métropolitains et leur discours dans l'activité en train de se faire. En effet, les usages quotidiens des instruments sont peu valorisés dans les discours des cadres métropolitains car non assumés comme des actes politiques, constitutifs de l'action publique menée. L'observation participante du travail des cadres a permis d'accéder aux coulisses de l'action publique, en ethnographiant les usages, les comportements et le sens qu'ils donnaient à leurs faits et gestes. J'ai investi en tant que chercheuse et chargée d'études le quotidien de ces cadres de 2011 à 2014 au sein de la métropole étudiée (Pesle, 2016)². En tant que « chercheuse embarquée par et dans son terrain » (Alam, Gurruchaga et O'Miel, 2012), les instruments ne m'ont pas non plus paru déterminer l'action, jusqu'à ce que le travail d'analyse, après les trois années d'immersion, me permette d'identifier leur importance dans la conduite de l'action publique et le processus de décision et de définition de l'éducation.

La communication est organisée en deux parties. L'analyse se concentre d'abord sur les cadres métropolitains, en tant qu'intermédiaires de la politique éducative locale. Ils sont généralistes sans être gestionnaires de formation, et pourtant, l'analyse montre que leur quotidien est centré sur la construction d'un cadre administratif et procédural qui leur permet de piloter l'action. En s'intéressant ensuite aux instruments utilisés et à leurs usages, la focale se déplace sur la manière dont la mise en œuvre localisée d'une politique s'articule autour des instruments. En portant une vision gestionnaire de la réalité, d'outils gestionnaires (Girin, 1983), ils deviennent des instruments d'action publique (Aggeri et Labatut, 2014).

Des cadres comme intermédiaires

Les cadres des administrations décentralisées ont peu fait l'objet de recherches, alors même qu'ils sont de plus en plus nombreux dans la fonction publique territoriale (Biland, 2012). Par définition, ils occupent une place d'entre deux au niveau de leur activité et de leur statut dans

² J'étais, en tant que chercheuse, chargée d'études éducation au sein du service politique de la ville de la métropole, dans le cadre d'une convention industrielle de formation par la recherche. Mes missions se composaient de l'administration et de la coordination de plusieurs programmes socio-éducatifs de la politique de la ville.

l'organisation (Mélon et Artois, 2014), puisqu'ils sont pris entre les prescriptions de leur hiérarchie, des institutions bailleuses, telles que l'État et le travail des agents de première ligne.

Depuis le début des années 1980, l'action des municipalités dans le champ éducatif s'est structurée par des programmes, contrats et projets définis et les villes ont investi le champ des loisirs, de l'extra-scolaire puis du périscolaire, en lien avec l'institution scolaire. Les intercommunalités et les métropoles se sont intéressées à ce champ plus tardivement et épisodiquement. Elles se sont particulièrement saisies de la politique de la ville, développée en France depuis le début des années 1990 et qui vise à organiser l'action publique locale au sein des quartiers paupérisés³. Au sein de la métropole étudiée, la « thématique éducative » s'est articulée principalement autour de la politique de la ville depuis le début des années 2000, par le pilotage et le financement de programmes croisant les champs éducatif et social. Le cadre général et les orientations de ces programmes ont été définis par le ministère délégué à la ville qui en finance une partie majoritaire. Les cadres métropolitains investissent dès 2007 le pilotage et la coordination du programme de réussite éducative (PRE, localement intitulé « Dispositif de réussite éducative » – DRE) et des « actions » éducatives mises en place dans les quartiers pauvres d'une dizaine de villes⁴. Le programme de réussite éducative vise à « accompagner dès les premières années de maternelle et jusqu'au terme de la scolarité, des enfants et des adolescents qui présentent des signes de fragilité, en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés » (Circulaire du 27 avril 2005, Délégation Interministérielle à la Ville). Un ensemble d'activités éducatives menées par les associations et les communes qui se réunissent sous la forme d'équipes pluridisciplinaires de soutien (EPS) doivent entrer dans le programme métropolitain, que le ministère pourra alors soutenir financièrement. Ce pilotage implique la coordination des cadres et travailleurs municipaux présents dans les quartiers pauvres, et des différents bailleurs (la préfecture, la CAF, la métropole, les villes et les conseils départemental et régional). Les cadres métropolitains doivent en outre décider, en accord avec la préfecture, de l'attribution des financements sur les communes qui organisent l'accompagnement des enfants et des familles, avec l'aide d'associations. Ils transmettent des informations ministérielles aux communes et inversement, doivent produire des bilans comptables et quantifiés sur la base des données communales pour le ministère. Le ministère n'ayant pas fourni à la base la marche à suivre pour la mise en place des activités éducatives, les publics visés, les besoins qui doivent être définis localement ni les résultats en termes de réussite éducative, les cadres métropolitains ont dû construire et adapter des instruments de suivi et d'évaluation. Ils doivent ainsi répondre aux prescriptions étatiques, sans pour autant être des agents de l'État, puisqu'ils doivent rendre des comptes à l'exécutif métropolitain et aux communes, représentées au sein du conseil métropolitain. Les orientations métropolitaines de la thématique éducation apparaissent d'une part sommaires et relativement générales, promouvant à titre d'exemple à la fois une éducation collective et personnalisée, et d'autre part surtout articulées autour d'objectifs organisationnels pour le PRE (partenariat, construction et suivi des parcours des enfants, soutien d'actions pour alimenter les parcours). Les cadres métropolitains sont pris dans des logiques institutionnelles peu claires : ils doivent répondre aux exigences de l'État qui sont d'abord administratives et gestionnaires, tout en faisant exister une politique métropolitaine définie sur des bases imprécises ou organisationnelles et en étant eux-mêmes situés entre plusieurs institutions et échelons d'action.

³ La politique de la ville, dont les moyens et les actions se déploient dans les quartiers socio-économiquement paupérisés, est pilotée en France par les intercommunalités et mise en œuvre par les communes et les associations.

⁴ Les enfants et leurs parents peuvent avoir accès à différents accompagnements et activités, nommées « actions », qui sont proposés par des structures socio-éducatives communales ou associatives et qui sont financées dans le cadre du programme.

S'ils doivent répondre à des prescriptions gestionnaires, les cadres métropolitains sont d'abord généralistes, ce qui permet de comprendre comment ils se saisissent des prescriptions et instruments gestionnaires. En 2013, les dix cadres du service « politique de la ville » de la métropole sont dirigés par un chef de service secondé d'une assistante administrative. Sur l'ensemble des cadres de l'équipe, plus de la moitié ont été embauchés à leur sortie des études effectuées au sein d'un Institut d'Études Politiques, d'un Institut d'Urbanisme ou dans des composantes universitaires. Leur formation les a conduits à s'intéresser à l'administration et au pilotage de la politique sociale et urbaine au niveau local. Leurs études les ont formés à des thématiques diverses (éducation, logement, santé, urbanisme, prévention de la délinquance, *etc.*) et à la maîtrise d'outils de travail et de compétences « a-territorialisées » (Ion, 2005). Associées à la conduite des politiques publiques, ces compétences sont la gestion et l'administration de projet, l'animation d'équipe et de groupes de travail et la rédaction de notes synthétiques. Ils n'ont pas été formés au sein d'écoles de commerce et de management et ne sont pas non plus des experts en informatique ou formés à la comptabilité. Au regard de leurs profils, ils apparaissent donc éloignés du monde de la gestion et des procédures automatisées.

Pourtant, ils ont eu à construire une architecture organisationnelle et des tableaux d'évaluation, de suivi et de bilan des activités menées. Cette absence de formation de base les place en difficulté face à des instruments qu'ils doivent utiliser au quotidien, ce que j'ai pu expérimenter comme cadre, aux côtés des autres cadres de l'équipe. À titre d'exemple, mon supérieur m'a demandé à mon arrivée de construire « un tableau de bord analytique » sur plusieurs années, afin d'obtenir un suivi du PRE. Cette tâche s'apparente à la formalisation d'une comptabilité analytique, permettant de suivre le financement accordé aux communes chaque année ou le nombre d'enfants pris en charge dans le programme. Or, les tableaux sur lesquels je devais fonder ma synthèse ont été renseignés différemment chaque année, les enfants comptés plusieurs fois, *etc.* J'ai été amenée à utiliser des termes comptables (reliquats, *etc.*) et des données du logiciel de gestion sans avoir été formée à la comptabilité. Comme j'ai pu l'observer, les autres cadres ne maîtrisent que peu les tableaux de gestion et de comptabilité, alors que ces outils sont partagés avec les cadres communaux et la préfecture et qu'ils sont leur principal appui pour choisir les « actions » à financer.

Les cadres métropolitains abordent la thématique éducative à partir des outils, puisqu'ils n'ont qu'une faible connaissance du monde éducatif, des structures scolaires ou éducatives et des différentes idéologies et pédagogies. Leur connaissance du champ éducatif est liée à leur expérience scolaire, leurs propres choix éducatifs, et aux structures péri-scolaires et socio-éducatives que fréquentent leurs enfants. Alors même qu'historiquement les politiques éducatives locales ont été en partie structurées par le champ de l'éducation populaire (Laforets, 2016), qui valorise les temps libres de l'enfant en lien avec les loisirs, la citoyenneté ou l'émancipation sociale, « l'éducatif » signifie souvent le champ scolaire, renvoyant à chacun son expérience en tant qu'élève ou parent d'élève.

Ni spécialistes, ni gestionnaires ou informaticiens, les cadres métropolitains revendiquent pourtant une neutralité éclairée et technique face aux élus. Placés entre les services déconcentrés et les communes, ils doivent rendre des comptes aux élus métropolitains. Pourtant, les cadres ne valorisent pas une grande proximité physique et idéologique avec les représentants politiques et on observe même une forme de « ringardisation des compétences et pratiques politiques » (Robert, 2007). Cette perception de l'action s'ancre dans un rapport à la profession et une vision du monde politique local particulière. Chaque cadre du service travaille avec un élu de référence représentant une thématique (prévention de la délinquance, culture, éducation, *etc.*). Les cadres en charge de l'éducation travaillent avec un vice-président métropolitain à l'éducation et avec les neuf élus municipaux en charge de l'éducation, de la

jeunesse ou de l'enfance. Ces élus sont en grande majorité des femmes (8/9), dont cinq effectuent leur premier mandat politique, à l'image des élus en charge de l'éducation dans les villes, qui sont souvent formés par les cadres municipaux avec lesquels ils travaillent (Laforets, 2016). Six élus sur neuf sont issus des domaines de l'enseignement, associatif ou social. Ces élus, peu spécialistes des programmes socio-éducatifs de la politique de la ville, sont recrutés dans « les viviers associatifs, amicaux ou même familiaux plutôt que partisans » et davantage dans les métiers de l'enseignement que de l'entreprise, ce qui aurait écarté du recrutement « les femmes déjà engagées dans la compétition et bien insérées dans des réseaux militants » comme l'a observé Delphine Dulong sur un autre terrain (Dulong, 2011 : 260). Les cadres métropolitains apprennent à les connaître lors de leur prise de poste et comme j'ai pu l'observer pendant les trois années d'immersion, ne se rendent que très rarement dans les lieux où ils se réunissent, tels que les commissions d'élus et le conseil métropolitain. La sphère partisane est mise à distance du travail quotidien, à la fois par le fonctionnement de la métropole, où les cadres ne sont pas toujours invités aux commissions d'élus, mais aussi semble-t-il par un manque de temps ou d'intérêt à consacré aux instances métropolitaines. J'ai constaté ainsi que les élus étaient régulièrement attendus sur leur maîtrise des procédures et des dispositifs. À titre d'exemple, en 2014, alors que les élections ont installé un nouvel exécutif à la tête de la métropole, le cadre en charge de la prévention de la délinquance me témoigne, au détour d'une conversation, combien la nouvelle élue « ne comprend rien à la thématique ». Les cadres jouent un rôle dans cette mise à distance des élus, en conservant la maîtrise des procédures et faisant un effort limité pour traduire la complexité administrative. On peut supposer qu'ils retirent ainsi une position légitimée auprès des élus, se présentant comme experts administratifs et donc indispensables pour les élus. Cette position d'intermédiaire est donc fondée sur l'usage d'instruments que les cadres ne semblent pourtant pas maîtriser totalement.

Quand les outils de gestion servent à piloter

Les usages des instruments ne sont pas homogènes et se font sur un mode de l'amateurisme. Mais contrairement à d'autres recherches, les cadres métropolitains ne l'assument pas tel quel (Alcaras *et al.*, 2011), ne valorisant pas une managérialisation de l'action grâce à des procédures performantes et efficaces. Pourtant, les instruments contrôlent, maîtrisent et régulent leurs propres activités de travail (Boussard, 2005) et leur permettent d'intervenir entre les différentes institutions.

Des tableaux d'évaluation, de suivi et de bilan des activités menées sont conçus par les cadres métropolitains, sur la base des tableaux et indicateurs transmis par la préfecture et amendés en accord avec les cadres communaux en charge de la mise en œuvre du PRE sur leurs communes. Dans un contexte où les financements nationaux ne sont pas acquis d'une année sur l'autre, la production de statistiques permet à la métropole de disposer d'arguments quantitatifs afin de faire valoir les besoins locaux. Les données sont en partie obtenues par l'intermédiaire d'un logiciel de gestion. Ce dernier est alimenté par les cadres communaux et associatifs qui décrivent le contenu de leurs « actions », dans le but de rendre des comptes sur l'utilisation des subventions acquises. Les institutions bailleuses l'utilisent afin de s'informer sur les activités mises en place auprès des enfants. Une grande partie des informations ne s'obtient donc pas par le biais de rencontres avec les cadres communaux et associatifs ou de visites dans les quartiers pauvres, mais par un outil informatique visant un suivi continu et une gestion des actions financées. Les données sont pour une autre part recueillies directement par les cadres métropolitains auprès des cadres communaux *via* des tableaux, qui recensent des détails quantitatifs par « action » (activité et accompagnement), qui permettront ensuite d'établir des calculs par territoire, par type d'action (individualisée ou collective), par tranches d'âges et par sexe. Les cadres municipaux sont en outre conduits à renseigner en détail l'organisation de leur

programme de réussite local, ce qui permet aux cadres métropolitains de qualifier quantitativement le fonctionnement des programmes en recensant le nombre de personnes employées par les PRE municipaux. Les tableaux amènent les cadres métropolitains à se focaliser sur certains éléments en particulier et les conduisent à valoriser dans les documents d'analyse (rapports d'activité, *etc.*) principalement des éléments quantitatifs et financiers. Par l'usage des tableaux, les cadres entretiennent une perception de la réalité sous un prisme gestionnaire et organisationnel.

Enfin, les outils de gestion permettent d'outiller le processus de décision de financement de telles ou telles « actions ». Les décisions de financements sont donc déjà prises en accord avec les cadres de la préfecture, de l'inspection académique et les villes, bien avant que les élus métropolitains n'aient connaissance de l'ensemble des actions à financer. La préparation en amont des réunions qui rassemblent les élus participe à sélectionner certaines « actions » en les valorisant tout en écartant d'autres. Les choix sont ensuite présentés aux élus qui doivent « donner leur feu vert ou rouge » selon l'expression consacrée sur quelques « actions » fortement portées politiquement par des associations ou des communes. Puisqu'ils ont une connaissance faible de l'ensemble du programme métropolitain, les élus valident très souvent les choix des cadres métropolitains des financements qui figurent dans des tableaux de bord complexes. Lors des réunions de décision de financements, les élus métropolitains qui sont également des élus municipaux insistent pour prendre connaissance en premier lieu des financements octroyés pour leur propre territoire. Le rapport d'activité met ainsi en valeur cette priorité communale par des tableaux décrivant les répartitions communales des financements. Ce travail d'orientation des choix métropolitains n'est pas verbalisé par les cadres métropolitains cotoyés. Pourtant, en diffusant une vision administrative et gestionnaire par des tableaux et des statistiques, ils ont un pouvoir d'influence sur la conception de l'action publique. À ce titre, les cadres métropolitains font preuve d'une « politisation fonctionnelle » (Eymeri-Douzans, 2003) par leur activité instrumentale.

L'ensemble de ce cadre instrumental, de l'architecture administrative aux outils de gestion, permet aux cadres métropolitains de faire un travail d'intermédiaire auprès de l'État et de leurs élus, mais il leur permet également d'avoir une connaissance administrative du paysage éducatif. Les cadres métropolitains investissent les instruments non pas dans l'optique de rationaliser l'action, ne les ayant jamais entendus verbaliser les conséquences de l'usage des instruments. Ils semblent investir les instruments comme « des recettes et méthodes, dont sont surtout soulignés le pragmatisme, le caractère immédiatement opérationnel, la nature concrète, et la validité locale » (Robert, 2007) plutôt qu'issus de modèles et de théories fondées sur la rentabilité économique et financière. On peut supposer que les instruments ont une utilité immédiate, car ils organisent l'action, ce qui contribue à leur octroyer un caractère naturel qui impose, comme l'a montré Audrey Freyermuth à propos des politiques de sécurité à Strasbourg « une lecture de la réalité légitimée par la production de chiffres dotés d'un fort crédit de scientificité et gages de véracité » (Freyermuth, 2006). Pourtant, comme le soulignent Alain Desrosières et Sandrine Kott, l'activité de quantification à l'œuvre relève d'un processus socialement construit qui « ne fournit pas seulement un reflet du monde (point de vue méthodologique usuel), mais elle le transforme, en le reconfigurant autrement » (Desrosières et Kott, 2005). Plus que des instruments de gestion, ils sont des instruments d'action publique. Insérés dans des configurations, ils pilotent et encadrent la politique éducative.

Une politique éducative définie par les instruments

Bien que les cadres ne déclarent pas délibérément s'intéresser aux effets des instruments d'action publique sur l'action éducative dans les quartiers, les instruments produisent un filtre

gestionnaire et administratif à partir duquel l'éducation est perçue. En l'occurrence, la politique éducative apparaît centrée sur des accompagnements pragmatiques et réactifs.

Les cadres métropolitains, par le pilotage et la gestion des programmes socio-éducatifs de la politique de la ville, valorisent principalement l'accompagnement individuel des enfants et des familles considérés en difficulté. L'approche individualisante s'appuie sur l'idée de parcours sur-mesure adapté à chaque situation familiale, considérée comme singulière. L'accompagnement individuel est calculé selon un taux d'individualisation qui comptabilise le nombre d'enfants suivis de manière individualisée sur le nombre total d'enfants bénéficiant du programme de réussite éducative. Ce « suivi individualisé » correspond à une forme éducative, véhiculé par un outil qui fait autorité, le taux, et qui n'est pas remis en cause par les cadres métropolitains. Ces derniers, dans l'optique d'obtenir un taux d'individualisation élevé, priorisent d'abord les actions individuelles aux actions collectives lors des choix de financements. Le « suivi individuel » est en outre plébiscité par les cadres et travailleurs communaux qui soulignent que l'accompagnement « sur-mesure » se veut d'abord « bienveillant ». Il permettrait de « repartir de zéro » pour la famille et « de prendre en compte le contexte immédiat » pour les professionnels⁵. L'individualisation apporterait une réponse réactive pour des situations précaires pour lesquelles aucune solution n'a été trouvée par les aides sociales et éducatives hors de la politique de la ville. Sous le coup de l'urgence et de la gravité des situations à traiter, l'accompagnement individuel apparaît loin d'être une idéologie, car il est véhiculé sous la forme de procédures de fonctionnement, avant d'être une orientation politique métropolitaine assumée.

En sus d'une bonne réactivité, les actions visent l'efficacité : il faut que l'enfant aille mieux rapidement et à court terme, les situations étant parfois très précaires. Les cadres métropolitains valorisent les communes qui privilégient les accompagnements courts et n'exigent aucune donnée de contexte des accompagnements dans les tableaux de bord. La culture sociale, scolaire, culturelle des parents ou leur situation économique ne sont pas abordés. Les enfants et les familles doivent être actifs et acteurs de leur propre parcours, en s'engageant notamment par un contrat. Il leur est demandé de s'engager dans leur accompagnement et de faire preuve de bonne volonté à réussir. L'accompagnement individuel les conduirait à travailler sur leur autonomie afin qu'ils gagnent en estime d'eux-mêmes et qu'ils deviennent ou re-deviennent acteurs de leur vie sur un temps limité, ce qui est porté par des accompagnements courts. Le travail sur l'estime de soi mobilise les compétences et savoir-faire des enfants et parents qui doivent s'engager dans la construction de leur accompagnement. En d'autres termes, les parents accompagnés sont responsabilisés face à leurs choix de vie et leur manière d'éduquer leurs enfants, sans que leur contexte de vie ne soit explicitement nommé comme une des données explicatives de la réussite ou de l'échec de l'accompagnement. Par ces programmes, une représentation de l'aide sociale se développe au travers de l'accompagnement individuel, où les publics accompagnés doivent manifester leur bonne volonté, ce qu'ont montré sur d'autres terrains Ingrid Voléry (2006) et Stéphanie Goirand (2015). Ce principe d'un retour sur soi (Vrancken et Macquet, 2006) rejoint la promotion de l'autonomie et de la responsabilité individuelle prônée par le NMP, tel qu'il a pu être analysé par Vincent de Gaulejac (2005).

La culture du résultat fondée sur la mise en place de procédures d'évaluation, le pragmatisme et l'engagement individuel, s'ils ne sont pas revendiqués par les cadres métropolitains, sont des principes d'action portés par les instruments, qui, appliqués aux actions socio-éducatives,

⁵ Propos tirés d'un groupe de travail de 25 février 2013 animé par les cadres métropolitains et réunissant des cadres et travailleurs communaux chargés de la mise en place de leur programme de réussite éducative locale.

véhiculent une vision de l'éducation fondée sur des objectifs de performance et de responsabilisation de chaque individu.

Conclusion

Le contexte métropolitain conduit les cadres à adopter une position d'intermédiaires. Par cette place, ils sont entraînés dans la machine instrumentale qu'ils participent à faire fonctionner. Les effets produits par les outils et instruments ne sont pas observés et analysés par les cadres qui les utilisent. Se pose dès lors la question de la politisation de l'action publique. On peut considérer que l'action éducative se dépolitise, car le pilotage de l'action éducative est déconnecté d'orientations politiques assumées, des élus, qui perdent alors leur rôle d'explicitation des choix, et du citoyen, peu présent sur la scène métropolitaine. Néanmoins, une forme de politisation s'observe, car les instruments qui sont au coeur de l'activité administrative des cadres portent une vision du monde social et influent directement sur la conception de l'éducation à l'échelon métropolitain. En ce sens, les instruments d'action publique politisent l'action éducative de manière automatique, la procédure donnant la mesure, mais ce processus n'est pas assumé comme une orientation politique. Toutefois, contrairement à ce que montre Dominique Lorrain, les IAP ne fonctionnent pas comme des « systèmes techniques indépendants des acteurs » (2005) : si l'on peut considérer les IAP comme des pilotes invisibles, ils n'existent que par l'activité des cadres métropolitains, qui les utilisent.

Alors que les métropoles n'héritent pas d'une longue histoire dans le champ éducatif, l'activité de leurs cadres administratifs emprunte le chemin d'une managérialisation marquée par une logique procédurale et instrumentale déjà soulignée dans d'autres champs, tel que celui de l'action sociale (Chauvière, 2007). Contrairement à d'autres champs comme celui de l'action sociale, les cadres métropolitains en charge de l'éducation, qui ne partagent pas un métier aux contours précis mais d'abord des pratiques administratives, sont alors peut-être plus perméables aux principes du management. Néanmoins, affirmer la conformation des cadres métropolitains au management ne signifie pas pour autant succomber au mythe d'une imposition d'un référentiel de marché portée par le NMP au sein de l'action publique locale (Bezes et Musselin, 2015). En effet, les cadres métropolitains eux-mêmes ne consentent pas à ce mythe, mais sont contraints d'utiliser des instruments qu'ils ne maîtrisent pas totalement. Enfin, la politique éducative métropolitaine reste dépendante d'autres facteurs politiques et institutionnels qui la modèle, que sont les relations avec les communes qui la constituent, avec l'Etat, financeur majoritaire, et l'histoire des politiques éducatives et de la politique de la ville dans laquelle elle s'insère.

Bibliographie

Aggeri, F. & Labatut, J. (2014). « Les métamorphoses de l'instrumentation gestionnaire - Une généalogie des approches par les instruments ». In C. Halpern, P. Lascoumes & P. Le Galès (dir.). *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistances, effets*. Presses de Sciences Po.

Alam, T., Gurruchaga M. & O'Miel J. (2012). « Science de la science de l'État : la perturbation du chercheur embarqué comme impensé épistémologique ». *Sociétés contemporaines* 87(3) : 155-173.

Alcaras, J.-R., Marchand, C., Marrel, G., Nonjon, M. (2011). « La « performance sociale » comme horizon ? Les directeurs départementaux de l'aide et de l'action sociales et leurs perceptions de la managérialisation ». *Revue française d'administration publique* 140 : 757-771.

- Barrier, J., Pillon, J.-M. & Quéré, O. (2015). « Les cadres intermédiaires de la fonction publique ». *Gouvernement et action publique* 4 : 9-32.
- Baudot, P.-Y. (2011). « L'incertitude des instruments. L'informatique administrative et le changement dans l'action publique (1966-1975) ». *Revue française de science politique* 61(1) : 79-103.
- Bezes, P. (2005). « Le modèle de "l'État-stratège" : genèse d'une forme organisationnelle dans l'administration française ». *Sociologie du Travail* 47(4) : 431-450.
- Bezes, P. & Musselin, C. (2015). « Le new public management ». In L. Boussaguet *et al.* *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques ?* (p. 125-152). Paris : Presses de Sciences Po.
- Biland, É. (2012). *La fonction publique territoriale*. Paris : La Découverte.
- Boussard, V. (2005). *Au nom de la norme : les dispositifs de gestion entre normes organisationnelles et normes professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Chauvière, M. (2007). *Trop de gestion tue le social*. Paris : La Découverte. 224 p.
- Crdsu (2007). « Le Projet de Réussite Éducative – Points de repères pour agir ». *Les échos des ateliers permanents du CR DSU - synthèse des Ateliers permanents 2006-2007* 1.
- Desrosières, A. & Kott, S. (2005). « Quantifier ». *Genèses* 58(1) : 2-3.
- Dulong, D. (2011). « Au dedans et en dehors : la subversion en pratiques ». In J. Lagroye et M. Offerlé (dir.). *Sociologie de l'institution*. Paris : Belin.
- Eymeri-Douzans, J.-M. (2003). « Frontière ou marches ? De la contribution de la haute administration à la production du politique », In *La politisation* (p. 47-77). Paris : Belin.
- Freyermurth, A. (2006). « Les usages de "l'insécurité", du marquage idéologique et partisan à l'imposition d'un cadre d'action publique territoriale. L'exemple de Strasbourg », In L. Arnaud, C. Le Bart & R. Pasquier (dir.). *Idéologies et actions publique territoriale : La politique change-t-elle encore les politiques ?* Rennes : PUR.
- Gaulejac, V. de (2005). *La société malade de la gestion*. Paris : Le Seuil.
- Girin, J. (1983). « Les machines de gestion ». In J. Girin, *Le rôle des outils de gestion dans l'évolution des systèmes sociaux complexes. Rapport pour le Ministère de la recherche et de la technologie*. C.R.G-École polytechnique.
- Glasman, D. (2005). « La lente émergence des politiques éducatives territoriales ». In R. Ballain, D. Glasman & R. Raymond (dir.). *L'action publique et la question territoriale*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Goirand S. (2015). « Émancipation individuelle et subordination institutionnelle : la double face ambivalente de l'intervention sociale en « Réussite éducative » », *SociologieS*.
- Halpern, C., Lascoumes, P., Le Galès, P. (dir.). (2014). *L'instrumentation de l'action publique : controverses, résistances, effets*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Ion, J. (2005). *Le travail social à l'épreuve du territoire*. Dunod.
- Laforets, V. (2016). *L'éducatif local : les usages politiques du temps libre des enfants*. Université Grenoble Alpes.

Lascoumes, P., Le Galès, P. (2005). « L'action publique saisie par ses instruments ». In P. Lascoumes et P. Le Galès (dir.), *Gouverner par les instruments* (p.11-44). Paris : Presses Sciences Po.

Lorrain, D. (2005). « Les pilotes invisibles de l'action publique. Le désarroi du politique ? ». In P. Lascoumes & P. Le Galès (dir.). *Gouverner par les instruments* (p. 164-198). Paris : Presses de Sciences Po.

Mélon, L. & Artois, P. (2014). « Les cadres intermédiaires du secteur social belge », In *Le management des chefs de service dans le secteur social et médico-social* (p. 163-182). Dunod.

Nonjon, M. & Marrel, G. (2015). « Gouverner par les architectures informatiques ». *Gouvernement et action publique 2* : 9-24.

Breton, E., Perrier, G. (2018). Politique des mots d'ordre réformateurs. Le travail administratif face aux injonctions modernisatrices de l'Etat. *Politix* 4(124), 9-32.

Pesle, M. (2016). *La petite fabrique de l'action éducative : ethnographie métropolitaine*. Grenoble Université Alpes.

Robert, C. (2007). « Les transformations managériales des activités politiques ». *Politix* 79/3 : 7-23.

Voléry, I. (2006). « L'encadrement territorial des subjectivités juvéniles ». *SociologieS*.

Vrancken, D., Macquet, C. (2006). *Le travail sur Soi. Vers une psychologisation de la société ?* Belin.

740 Approches contemporaines de promotion de la nation à partir de l'éducation. Une analyse internationale

Hugo Rangel Torrijo, UQAM, Université de Guadalajara (Mexique)

Résumé

Comment les sociétés, les partis politiques et les gouvernements essaient de promouvoir des idées de nation à partir des programmes éducatifs ? La première approche est l'enseignement de l'histoire nationale. Afin de contribuer à la cohésion nationale, les gouvernements font la promotion d'une histoire mettant en relief les héros de la nation et exaltant la valeur des ancêtres. L'histoire est ainsi utilisée afin de présenter un regard positif du passé de la nation. Nous présentons plusieurs exemples des rapports entre une majorité et une minorité. On propose une éducation démocratique s'adaptant à la réalité culturelle diverse (Reich, 2002). On argumente que la revendication de l'identité nationale est légitime à condition qu'elle fasse référence à une notion civique inclusive de la diversité (Gutmann, 2004) et aussi qu'elle conçoive l'histoire depuis une perspective critique (Habermas, 2001).

Mots-clés : nationalisme, identité nationale, majorité - minorité, patriotisme, langue nationale

Rappel conceptuel de la nation

L'éducation a été depuis l'antiquité associée aux valeurs de liberté, de la raison et au développement individuel et collectif. Pendant les lumières, l'éducation s'est fondée comme un véhicule des changements. Depuis lors, l'éducation est perçue comme un fondement de la nation et ses valeurs. Condorcet et Mirabeau ont par exemple contribué à la construction de cette notion. Cependant au chapitre II on a avancé que la globalisation ne s'oppose pas au nationalisme. Tout au contraire, de nos jours, pour bien se développer, tout pays doit profiter du contexte global.

Mais comment définit-on un État nation ? Une telle définition n'est pas simple pour diverses raisons. Les clichés et les stéréotypes sont persistants mais surtout le tout puissant discours conservateur est omniprésent et biaise la conception de nation. Depuis le XIXe siècle ce concept de nation conventionnel domine autant dans le milieu universitaire que populaire. Renan a posé en 1882 des questions marquantes brisant cette notion conventionnelle et donna des éléments pour la compréhension d'une notion moderne de nation. En effet, à la question Qu'est-ce qu'une nation ? Renan a proposé une définition visionnaire et moderne de la nation. Il a montré que la nation n'est pas définie et déterminée exclusivement (comme on le croyait à l'époque) par la langue, la religion, la race, la communauté d'intérêts (de commerce et douanière), la géographie. Le conservatisme de nos jours définit la nation à partir de ces notions. Si on définissait la nation à partir de ces éléments, l'éducation serait inutile pour la formation d'une nation, sauf la langue, mais la langue maternelle est déjà apprise par le peuple. Curieusement, Staline, le dictateur de l'ancienne URSS, défendait cette notion statique de nation, bien que culturelle, elle était définie par lui comme ancrée sur le territoire, la langue et l'économie¹.

Renan précisa que ce n'est pas la langue, la race, la religion, ni le territoire ni même la communauté d'intérêts économiques qui donnent lieu à la nation. Il montra que, historiquement

¹ "La nation est une communauté humaine, stable, historiquement constituée, née sur la base d'une communauté de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique qui se traduit dans une communauté de culture... seule la présence de tous les indices pris ensemble nous donne une nation" Staline, *Le marxisme et la question nationale*, texte publié en 1913.

aucun de ces éléments n'a abouti au développement d'une nation. C'est sous cette conception de nation que l'éducation peut apporter à la connaissance de ce passé et les valeurs pour la construction d'une nation. Il faut noter que sous une notion de nation raciale et fondamentaliste, il suffit de parler une langue, et appartenir à une religion et à une race pour accéder à une nation. Dans cette perspective, l'éducation ainsi n'est pas nécessaire pour y parvenir.

Cependant, les notions conventionnelles de nation persistent. La montée des nationalismes conservateurs partout dans le monde a mis en évidence les concepts désuets et imprécis sur les nations. Le plus commun consiste à prétendre qu'une nation est homogène. Cela implique qu'elle est formée d'un groupe ethnique ne parlant qu'une langue et issue d'une confession religieuse. Cette nation est tout simplement irréaliste et complètement opposée aux développements culturels et linguistique du XXe siècle (Hobsbawm, 1992).

Hobsbawm le signale très bien : « Quand il n'y pas d'un authentique projet historique, on tente de recréer le modèle mazzinien originel de l'État nation territorial, homogène sur le plan ethnique et linguistique » (1991, p.313). Contrairement au politicien Mazzini (italien du XIXème siècle) ; pour Hobsbawm la nation est fondamentalement un projet politique.

L'identité nationale peut rester un concept abstrait, mais il faut se demander quelles en sont les répercussions concrètes sur les citoyens. Dans ce sens Habermas distingue bien les positions conservatrices sur la citoyenneté : « La citoyenneté n'est fondée par un ensemble des traits communs, ethniques et culturels, mais par la pratique des citoyens qui exercent activement leurs droits démocratiques de participation et de communication » (2014, p. 96-97). Dans cette perspective, la pratique démocratique construit la nation dans la mesure où les citoyens apprennent et pratiquent leurs droits.

Bref, pour analyser les politiques éducatives, il est pertinent d'analyser les concepts sur la nation. Certes, l'étude du passé et la mémoire historique offrent des repères aux personnes d'un pays. Les systèmes d'éducation contribuent à la formation des états via la culture de la solidarité sociale, citoyenneté démocratique et identité nationale.

Pour Green, l'éducation a joué un rôle important pour la construction des Etats en développement (1997). D'où la pertinence de soulever le rapport entre les systèmes éducatifs et la formation des Etats modernes. L'état en formation c'est le processus par lequel les États sont formés. La réussite et le maintien de la souveraineté ; la construction des institutions publiques, la popularisation des notions de citoyenneté, l'identité nationale et de l'État.

Les systèmes d'éducation contribuent à la formation des États via la culture de la solidarité sociale, la citoyenneté démocratique et l'identité nationale. Selon Andy Green, « L'éducation nationale a été un énorme moteur d'intégration, assimilant le local au national et le particulier au général » (1997, p. 33). Les systèmes éducatifs ont contribué aussi à répandre la langue nationale. Hobsbawm le montre ainsi : « à l'époque qui précéda la généralisation de l'instruction primaire, il n'y avait, et il ne pouvait y avoir, la langue « nationale » parlée en dehors des idiomes littéraires ou administratifs » (1992, p.102).

Patriotisme vs citoyens critiques ?

Green souligne le rôle de l'éducation pour la construction des Etats en formation et consolidation. Cependant Green présente comme positive la formation de citoyens loyaux aux gouvernements. Si cette formation est délibérée uniquement pour le soutien des gouvernements ; il faut se questionner si ces programmes éducatifs visent ou contribuent à la formation d'un Etat nation.

Sous la conception de Green, les dictatures comme celles des pays arabes ou jadis les pays communistes, construisent des systèmes éducatifs pour façonner des citoyens loyaux à leurs gouvernements respectifs. Cela signifie –t-il une formation de citoyens dociles ? Comme on l’abordera dans le chapitre sur la démocratie, le rôle de l’éducation est le contraire de la docilité, mais de la critique.

Par ailleurs, Green interprète que la formation de fonctionnaires soit purement instrumentale. Cependant Condorcet propose la formation de fonctionnaires dans la perspective d’un nouvel état, c’est à dire la République. Ceci constitue une différence de taille, car la formation seulement fonctionnelle assure en principe une continuité. Cela pourrait être justifié dans un Etat fonctionnant à la perfection. Mais aujourd’hui on signale souvent des cas de corruption et dysfonctionnements même dans les pays industrialisés. Dans les pays dont la démocratie est fragile, prétendre une simple formation des fonctionnaires voués au travail bureaucratique signifie de reproduire un système des institutions dysfonctionnelles, voire supporter des systèmes non démocratiques.

L’importance de l’éducation est prouvée ainsi comme un instrument essentiel pour la construction des Etats-nations. Dans l’actualité on observe que des gouvernements et certains partis politiques en particulier prônent deux stratégies éducatives, parfois imbriquées, pour parvenir à une cohésion nationale : le « cultural literacy » et l’enseignement de l’histoire.

Avec l’émergence de la tendance conservatrice prônant l’identité nationale, surtout en Europe, le « cultural literacy » est de retour dans les politiques éducatives. En effet, par exemple le gouvernement conservateur au Royaume-uni a mis en place une politique éducative axée sur le cultural literacy. Le ministre de l’éducation, (Education Secretary) Michael Gove a affirmé : « schools should emphasise the learning of key facts »². Cet accent sur les faits saillants est basé sur la « cultural literacy » de Hirsch, qui a été lui même engagé par les autorités britanniques.

Les pays aussi appliquent ce principe pour l’élaboration des tests pour accorder la citoyenneté aux immigrants. Cette politique éducative dépasse ainsi largement la sphère scolaire et des répercussions sur les politiques à l’égard des migrations.

L’enseignement de l’histoire nationale

Afin de contribuer à la cohésion nationale, les gouvernements font la promotion d’une histoire mettant en relief les héros de la nation et exaltant la valeur des ancêtres. L’histoire est ainsi utilisée afin de présenter un regard positif du passé de la nation.

Si on analyse le concept d’identité, on peut identifier deux types de revendication : une progressiste qui a fait avancer les droits civiques des minorités (Apple, 2001). Cette notion d’identité est multiple et en mutation (Hall, 1996). Une autre conception est revendiquée par des groupes conservateurs, liée à une notion de nation basée sur des principes immuables tels que la langue, la religion et une histoire conçue comme des traditions idéalisées. Ceci amène à un nationalisme banal selon (Billig, 1995). C’est à dire une nation réduite au drapeau et à un hymne national. On montre que la définition classique de Renan réfute cette notion. On définit la nation comme un projet politique collectif Hobsbawm (1997). A partir de cela on propose une éducation démocratique s’adaptant à la réalité culturelle diverse (Reich, 2002). On argumente que la revendication de l’identité nationale est légitime à condition qu’elle fasse

² Fran Abrams Cultural literacy: Michael Gove's school of hard facts, BBC, 25 octobre 2012.

référence à une notion civique inclusive de la diversité (Gutmann, 2004) et aussi qu'elle conçoive l'histoire depuis une perspective critique (Habermas, 2001).

L'enseignement de l'histoire peut-elle rentrer en conflit avec les versions sur la nation et l'identité nationale ? En effet, puisqu'il existe une diversité d'interprétations de l'histoire, des discours sur les constructions nationales sont divers et peuvent s'opposer. Comme Hobsbawm affirme, l'éducation est une arme puissante pour construire les nations. C'est à dire, elle comporte une force discursive d'une grande influence ayant une grande portée pour les apprenants. Cet auteur soulève l'importance de l'interprétation historique pour la formation de l'identité.

Dans ce contexte, les cours d'histoire sont particulièrement le scénario des luttes pour la formation identitaire. Les gouvernements essaient d'imposer une vision afin de façonner l'identité à partir des faits historiques il veut souligner, modifier ou encore occulter. C'est à dire, qu'il fait allusion à la manipulation que fait le pouvoir afin de modeler une narrative en accord avec ses intérêts. Cependant Hobsbawm a signalé qu'une lecture historique délibérément fautive appuyant un nationalisme est immorale et a des conséquences dangereuses³. Dans ce sens il y a lieu à un débat au sujet de la narrative offerte par l'histoire. Certains gouvernements technocratiques ont réduit les cours d'histoire. Cependant il y a une tendance internationale dans laquelle les gouvernements essaient d'offrir une vision partisane de l'histoire.

Cependant en faisant ceci, on manipule l'histoire avec des conséquences négatives. Par exemple le gouvernement Turc s'obstine à nier l'existence du génocide Arménien. Ce fait pourtant historique est soigneusement nié dans les manuels scolaires d'histoire turque dans une politique de négationnisme (Avedian, 2012 et Akam, 2014). Est-ce que l'identité nationale turque serait en danger si on acceptait un fait historique pourtant confirmé ? Akam montre que les livres de texte turques font référence aux arméniens comme des personnes incités par les étrangers qui ont tué des Turcs et Musulmans et parlent du génocide comme de « l'affaire Arménienne » ; euphémisme pour cacher le génocide. Pire encore, ces textes officiels sont obligatoires même dans les 16 écoles de la minorité arménienne à Istanbul en 2014.

Aux Etats unis, les groupes conservateurs ont demandé de faire abstraction de thèmes comme l'esclavagisme, argumentant que ce thème peut nuire l'intégration de la nation. Cependant ils prétendent montrer une image sans tache de l'histoire de la population blanche. Dans ce sens Wright (2008) montre avec clarté comment la narrative hégémonique des Etats-Unis présente dans les textes historiques, les populations autochtones comme nomades afin de justifier l'occupation illégitime de leur terres et possessions⁴. De façon analogue les textes scolaires ont montré une image négative des mexicains pour ainsi justifier la dépossession de leur territoire au XIXe siècle. Certains textes justifient même l'exclusion sociale en les accusant de résister à l'intégration des personnes mexico-américains⁵.

Elle bien connue la phrase de Cicéron : « *Historia Magistra vitae est* » voulant dire que l'histoire est conçue comme le « maître de la vie ». Dans le contexte de l'enseignement, cette notion prend tout son sens car l'histoire peut et doit donner des leçons. En effet, plutôt que l'apprendre uniquement par cœur, la lecture et le débat des faits historiques offrent un apprentissage, une réflexion collective. Habermas signale avec raison que pour que l'histoire

³ Hobsbawm (1997) affirme que les discours de haine et des événements sanglants risquent de déclencher des interprétations racistes et manipuler les faits historiques.

⁴ Les textes d'histoire officielle ont caché le fait que les autochtones en Amérique du nord cultivent de céréales et habitaient dans des villes organisées (Wright, 2008).

⁵ Voir par exemple Mexican-American Heritage, de Ridde et Angle, proposé pour le cycle scolaire 2017.

constitue une « Magistra vitae », il faut qu'on l'étudie de façon critique. On apprend normalement des expériences négatives, c'est à dire de disillusions, note Habermas.

Il est important de noter que Billig (1995), identifie un nationalisme transmis par des symboles superficiels. Il a appelé "Nationalisme banal" ce type de patriotisme simpliste. Mais le problème avec ce nationalisme c'est qu'il s'exprime pour exclure ceux qui sont "étrangers". Les migrants même s'ils adoptent ce nationalisme banal circonscrit aux drapeaux et sports sont considérés comme étrangers.

Contrairement à la prétention de détenir la vérité absolue de l'histoire, les pédagogues comme Freinet ont insisté sur le besoin de l'enseignement de l'histoire conçue comme un pouvoir créateur de la mémoire (1994, p. 73-77). Au-delà de l'histoire, il demande de former la mémoire à partir de la tradition orale. Voilà un défi pour l'éducation publique dans l'actualité.

Habermas (1994) propose, une compréhension juste et critique du passé en Allemagne. Il insiste que si vraiment on veut apprendre de l'histoire, celle-ci doit s'étudier de façon critique. Car "les vertus patriotiques et l'amour à la patrie" affirme Habermas, c'est le chemin le plus sûr pour être immunisés pour apprendre de l'histoire (p. 48). Malheureusement c'est cette vision de l'histoire est défendue par les groupes conservateurs.

Cette vision critique de l'histoire au Québec est prônée par certains historiens tels que G. Bouchard. En effet, cet auteur plaide pour un enseignement de l'histoire plus critique. Il demande une réécriture de l'histoire du Québec :

Cette évolution devrait normalement commander d'importants réaménagements dans le récit du passé national, en particulier tout ce qui entoure les mythes fondateurs. Par exemple, si les Amérindiens font vraiment partie de la nation, ne devrait-on pas logiquement les présenter comme les premiers Québécois, et non pas comme une population étrangère, ou comme les premiers occupants du territoire du Québec (les manuels les plus récents, même les plus ouverts, les plus sympathiques à la question autochtone, ne vont pas plus loin) ? (Bouchard, 1998, p. 22).

En effet, une histoire critique sur les premières nations est essentielle pour comprendre l'histoire dans nos écoles.

Nationalisme et minorités

Une des expressions les plus importantes de la promotion du nationalisme est aussi le rapport entre le nationalisme et une minorité (ou des minorités). Voici quelques exemples :

Turquie – Kurdes

En Turquie il y a entre 11 et 15 millions de kurdes. Pourtant dans les écoles turques il est interdit de parler la langue kurde (Lersch, 2011). Il faut préciser qu'il y différentes langues kurdes (sorani, kurmandji, zazaki); mais il y tout de même une standardisation. Cette interdiction des parlers kurdes ainsi que leur négation pendant de longues années, a fortement marqué les pratiques linguistiques, tout autant que les représentations. La négation était un préalable nécessaire à la turcification, à l'assimilation (Scalbert Yülçen, 2006).

Aussi comme le signale Bourdieu « Beaucoup, même parmi ses locuteurs, ont alors dévalorisé et méprisé le kurde qui, de plus, ne rapporte que des ennuis ». Ainsi, ce phénomène d'exclusion fait que les médias kurdes, les écoles, l'édition et le journalisme se sont développés en exil et surtout en Europe (Allemagne – Suède).

Déli souligne une autre conséquence de l'exclusion : Si, sur le lieu d'origine, il existait une corrélation entre la présence d'établissements scolaires et le taux de scolarisation, ce n'est plus

le cas à Istanbul. « On observe donc une situation hétérodoxe : alors que les pères avaient été scolarisés au village, les enfants n'ont plus accès à l'école en milieu urbain. Pour ces familles nombreuses, l'absence de scolarisation renvoie à des raisons économiques et culturelles », affirme Déli. Bref, les kurdes vivent un processus d'acculturation et marginalisation qui les exclue des milieux éducatifs urbains ou encore les force à l'exil.

Canada – Québec

Au Canada, il n'y a pas une politique nationale, mais dans les provinces anglophones, les écoles font jouer tous les jours l'hymne national « Oh, Canada ». Cette pratique n'a pas lieu au Québec où le gouvernement garde une distance vis à vis les politiques suivies ailleurs au Canada. De plus, le gouvernement du Québec offre une version historique à partir du groupe francophone. En effet, le programme d'histoire du Québec et Canada met en valeur les faits historiques en opposition à la vision des anglophones et du gouvernement fédéral. Cette vision est logique mais parfois elle néglige des faits qui concernent également les intérêts et l'histoire du Québec. Par exemple, le politicien Tommy Douglas, pourtant en personnage majeur du Canada, est ignoré par la majorité des jeunes au Québec. Chaque année, je le constate dans mes cours à l'université. Pourtant il s'agit du département de sciences politiques. Douglas est reconnu comme le père du système de santé universel qu'il a bâti en étant le premier ministre de la province de Saskatchewan et postérieurement, il a lutté pour l'établir dans l'ensemble du Canada depuis l'opposition, comme chef du Parti néo-démocrate (NDP). Donc, l'importance de ce personnage est incontournable pour tout le Canada y compris pour le Québec. Il mérite alors d'être reconnu dans cette province, pourtant il est exclu pour des raisons du nationalisme francophone.

Espagne – Catalogne

Une situation analogue peut être vue en Espagne où la Catalogne a introduit depuis les années 80. Le « programme 2000 », mis sur place en 1990, établit qu'il faut « promouvoir le sentiment national catalan des enseignants, des parents et des étudiants, garantir la connaissance parfaite de la géographie, de l'histoire et d'autres faits socioculturels de la Catalogne ».

Certes, le peuple catalan, a le droit d'auto-détermination et à la tenue d'un referendum pour y exercer ce droit. La position inflexible du gouvernement central surtout avec le premier ministre Rajoy demeure questionnable. Cependant il y a une politique de fermeté du gouvernement catalan à l'égard de la langue dans l'éducation. Même si légalement les écoles en Catalogne doivent offrir 25% de leur enseignement en Espagnol, un rapport constate qu'aucune école ne respecte cette loi. En fait, moins de 8% des cours (non linguistiques) sont offerts en espagnol (Armora, 2019). Pire encore, quand un enfant demande de l'enseignement dans cette langue, les autorités souvent rejettent cette demande ou encore, ils sont intimidés par la communauté scolaire (notamment les parents). Il faut même mentionner que des enseignants et des associations comme la AEB (Assemblée pour une école bilingue) dénoncent un endoctrinement des enfants à l'indépendance de la Catalogne. En effet, "L'endoctrinement nationaliste opère dans les écoles", selon l'enseignante María Elvira Roca. Elle ajoute qu'il y a eu une distorsion complète et absolue de l'enseignement traditionnel. Nous avons deux générations de jeunes éduqués dans une haine." (Allemandou, 2017) En effet, quand la différenciation de l'enseignement oppose eux (les espagnoles) contre nous (catalans), ça risque de polariser les populations. Il faut mentionner que de nombreuses familles catalanes demandent aussi un enseignement bilingue, car la seule option pour eux d'y avoir accès c'est de s'inscrire dans 34 écoles privées en Catalogne.

La Chine – Hong Kong

Depuis le début de la rétrocession du Hong Kong du Royaume uni à la Chine en 1997, le gouvernement chinois a essayé d'introduire des programmes scolaires comme une stratégie de reprise de ce territoire. C'est ainsi que le gouvernement de Hong Kong depuis 2003, a essayé d'introduire une législation contre-insurrection après avoir fait face à des manifestations de masse. Les responsables ont également mis de côté des propositions visant à introduire "l'éducation morale et nationale" dans les écoles de Hong Kong, ce qui aurait inclus des leçons sur l'histoire chinoise et d'autres cours visant à renforcer le sentiment d'identité nationale des étudiants, après que des manifestants d'âge scolaire aient conduit des manifestations en 2012.

Cependant, les manifestations en 2019, contestant la loi sur l'extradition des opposants au régime de Beijing, ont produit à nouveau des ambitions de contrôle du dit régime.

En effet, à Beijing, les autorités ont souligné les défaillances du système éducatif de Hong Kong comme explication essentielle des manifestations, dans lesquelles le drapeau chinois a été à plusieurs reprises défiguré. « Nous devons nous poser la question suivante : l'éducation au savoir au niveau national est-elle adéquate ? Et a-t-il besoin d'amélioration ? », a déclaré Xu Luying, porte-parole du bureau des affaires de Hong Kong et de Macao, contrôlé par Beijing. "C'est une question qui mérite une attention particulière, et des mesures doivent être prises pour remédier à ce problème." (Dans Vanderklippe, 2019). C'est à dire, le gouvernement chinois ne voit pas les protestations comme une problème de démocratie, mais plutôt comme une fausse perception susceptible d'être arrangée par une éducation nationaliste ; voire une propagande cherchant une allégeance aux autorités de Beijing.

En 2016, une étude de 1 500 étudiants d'universités de Hong Kong publiée par la London School of Economics a révélé que 92% avaient des opinions négatives sur le Parti communiste chinois. Les sondages de l'Université de Hong Kong ont révélé que ceux qui s'identifiaient comme « Chinois » - par opposition aux « Hongkongais » - étaient au plus bas depuis que la ville est revenue à la Chine, en particulier parmi les jeunes, Vanderklippe, (2019). Il y a alors un écart de perception entre les étudiants de Hong Kong et la Chine et cet écart risque de s'accroître avec la répression du gouvernement chinois aux demandes d'ouverture de la part des étudiants de Hong Kong.

Conclusions

On a constaté que l'éducation véhicule une lutte politique de représentation de la nation entre les majorités et les minorités. Souvent le nationalisme essaie d'exclure les minorités, nier leur histoire, comme c'est le cas des Arméniens ou encore le droit à préserver leur langue, les deux cas par le état autoritaire de Turquie. Ceci est un exemple du nationalisme simpliste signalé par Billig.

Une politique de fermeté à l'égard de la langue dans le milieu éducatif peut affecter l'éducation des citoyens. Par exemple le gouvernement catalan a mis sur place des mesures restrictives pour l'enseignement en espagnol malgré les lois qui le permettent et même si les citoyens le demandent.

L'enseignement des faits historiques est souvent biaisé par une conception centralisée ou encore trop régionale qui néglige l'ensemble national. La reconnaissance mutuelle majorité – minorité est essentielle pour parvenir à une éducation solidaire et citoyenne. Comme le propose Gutmann il faut une notion civique et inclusive de la diversité. C'est ainsi que le nationalisme doit être compris.

Comme le montre le cas de Hong Kong, la langue et la culture ne sont pas suffisantes pour l'unifier avec la Chine. Il faut que les principes démocratiques soient partagés et que l'éducation ne soit pas conçue comme un simple moyen de propagande, autant pour une minorité pour s'affirmer ou promouvoir son indépendance que pour la majorité pour garder une la minorité. Comme affirmait Habermas, il importe la pratique des citoyens qui exercent activement leurs droits démocratiques.

Comme le proposent Curren et Dorn, le rôle légitime de l'éducation dans l'inspiration d'une motivation patriotique se limite à fournir une communauté scolaire juste et inclusive qui facilite l'appartenance civique et l'amitié, compétence civique, et l'appréciation informée des mérites du pays qui fait partie de la citoyenneté. (Curren & Dorn p. 101).

Bibliographie

- Allemandou, S. (2017). *Indépendantisme catalan : une idéologie enseignée dès l'école*. France 24 heures.
- Armora, E. (2017). Ninguna escuela en Cataluña cumple con la exigencia de que un 25% de la enseñanza sea en castellano. ABC Sociedad 2/05/2019.
- Avedian, V. (2012). 'State Identity, Continuity and Responsibility: The Ottoman Empire, the Republic of Turkey and the Armenian Genocide'. *The European Journal of International Law* 23 (3).
- Bergeron, G. (1990). *Le petit traité de l'État*. Les classiques des sciences sociales. PUF.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London : SAGE.
- Bouchard, G. (1995) . " La nation au singulier et au pluriel. L'avenir de la culture nationale comme « paradigme » de la société québécoise ". *Cahiers de recherche sociologique* 25.
- Condorcet (1791- 2009) *Mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- Curren & Dorn. (2018). *Patriotic Education in a Global Age*. Chicago: University of Chicago Press.
- Déli. (2007). Migration forcée des paysans kurdes et déscolarisation. La double rupture. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les saviors* 6.
- Gutmann, A. (2004). *Identity in Democracy*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Habermas, J. (2014). *L'intégration républicaine*. Paris : Pluriel.
- Habermas, J. (1994). *Mas alla del estado nacional*. Barcelona.
- Habermas, J. (1994b) *The Past as Future*. University of Nebraska Press.
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy*. Boston : Houghton Mifflin Company.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations et nationalisme depuis 1780*. Paris : Gallimard.
- Mirabeau (1973). *Discours. Discours sur l'éducation nationale*. Paris : Gallimard.
- Renan, E. (2001). *Qu'est-ce qu'une nation ?* (1882). Séquitor : Madrid.
- Seymour, M. (1999). *La nation en question*. Montréal : L'Hexagone.
- Taner Akcam, A. (2014). *Turkish Textbooks and the Armenian Genocide*. Middle Est Forum.
- Scalbert Yülçen, C. (2006) Les langues des Kurdes de Turquie : la nécessité de repenser l'expression "langue kurde". *Langue et société* 3 (117).
- Vanderklippe, N. (2019). *Hong Kong youth rebel against their very pro-China education*. *The Globe and Mail*.

749 Symposium : Que fait le terrain à la recherche ?

Véronique Kannengiesser, Caref, EA4697, Circeft-CLEF-apsi, EA4384, UPJV, Espé d'Amiens (France)

Laurence Gavarini, CIRCEFT-CLEF-Apsi, EA4384, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis (France)

Discutant : Patrick Geffard, CIRCEFT-CLEF-Apsi, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis (France)

Introduction du symposium

Toute démarche empirique en sciences humaines et sociales implique un « terrain ». Mais qu'entend-on précisément par terrain, si l'on ne naturalise pas cette notion en raison de son évidence spatiale et géographique ? Le terrain n'est pas chose naturelle, un morceau de réalité spontanément accessible. Il est une construction pour et par la recherche. Le projet de ce symposium est d'interroger cette construction au sein des sciences de l'éducation, en partant d'un corpus de travaux s'étalant sur une trentaine d'années (Lapassade, Coulon, Berthier, Payet, Delalande, Marchive, ...) ayant contribué au développement et à la réflexion sur la recherche ethnographique, jusqu'à la contribution spécifique des démarches cliniques.

Si les anthropologues ont fait du terrain une pièce maîtresse de leur méthode, non sans méconnaître sa part d'aventure et de « bricolage », en paraphrasant Olivier de Sardan, nous nous demanderons quelle est la « politique du terrain » en sciences de l'éducation et que fait le terrain à la recherche quand il n'est pas utilisé comme simple lieu de recueil d'un matériau à traiter ultérieurement.

Se décalant des débats méthodologiques sur les approches qualitatives/quantitatives et sur les échelles d'étude micro/méso/macro, ce symposium abordera le terrain sous l'angle de l'interaction chercheur.e/terrain, sur les implications et points de vue situés qui s'y manifestent en tension avec un nécessaire travail d'élaboration et de distanciation. Nous nous demanderons à quelles conditions la compréhension des expériences singulières (étude de cas) peut être source heuristique pour de nouvelles connaissances de portée générale et les dépassant. Nous chercherons à comprendre comment les différentes approches en sciences de l'éducation représentées dans le symposium s'acquittent de cette tension entre singularité de l'observation et production de connaissances, entre subjectivités à l'œuvre sur le terrain et objectivité scientifique.

Le symposium prendra en considération différentes acceptions du « terrain » et de sa construction comme « laboratoire », et leurs façons de réduire cette aporie de la singularité versus la généralité :

- le « terrain » comme élément contextuel, environnement servant de cadre aux diverses techniques d'enquête (questionnaires, entretiens, observations, etc),
- une acception plus topologique du terrain comme unité, représentée, matérialisée par un territoire délimité pour la recherche, « incarnée » dans des institutions comme des établissements éducatifs ou médicosociaux,
- un terrain comme découpage d'un espace urbain, territoire ouvert, « hors les murs », même s'il peut avoir une réalité administrative et géographique (en ce sens il n'est pas un *no man's land*) ne se donnant pas à voir immédiatement, tel que peut l'être un quartier, un territoire urbain ou rural,
- un terrain plus déterritorialisé où le.la chercheur.e. circule entre plusieurs lieux et espaces, fait communiquer, compare, « réseaute ».

Dans tous les cas, il s'agira au-delà de la variété des usages et pratiques du terrain de montrer comment l'accès à la singularité par l'étude des nouages concrets, imaginaires et symboliques entre les institutions et les sujets fait sens dans et pour le social-historique (Castoriadis).

488 S'engager dans un programme de réussite éducative : comment articuler la recherche avec les actions auprès d'une ville ?

Julie Delalande, CIRNEF EA7454, Université de Caen Normandie (France)

Résumé

Après six ans d'une action de soutien et d'accompagnement d'une équipe de professionnels investis dans un Programme de Réussite Éducative (PRE) d'une ville, nous faisons le bilan de ce que cette collaboration, qui prend aujourd'hui la forme d'un partenariat, nous a apporté en matière de recherche. Ce travail est finalement devenu un terrain au sens ethnographique, un lieu sur lequel nous avons recueilli des informations du fait de notre immersion dans des activités partagées avec les acteurs. Cet article décrit nos modes de recueil de données et le lien créé avec les professionnels. Il interroge les formes toujours à renouveler que peut prendre une recherche, ses buts anticipés et improvisés.

Mots-clés : partenariat, programme de réussite éducative, terrain, enquête ethnographique, immersion

Introduction

Cet article fait suite à une communication au congrès de l'AREF 2019 qui s'intégrait dans le symposium coordonné par Véronique Kannengiesser et Laurence Gavarini intitulé « Que fait le terrain à la recherche ? ». Visant d'abord à spécifier les démarches cliniques, ce symposium était ouvert à toutes les disciplines et nous y avons été invitée en tant qu'anthropologue, chercheuse en sciences de l'éducation. Nous y avons présenté une recherche menée avec notre collègue du CIRNEF Nathalie Dupont, dans le cadre de notre engagement auprès des acteurs professionnels d'un Programme de Réussite Éducative (PRE). L'article décrit comment ce terrain, qui n'en était pas un au départ, s'est construit. Il explique le partenariat construit et les données, de fait, recueillies. Il analyse comment la spécificité de la relation aux acteurs a modelé le type de résultats de recherche obtenu.

Le PRE : une demande sociale qui devient un terrain

Pour reprendre la définition qu'en donnent les anthropologues Pierre Bonte et Michel Izard, « les ethnologues désignent par le mot "terrain" (*field*) le "lieu" où ils se rendent pour observer la vie d'une société et recueillir sur elle des informations directement fournies par les intéressés eux-mêmes » (Bonte et Izard, 1991 : 471). Alors qu'un terrain est habituellement choisi par le chercheur en fonction d'un projet de recherche, ici, c'est le contact avec les acteurs du territoire qui a « créé », qui a « fait » notre recherche, puisqu'au commencement, il n'y avait pas de projet de recherche, mais une demande de formation. Cependant, dans notre première rencontre, nous avons indiqué que nous étions également demandeuses d'accès au terrain pour nos étudiants de master. Mais c'est dans l'interaction avec les acteurs du territoire que, petit à petit, et du fait d'un lien de confiance créé et d'interactions qui se sont multipliées, donc du fait des résultats de l'immersion, des données ont été recueillies qui finalement nous permettent de comprendre ce PRE et de proposer des analyses autour de quelques objets clés, côté professionnels et côté public.

Ici, comme énoncé dans le texte de cadrage du symposium, le terrain n'est pas utilisé comme simple ressource, productrice d'un matériau à traiter, car tout commence par une demande de formation formulée en 2012 par la directrice du PRE d'une ville de 200 000 habitants à notre

laboratoire de recherche, pour aider les professionnels à comprendre les publics auprès desquels ils travaillent¹.

Ce PRE est piloté par une coordinatrice et dispose d'accompagnatrices et d'une technicienne de l'intervention sociale (TISF) qui travaillent avec les familles. Au sein des quelques quartiers classés PRE, une équipe pluridisciplinaire réunit des professionnels de plusieurs institutions qui se coordonnent pour suivre l'accompagnement d'une famille, tel que le prévoit la loi de cohésion sociale de 2005 (loi Borloo) : des assistantes de service social, une infirmière, et une coordinatrice de Réseau d'Éducation Prioritaire de l'Éducation Nationale, des éducatrices spécialisées et assistantes sociales du Conseil départemental, des personnels du CCAS (Centre Communal d'Action Sociale), des agents de développement de centres socio-culturels de la CAF (Caisse d'Assurance Familiale), des responsables de centres aérés et centres d'animation. Un PRE réunit donc des professionnels de différentes institutions qui travaillent, ou doivent travailler ensemble. C'est une autre difficulté qu'ils ont exprimé au cours des rencontres avec nous et sur laquelle nous les avons aidés à travailler : comment travailler entre professionnels d'institutions ayant, pour certaines, des relations compliquées entre elles ?

Le public accompagné est constitué d'enfants de 2 à 16 ans habitant dans des quartiers prioritaires en situation de fragilité, en coordination avec leur famille. Les équipes proposent un parcours personnalisé à l'enfant qui peut conjuguer des actions dans le domaine scolaire, de la santé, des loisirs, du social et de la parentalité. Suite à quelques réunions avec la coordinatrice et ses accompagnatrices, la première journée de formation a donc été centrée autour de la question suivante : comment faire « avec » et non « à la place » des familles ? La préparation de cette journée ainsi que sa réalisation ont constitué pour nous une première immersion sur le terrain. Elle a également permis de commencer à construire un lien de confiance avec l'équipe.

Créer un lien de confiance : de la formation au partenariat

Derrière la demande de formation autour du lien au public et des relations interprofessionnelles, une demande a émergé assez rapidement, du fait d'un bon contact établi, qui n'était pas explicitement formulée mais qui consistait à les aider à valoriser le dispositif pour renforcer la cohésion des équipes et favoriser leur reconnaissance par la direction du service éducatif de la ville auquel le PRE était rattaché, puis le CCAS. Il s'agissait aussi de convaincre les élus de continuer à financer ce PRE puisque sa pérennité dépend de leur décision. C'est pourquoi, nous avons aussi par la suite rédigé avec la coordinatrice un rapport bilan de leurs activités, communiqué au CA de la ville et mené d'autres actions sur lesquelles nous reviendrons pour les aider dans cette reconnaissance.

Ces professionnels se présentent, dès les premières réunions de travail entre nous, comme des « acteurs faibles » c'est-à-dire, selon Jean-Paul Payet et Denis Laforgue qui l'empruntent à Michel de Certeau, disqualifiés au regard d'un principe éthique de dignité, de décence ou de reconnaissance, mais susceptibles d'être réhabilités dans leurs capacités et leurs ressources d'action (Payet & Laforgue, 2008). Ces professionnels viennent chercher auprès de nous une légitimité : ils demandent une aide pour rendre visible et compréhensible le travail qu'ils font auprès des familles, pour une direction qui regarde essentiellement les chiffres pour évaluer un dispositif. Or, précisément, ils savent mal rendre par les simples chiffres leur travail quotidien de proximité auprès des familles, qui grâce à un temps long permet de créer un lien de confiance. C'est donc aussi dans ce temps long que nous avons petit à petit créé un lien avec eux. En tant que chercheuses, notre attitude a consisté à faire preuve d'initiative, en leur

¹ Cet article reprend en partie des éléments d'un article rédigé avec Nathalie Dupont et soumis à la revue *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, dans un dossier centré sur la question du partenariat. Par différence avec le premier, celui-ci développe ensuite la problématique du terrain.

proposant de dépasser la simple activité de formation pour aller vers une implication réciproque plus importante qui pouvait déboucher sur un partenariat.

Il nous a semblé, suite à notre première journée de formation, que nous pouvions nous engager dans un accompagnement tel que le décrivent Christian Philibert et Gérard Wiel : penser le chercheur comme un écoutant avec des attitudes de disponibilité, d'ouverture, d'accueil ; être un facilitateur de clarification de la situation qui invite à la recherche d'intelligibilité, être un proposant qui ne décide pas à la place, un facilitateur de prises de décisions (Philibert et Wiel, 1995). Nous nous inscrivons ensemble dans ce qu'Élisabeth Vidalenc décrit – à propos du défi du partenariat dans le travail social - comme « un dispositif d'accompagnement [...] visant à enrichir leurs connaissances dans un univers professionnel en perpétuelle évolution, mais aussi à multiplier les lieux d'échange et de confrontation des points de vue. » (Vidalenc, 2006). Ce lieu d'échange n'a pas résulté d'une imposition institutionnelle émanant de la mairie ou du PRE : il s'agit d'un partenariat choisi qui est né d'un intérêt pour ce que l'autre nous apporte dans notre exercice professionnel et d'un lien de confiance qui se sont créés avec le temps.

Nous distinguons ici coopération, collaboration et partenariat. La coopération, telle que nous l'avons observée au sein des équipes du PRE, vise à assurer l'efficacité des programmes et suppose une répartition des tâches ; une collaboration s'appuie sur des prescriptions qui imposent, pour y répondre, de travailler en équipe ou en réseau pour faire œuvre commune, telle que nous l'avons rencontrée entre professionnels d'institutions distinctes (Éducation nationale, CAF, etc), mais sans nécessairement une réciprocité dans l'engagement. Enfin, le partenariat, ici entre chercheuses et professionnels, suppose un engagement partagé et un travail participatif où chacun prend sa part (Dhume, 2001). Ce partenariat dans la confiance entre professionnels et chercheurs s'impose « non pas comme un archaïsme mais un pari d'avenir » (telle que Cornu décrit la confiance, in 2003 : 22), c'est-à-dire un projet qui s'élabore en marchant, en avançant ensemble (un projet et non un programme), une réponse inédite proposée par les acteurs, avec des résultats imprévus (Boutinet 2012). Nous avons décrit ce partenariat avec le PRE dans une communication avec Nathalie Dupont à un colloque sur le partenariat², intitulée : « cinq ans de partenariat entre les professionnel- le-s du programme de Réussite Éducative d'une ville et deux chercheuses : vers le partage d'une altérité professionnelle dans la confiance ». Comme indiqué, une publication a été soumise suite à cette communication. Si nous avons pu trouver la bonne distance avec les professionnels en contact avec les familles, nous n'avons sans doute pas assez travaillé nos relations avec la direction du service éducatif de la ville et avec les élus, si bien que nous avons sans doute en parti échoué face à leur demande non formulée de reconnaissance. Par contre, ces années partagées ont bien permis le recueil de données, selon des modalités multiples et originales.

Quel recueil, de quelles données ?

Concrètement, nous avons découvert et analysé leur travail au cours des situations suivantes que nous expliciterons en partie ensuite :

- des réunions de travail avec les coordinatrices
- des journées de formation couplées de questionnaires qualitatifs et de recueils de situations,
- des journées scientifiques,
- des visites aux équipes.

² Colloque international « Les politiques éducatives à l'ère du partenariat », Université Jean Monnet Saint Etienne, 28-29 juin 2018.

- un doctorant a également été impliqué et a recueilli des données dans l'une de leur action auprès des enfants³.

Si les actions, exceptées la dernière, n'ont pas été conçues dans ce but, elles ont été l'occasion d'observations participantes, en ce sens où nous nous sommes impliquées dans l'action et de ce fait y avons recueilli des informations. Pour autant, nous n'avons pas réalisé d'entretiens formels mais nous avons multiplié les échanges informels comme dans toute observation participante et nous avons pris des notes sur ces moments d'immersion. Nous avons également, comme indiqué ci-dessus, recueilli pour les journées de formation des questionnaires qualitatifs et des récits de situation. Les visites que nous avons faites aux équipes (en mai 2017) ont consisté à assister à deux réunions où les membres de l'équipe d'un quartier se réunissent pour faire le point sur les familles suivies et décider de la suite des actions à mener. Ces moments d'observation participante nous ont permis de mieux comprendre comment ils travaillent ensemble, et avec les familles (à partir de ce qu'ils en disaient lors de ces séances), de comprendre les choix à faire et la manière de les faire.

Enfin, notre contractualisation avec la ville s'est formalisée avec un financement qu'elle nous a alloué et qui nous a permis de réaliser les différentes actions décrites. Il témoigne de la reconnaissance de notre action de chercheuses avec le PRE, mais ne résout pas la question des attentes de chacun des acteurs impliqués. Si les nôtres et celles des professionnels ont été l'objet de multiples échanges, en revanche les décideurs de la ville n'ont pas été autant impliqués.

La première journée de formation a porté sur l'accompagnement des familles et la difficulté, telle que les responsables l'ont énoncée lors de la préparation de la journée, à faire « avec » les familles et non « à la place » de celles-ci. Pour préparer la journée de formation, nous avons proposé aux professionnels qui allaient participer, de partir de situations qu'ils avaient rencontrées avec les familles. Nous avons donc demandé aux professionnels inscrits à la journée de nous envoyer des récits de situations à partir desquels nous avons monté la journée. Nous étions donc déjà dans l'écoute pour permettre l'échange au moment de la journée, et non dans une formation pensée uniquement comme un apport de notre part. Au moment de la journée, nous leur avons proposé des moments d'atelier de travail entre eux, alors que certains ne se connaissaient pas. Nous leur avons donc proposé un espace d'écoute entre eux.

De notre côté, la journée, de même déjà que les réunions préparatoires à celle-ci, nous ont permis de commencer à comprendre comme fonctionne ce PRE, et de découvrir certains de ses enjeux. Ces moments ont fait l'objet de prises de notes de notre part, des traces que depuis nous utilisons comme des matériaux d'enquête. De cette compréhension et du fait que nous avons observé qu'ils se focalisaient sur leurs échecs, est née notre idée de les faire travailler, dès la deuxième journée, sur des actions professionnelles réussies.

Quatre autres journées ont suivi. L'une a porté sur la connaissance et la prise en compte des enfants en situation de précarité, et la manière d'accompagner leur projet de vie en partageant les responsabilités entre famille, école, services sociaux, de santé, d'éducation, les structures culturelles et de loisirs. Une autre a développé les manières de travailler avec des familles originaires d'autres cultures et les questions d'altérité qui en découlent. Elle a aussi permis d'aborder les représentations de l'urgence, les inquiétudes qu'elle engendre et les possibilités offertes pour hiérarchiser les priorités. Enfin, et ici sur la demande de la Mairie, deux journées ont été consacrées à la mise en place d'un outil de suivi des familles, conçu également comme facilitant l'évaluation et l'efficacité du PRE. C'est avec ces deux dernières journées (réalisées en janvier 2017), qui répondaient à une demande de leur direction, que nous avons rencontré

³ Alexandre Koffi Kouakou a décrit son travail en tant que doctorant dans sa contribution au congrès de l'AREF. Nous invitons donc le lecteur à se référer à sa publication dans ces mêmes actes.

des résistances. A ce moment-là, le PRE vient d'être rattaché au CCAS (Centre Communal d'Action Sociale) de la ville. Il ne dépend plus du service éducatif de la Ville. En avril 2018, une nouvelle coordinatrice du PRE est nommée avec laquelle nous avons quelques réunions. Suivent plusieurs départs de professionnels et des arrivées de nouveaux professionnels. Ces changements nous amènent aujourd'hui à de nouvelles adaptations et supposent de travailler de nouveau à créer des liens de confiance avec ces personnes, selon des modalités à construire.

Lors de ces années de partenariat, nous avons, par certaines actions, participé à valoriser le travail du PRE auprès de leurs responsables institutionnels et politiques, par :

- une conférence en binôme avec l'une des responsables lors des Rencontres de l'ANARE (Association Nationale des Acteurs de la Réussite Éducative) en 2012, pour valoriser leur travail et donner à voir notre collaboration,
- une présentation de leur travail et de notre action avec le PRE au CA (Conseil d'Administration) de la ville (2013),
- la rédaction avec la coordinatrice du rapport bilan de 8 ans de PRE (en 2014), rapport à destination du Conseil d'Administration de la Ville,
- une présentation de travaux d'étudiants de Master et doctorat lors d'un CA exceptionnel.

Ces actions nous ont permis de commencer à analyser la relation entre les professionnels qui travaillent auprès des familles et les décideurs institutionnels et politiques. Le PRE est en effet un programme fragile puisqu'il n'est pas pérenne et qu'il peut être remis en cause par les élus. L'institution de rattachement du PRE (ville puis CCAS) doit donc défendre auprès de ceux-ci l'intérêt d'y consacrer un budget. Au cours de notre aventure avec le PRE, nous avons toujours été associées aux acteurs de terrain avec qui nous avons travaillé et non aux décideurs avec qui nous n'avons eu que des réunions plus formelles ou à qui nous avons fait ces différents retours, mais nous avons été identifiées comme aidant le travail des acteurs de terrain. Il s'agit donc d'un point faible de ce partenariat, peu axé sur l'enjeu politique du PRE, son point fort étant d'être au plus près des acteurs travaillant auprès des familles.

Entrer dans l'univers professionnel de l'autre

Ce dernier point nous permettra de compléter le tableau des modes d'échange que nous avons eu avec le PRE, en présentant des formes d'interaction qui témoignent d'une entrée dans l'univers professionnel de l'autre. Être accepté sur le territoire de l'autre est le résultat d'un partenariat de longue durée et si tout terrain suppose d'être accepté sur le territoire de l'enquêté, il inclut rarement l'accueil de l'enquêté sur le celui du chercheur. Toute enquête suppose aussi une restitution de l'enquête aux enquêtés, mais pas toujours une présentation d'autres travaux connexes menés par le laboratoire et pouvant intéresser les enquêtés. C'est ce que nous avons fait lors d'un CA exceptionnel de la ville organisé par la nouvelle direction à la ville en octobre 2018, quand nous avons proposé de présenter les résultats de recherche de trois étudiantes en master et un doctorant ayant enquêté auprès de publics concernés par le PRE, et pouvant donc aider, par leurs analyses, la réflexion et l'action des politiques et des professionnels de terrain. Cette demi-journée a permis de continuer à tisser des liens entre chercheurs (ici, jeunes chercheurs) et praticiens en leur donnant à voir nos techniques de recherche et les résultats de celles-ci.

Une seconde initiative a permis d'inviter les professionnels sur le territoire de l'Université de Caen. Ici, c'est lors d'une journée d'études sur « l'enfance au quotidien » que le laboratoire organise chaque premier mercredi de décembre que nous avons convenu de deux tables rondes constituées par quatre professionnelles avec lesquelles nous travaillons depuis le début de notre

contact avec le PRE. Plusieurs professionnels du PRE avaient déjà pu, les années précédentes, assister à ces journées et les thèmes de celles-ci avaient déjà été pensés en relation avec des problématiques ayant émergées de notre collaboration. Cette 9^{ème} journée (décembre 2017) était intitulée « l'enfant et les interventions socio-éducatives : transformation de la précarité » et deux chercheurs, Geneviève Bergonnier Dupuy et Pierre Périer, y étaient invités comme conférenciers. Nous avons fait plusieurs réunions avec les quatre professionnels pour cerner ce que chacune avait à dire et nous avons structuré ainsi le temps des deux tables autour de trois questions qui avaient émergé de ce temps de travail. Le témoignage de chacune venait éclairer celui des autres et le compléter. Les tables, placées avant les conférences des chercheurs, avaient donc pour rôle de permettre au public d'entrer d'abord par les questions de terrain et par la connaissance que les professionnels ont du territoire et des populations, avant de proposer une analyse plus distanciée des deux chercheurs sur des objets faisant échos aux tables du fait d'une problématique commune. Une communication⁴ et sans doute un article seront tirés des contenus enregistrés des tables rondes, qui aborderont la manière dont ces professionnels travaillent avec les familles, ce qui montre que ce moment peut devenir une occasion de recueillir des données pour l'analyse scientifique, ouvrant encore les manières possibles de collecter des informations. Ce modèle de journées, qui découle de plusieurs années d'expérimentation pour ouvrir les temps de restitution scientifique et d'échange aux professionnels du territoire, a été depuis reproduit (en 2018 et prochainement en 2019). Il permet une rencontre entre chercheurs et professionnels en réduisant les inégalités de légitimité dont nous héritons et en montrant l'enrichissement réciproque que la rencontre dans ces bonnes conditions, minutieusement préparées, offre non seulement à ceux qui sont sur l'estrade mais également à l'ensemble des participants dans la salle, constitué de chercheurs, étudiants, et professionnels de diverses institutions. Du côté de notre partenariat avec les acteurs du PRE, l'expérience de cette journée est la réalisation la plus aboutie, qui témoigne de la confiance que nous avons créée avec eux au fil des années depuis 2012, et constitue également une source de données à analyser. De leur côté, elle leur a permis de les sortir d'une position d'« acteurs faibles » (Payet & al. idem) en leur donnant l'occasion d'être valorisés comme acteurs légitimes, habilités à représenter leur institution et à montrer la qualité de leur travail et les questions et difficultés qui se posent à elles, ainsi que leur compétence à analyser leurs pratiques et à les présenter à un public.

Conclusion

Ces années partagées avec les professionnels du PRE illustrent on ne peut mieux le fait que tout terrain se construit chemin faisant, et que le chercheur a toujours à réinventer la manière de faire son enquête en fonction de ce qui s'offre à lui. Il est autant un opportuniste qu'un bricoleur pour qui, comme l'écrivait en 1962 Claude Lévi-Strauss, « la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec les "moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures » (Lévi-Strauss 1968/1990 : 31). La réussite de ses projets dépend de ses capacités à savoir faire de la rencontre avec l'Autre le cœur de son projet. Ici, nous pouvons revenir au début de l'observation participante telle que pratiquée par Bronislaw Malinowski qui indiquait, dans les années 1920, vouloir « saisir le point de vue de l'indigène, sa relation à la vie et sa vision du

⁴ Nathalie Dupont, « Prise en compte de la vulnérabilité des enfants précaires, accueil et reconnaissance de leur parole par des professionnels d'un programme de réussite éducative », Colloque « Penser les inégalités dans l'enfance », 20-22 novembre 2019, Paris Sorbonne

monde » en plantant sa tente au milieu du village (Malinowski 1922). Ceci demeure aujourd'hui le projet de tout anthropologue.

Dans cette aventure, si nous avons pu tirer des données à analyser d'un point de vue scientifique, c'est aussi parce que l'immersion dans laquelle nous nous sommes trouvées depuis 2012 nous a permis d'en saisir de multiples facettes, par une analyse croisée des données recueillies de multiples manières. A l'opposé d'une recherche organisée à l'avance autour d'un seul mode de recueil de données, nous sommes ici davantage dans une recherche improvisée, au sens noble, nous l'espérons, de ce que suppose dans son domaine l'improvisation musicale, qui se construit d'abord dans l'écoute de l'autre et qui suppose une créativité dans l'action.

Bibliographie

Boutinet, J. (2012). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

Cornu, L. (2003). « La confiance ». *Le Télémaque* 2003/2 : 21-30.

Dhume, F. (2001), *Du travail social au travail ensemble, Le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Paris : ASH.

Izard, M. (1991). « Méthode ethnographique. 1. L'enquête ethnographique ». In P. Bonte P. & M. Izard (dir.). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (p. 470-475). Paris : PUF.

Lévi-Strauss, C. (1962/1990). *La Pensée sauvage*. Paris : Plon.

Malinowski, B. (1922/1963). *Les argonautes du Pacifique Occidental*. Paris : Gallimard.

Payet, J.-P. & Laforgue, D. (2008). « Qu'est-ce qu'un acteur faible ? Contributions à une sociologie morale et pragmatique de la reconnaissance ». In J.-P. Payet & F. Giuliani, D. Laforgue (dir.). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance* (p. 9-17). Rennes : PUR.

Vidalenc, E. (2006). *Le défi du partenariat dans le travail social ou le paradoxe du partenariat obligatoire* [En ligne]. URL : http://droitsculturels.org/wp-content/uploads/sites/3/2014/03/26_Le-défi-du-partenariat-dans-le-travail-social-ADBDP.pdf

184 Ethnographier une maison d'adolescents ; un voyage sinueux entre les pièges du terrain proche et les catégories psychiatriques définissant l'adolescence et ses troubles

Cristina Figueiredo, Université Paris Descartes, laboratoire EDA (France)

Résumé

Cette communication repose sur un travail de terrain mené pendant deux ans en pédopsychiatrie. L'exposé sera organisé en deux parties : l'une considèrera la place du chercheur sur un terrain dit « proche » mais aussi face à des enfants et des jeunes médicalisés et hospitalisés. Quel temps consacré à la mise à distance ? Quelle « supervision » pour les chercheurs.e.s en sciences sociales ? La deuxième partie exposera les travers d'une recherche pluridisciplinaire où les questions de « langage » sont à redéfinir. Que faire des catégories et des représentations médico-psychologiques lorsque l'on est anthropologue ? Comment « protéger » les observations menées auprès des personnes prises en charge et qualifiées par des critères diagnostiques ? Comment mettre ces mêmes classifications à distance pour construire l'objet de recherche d'une anthropologue en sciences de l'éducation ?

Mots-clés : observation ethnographique, enfant, adolescent, éthique de la recherche, pédopsychiatrie

Pour les anthropologues du « lointain », se rendre sur le terrain demande une longue préparation, une mise en condition. Il faut préparer le matériel pour plusieurs mois : les carnets de terrain, le magnétophone, les stylos, les livres qu'on aurait besoin de consulter de temps à autres, le dictionnaire de la langue locale et aussi les médicaments et quelques éléments de confort personnel. Le voyage jusqu'au terrain offre le temps nécessaire à l'adaptation physique et la préparation psychique. À ce titre, « aller sur le terrain » c'est déjà faire du terrain. Il n'y a pas de « terrain exploratoire » lorsqu'il faut parfois plus d'un mois pour arriver, comme ce fut le cas pour mes terrains en pays touareg pendant plusieurs années.

Interroger la place du chercheur, sa démarche et son rapport au terrain, oblige à considérer comment la recherche est orientée par des rencontres. En outre, les recherches de terrain peuvent recueillir des données sensibles à manier avec prudence, soit parce qu'il s'agit de cas médicalisés, soit parce que la manière de traiter ces données peut participer à fabriquer, ou définir, des catégories. Ce fût ainsi le cas de mon terrain dans les services de consultation et d'hospitalisation en pédopsychiatrie : enfance, adolescence, élève, névrose, psychose, *hikikomori*, tant de termes à définir ou redéfinir avec un regard anthropologique. Ce sont les outils et les méthodes autour de ces confrontations sur le terrain dont il sera question ici.

Au départ de mon terrain dans une maison d'adolescents, l'idée était d'identifier des cas, c'est-à-dire d'avoir accès à une population invisible - les jeunes en retrait - appelé Hikikomori au Japon et explicitement définis dans ce pays alors que ces jeunes sont invisibilisés sous d'autres critères diagnostiques en France. Dans le cadre d'une recherche collaborative et transdisciplinaire entre le Japon et la France, il était question de savoir comment ces jeunes étaient identifiés, classés et traités en France.

En dehors de quelques psychiatres français, très au fait de ce critère diagnostique en vogue au Japon, et qui considèrent que ce trouble des conduites existe aussi en France, la plupart des thérapeutes donnent un autre nom à l'isolement social : dépression, phobie sociale, scolaire, syndrome autistique, trouble paranoïaque, sont les différents diagnostiques que j'ai entendu être avancés lorsque j'exposais la définition officielle japonaise : un jeune qui ne sort plus de

chez lui pendant plus de 6 mois et qui ne fait rien d'autre, restant la majorité de son temps au domicile familial.

Dans le cadre de l'enquête, dès les premiers entretiens menés en duo avec un professionnel de la santé mentale, je me suis posé la question de ma place d'anthropologue. Beaucoup d'éléments m'interpellaient et me dérangent. Par exemple les nombreuses questions posées lors des consultations auxquelles j'assistais. Alors que j'avais appris à observer, à laisser la parole libre, me voilà confrontée à des entretiens extrêmement cadrés où de multiples questions étaient posées. J'en ai éprouvé une grande gêne, une intrusion dans l'intimité de l'autre, comme un interrogatoire, et je me demandais comment les adolescents, et la famille, lorsqu'elle était présente, acceptaient d'y répondre.

Et pourtant, à la lecture du travail de collègues anthropologues, certains cités dans le résumé de ce symposium, je me suis rendue compte que je fus aussi intrusive lorsque je m'introduisais dans les familles sur mes autres terrains, observant, prenant des notes de ce que je voyais, provoquant des conversations, profitant très souvent de l'intimité de l'hospitalité, car j'étais hébergée chez ces familles qui elles-mêmes m'introduisaient chez d'autres... C'était certes une manière de faire d'un autre type, plus voilée, et peut-être, à ce titre, plus intrusive encore que les entretiens cliniques et médicaux.

Après cette réflexion, quelque chose a finalement basculé dans ma perception de la relation enquêteur/enquêté et je me suis sentie plus réceptive aux méthodes d'investigation utilisées par les pédopsychiatres et psychologues. Dans ce tournant, cette nouvelle représentation que je me faisais des manières d'être sur le terrain, ma place se redéfinissait au fur et à mesure de mes propres découvertes. D'abord je me taisais, ne participais pas à l'échange et observais la relation qui s'établissait entre enquêteur/enquêté, soignant/soigné. Je ne prenais alors aucune note, afin de ne pas être associée aux thérapeutes. Je me rendais compte progressivement que je bénéficiais finalement des entretiens cliniques car j'obtenais des réponses à des questions que je n'aurais jamais posées gardant espoir que l'observé finisse par m'en parler.

Un autre élément était mis au jour à travers ma présence de non-thérapeute. J'étais confrontée à des personnes qui allaient mal et qui attendaient de l'aide. Ce constat fait lors du terrain en hospitalisation m'obligea à passer d'observatrice passive, là pour recruter des cas, à observatrice active, s'intéressant plus largement à cette adolescence en souffrance, parlant avec les jeunes et participant à toutes les activités les concernant, à leurs côtés. Ce changement de posture suivit le moment où, lors de consultations, les pédopsychiatres se retournaient vers moi me demandant « et toi Cristina, qu'en penses-tu ? ». Que pouvais-je bien en penser en tant qu'anthropologue en apprentissage de la langue de ces différents thérapeutes ? Que pouvais-je dire qui ne vienne déstabiliser la relation thérapeutique ? Et surtout comment pouvais-je maintenir ma place de chercheuse et de non soignante en répondant à cette question ?

Avant de me rendre en pays touareg, mon premier terrain, j'avais appris la langue à l'INALCO. Par cet apprentissage j'essayais d'appréhender la vision du monde de cette société, tout cela enrichi par l'étude des contes, des poésies, de la parenté et de tant d'autres éléments anthropologiques étudiés. Le voyage commençait pendant les cours, lors des lectures, le terrain se faisait déjà dans cette démarche d'apprenante.

La question « et toi Cristina qu'en penses-tu ? » posées par les professionnels de santé demandait de réinterroger la problématique de la recherche et la place de la chercheuse. Car parfois la question fut, « demandons l'avis de l'anthropologue ». Finalement de qui voulait-on un semblant d'analyse ?

Un collègue suisse, Olivier Schinz, a intitulé l'un de ses articles « Pourquoi les ethnologues s'établissent en enfer ? » (2002). Ce titre est inspiré d'une remarque que lui a faite un interlocuteur sur son terrain en Mauritanie, à savoir pourquoi un européen, vivant dans les meilleures conditions possibles, vient-il s'établir dans l'enfer mauritanien ? Et l'objet de sa réflexion est bien celle-là : comment le chercheur sur le terrain justifie sa démarche ? Et aussi de quelle manière, confronté aux injonctions de ses informateurs, il va finalement être l'objet de manipulations et de conflits d'intérêt alors qu'il espérait mieux s'intégrer. Il s'agirait ainsi, pour l'anthropologue, comme pour tout chercheur de terrain, d'essayer d'échapper à l'identification tout en développant une forme d'empathie subjective qui permet la relation d'enquête et la construction de l'objet de recherche.

C'est aussi ce qu'expose Michel Agier dans un travail de 2015 sur la subjectivité du chercheur :

Il est bien clair qu'il n'y a pas d'identification de l'anthropologue avec les autres acteurs de la situation ethnographique. Le savoir émerge de l'échange et du dialogue, omniprésents, au moment où j'atteins une certaine empathie intellectuelle avec le « monde » créé par mon enquête. C'est à partir des relations tissées sur le terrain que se forme ma compréhension de « ce qu'ils font », pourquoi et comment. Mais je ne prétends pas devenir ceci ou cela : dans mon cas, je reste blanc et européen, je ne deviens ni noir brésilien ni « africain ». D'ailleurs, personne sur place ne me le demande.

En effet, les pédopsychiatres ne me demandaient pas une réponse de « psy », ils me demandaient bien un point de vue d'anthropologue. Cette perception, donnée aux jeunes, ne devait pas servir à les soigner mais à leur montrer ma position, à me définir comme non thérapeute. Je devais dire en fait ce que je faisais là et ce que cette observation apportait à ma recherche et à la recherche de manière plus générale, quitte à ce que les jeunes eux-mêmes proposent une idée.

Finalement les consultations ont été un terrain exploratoire à l'entrée en hospitalisation. Une autre recherche émergeait tout en maintenant parallèlement l'engagement de recruter des cas pour la recherche collaborative. Il devenait possible d'établir la monographie d'un lieu, d'une institution, avec sa vision du monde, sa langue, ses représentations sur les adolescents, les familles, la santé.

En appréhendant avec plus d'aisance le langage « psy », il était question de mieux s'en détacher pour rester dans le cadre d'une recherche anthropologique fabriquée par le terrain. Un tel paradoxe est des plus complexes, un vrai casse-tête. Comprendre la langue de l'autre sans pour autant être en mesure de la faire sienne et de l'utiliser. Comprendre le Touareg sans pour autant être touarègue.

Pour cette recherche anthropologique inscrite dans le champ des sciences de l'éducation, ce furent les questions de transmission qui ont été soulevées, tout comme ce fût le cas lors du premier séjour en pays touareg : comment les représentations collectives et culturelles se transmettent, ou pas, lorsque surgit une crise ? Ces enfants, adolescents, jeunes, sont hospitalisés, pour quelques semaines ou mois suite à des événements qui sortent de la normalité sociale et familiale. Que se passe-t-il pour eux ? Extraits des lieux habituels de transmission, la famille, l'école, le collège, le lycée, quels apprentissages se poursuivent, quels statuts perdent-ils, comme celui d'élève, et quels autres gagnent-ils ?

Cet objet centré sur les questions de transmission et d'apprentissage semblait échapper quelque peu aux catégories médico-psychologiques. Car si les questions de savoirs, de rapport au savoir, et d'éducation familiale constituent des éléments de réflexions pour les différents thérapeutes, l'incorporation des savoirs comme représentation collective réévaluée, ou pas, dans un corps singulier, semblait être traitée de manière tout à fait différente.

La démarche pluridisciplinaire à laquelle j'avais été associée, permettait de combiner une ethnographie réflexive tout en produisant du savoir anthropologique en sciences de l'éducation. La démarche interdisciplinaire permet, elle, de construire des intersections entre les savoirs des différentes disciplines et de produire un savoir qui se place au-delà d'un cloisonnement disciplinaire, au-delà aussi, sur ce terrain particulier, de la relation soignant-soigné.

Finalement, comprendre la fabrication des corps individuels et collectifs, à travers les questions d'apprentissage et d'incorporation des représentations sociales et culturelles, s'est avéré constituer une ressource pour aider les thérapeutes dans leur démarche de soin. Je me suis retrouvée dans une forme de recherche-action : on m'accueillait, m'offrait une place, mais il y avait un contre-don. L'observation participante de l'anthropologue, nom qui s'affichait sur mon badge, obligeait un contrat : en recueillant des informations sur ce terrain du savoir était produit et une visibilité d'un secteur « invisible » obligeait la production d'une visibilité. Les uns et les autres, soignants et soignés, espéraient une forme de reconnaissance en se sentant devenir acteurs dans la production du savoir : le leur et celui du chercheur. Je n'étais donc pas là pour faire des transmissions de ce que les soignants ou adolescents me confiaient, mais pour donner un sens à leurs doutes et leurs réflexions. Je suis devenue une sorte de confidente pour les soignants en détresse, qui m'ont souvent sollicitée pour les épauler dans certaines actions d'accompagnement, et une complice pour les jeunes qui ont très vite compris que je n'étais pas là pour les espionner. Au contraire, ma présence induisait un sens à leur propre présence. Je devenais une interlocutrice pour chacun.

Comment faire, cependant, pour mettre en mots tout ce qui ne fait pas partie de la recherche, par exemple les émotions ressenties au moment de profondes confidences ? Les soignants ont les transmissions, les psy ont les supervisions, il y a finalement des espaces pour ces professionnels de la santé pour parler, transmettre, comprendre et réévaluer ensemble. Et pour les chercheurs en sciences sociales ?

Le travail reste à faire sur cette question, quelque chose à inventer. Les enquêteurs, lorsqu'ils ne sont pas encadrés par une équipe dans une recherche collaborative, sont seuls face à leur terrain et lorsqu'il s'agit de traiter des sujets aussi sensibles que la souffrance psychique et la maladie chronique, la souffrance et la maladie de manière générale, mais aussi la précarité, l'exil, la maltraitance et tant d'autres sujets sensibles, les chercheurs devraient avoir des espaces pour exposer leurs enquêtes autrement que dans des articles ou des communications. Je pense qu'il faudrait créer, pour les chercheurs en sciences humaines et sociales, des formes de groupe de parole, de supervision, comme il en existe pour les doctorants, et sous une autre forme que des séminaires. Les comités d'éthique auxquels nous sommes soumis lors de recherches qui touchent des données sensibles, évaluent notre capacité à anonymiser mais ne proposent pas d'accompagnement spécifique.

De plus en plus de chercheurs finissent par s'investir dans des recherches actions (Marchand, Rollin, 2015), car elles entrent dans un processus de don/contre-don. J'ai, d'une certaine forme, accepté de participer à proposer un autre regard aux professionnels et aux soignés de cette maison qui m'a accueillie, maison étant entendu ici au sens Lévi-Straussien du terme. D'abord en acceptant d'exposer un début d'analyse à ces différents publics lors de conférences tous publics et de journées de formation. Par ces propositions d'analyse anthropologique des points de vue extrêmement ancrés ont été bousculés, jusqu'à remettre en question les définitions autour de l'adolescence et du passage à l'âge adulte, de l'apprentissage et de la transmission. Ces jeunes ont été perçus différemment, comme des personnes à part entière, pas seulement comme des êtres en devenir, ou en train d'atteindre, comme disent les Touaregs (Figueiredo, 2013). Non seulement des individus porteurs de collectif, mais aussi des êtres créatifs de nouvelles formes d'expression de soi. En proposant de les voir comme des acteurs, des

personnes qui, malgré la souffrance, continuent d’agir sur le monde et fabriquent du savoir. Il a été possible, par exemple, de montrer que l’opposition, notamment dans la gestion des traitements, était une manière de se réapproprier du savoir et que cela pouvait être vu comme une compétence et pas seulement comme une incapacité ou un déficit (Figueiredo, 2019).

J’ai aussi exposé une perspective anthropologique de l’apprentissage, d’après le travail de chercheurs comme Christina Toren (1999) aux îles Fidji et de Tim Ingold (2018) chez les chasseurs sibériens. Dans leurs travaux, ils montrent que les apprenants ne sont jamais des néophytes, au contraire ils réinventent et recréent du savoir plutôt qu’ils ne l’ingurgitent. Cela oblige les apprenants à s’adapter à ces différentes et nouvelles créations et à devenir eux-mêmes de nouveaux apprenants. Un autre élément est que le savoir se fait toujours en réseau : il se renégocie entre pairs et se re-fabrique dans le quotidien, le vécu et l’expérimentation. Enfin, le savoir produit dans un certain contexte, ne se reproduira jamais de la même manière dans un autre environnement.

Ces constats anthropologiques sur l’apprentissage résument ce que j’ai vécu en tant que chercheur sur le terrain. En partageant le quotidien de toutes ces personnes j’ai désappris, réappris, investi différents rôles auxquels je ne m’attendais pas et j’ai participé à des redéfinitions sans toutefois essayer d’en créer de nouvelles ni d’inventer des catégories fermées comme celles du DSM. L’éthique de la recherche commence par cette humilité du chercheur : c’est le terrain qui le fait.

Bibliographie

Agier, M. (2015). Le dire-vrai de l’anthropologue. Réflexions sur l’enquête ethnographique du point de vue de la rencontre, des subjectivités et du savoir. *ethnographiques.org* 30. Mondes ethnographiques. [En ligne].

Delalande, J. (2010). Comment des enfants et des adolescents voient-ils les âges de la vie ? *Le Télémaque* 37(1) : 71-81.

Fansten, M., Figueiredo, C., Pionnié-Dax, N. & Vellut, N. (2014). *Hikikomori. Ces adolescents en retrait*. Paris : Armand Colin.

Figueiredo, C. (2013). Quitter l’enfance et devenir : perspective anthropologique du chemin vers l’accomplissement. In M.-R. Moro (eds), *Le devenir adulte. Chances et difficulté*. Paris : Armand Colin.

Figueiredo, C. (2019). Le corps adolescent face à la souffrance psychique : enjeux individuels, sociaux et politiques de l’hospitalisation en pédopsychiatrie. *Enfances, familles, Générations* 33. [En ligne].

Gavarini, L. (2010). Discours et pratiques déclaratives et performatives à propos de l’âge d’adolescence. *Le Télémaque* 38(2) : 41-56.

Ingold, T. (2018). *L’anthropologie comme éducation*. Rennes : PUR.

Marchand, A. & Rollin, Z. (2015). Ce que l’intervention fait à la recherche dans un contexte de maladie grave. *S.F.S.P. Santé Publique* 3(27) : 331-338.

Schinz, O. (2002). Pourquoi les ethnologues s’établissent en enfer ? Maîtrise de soi, maîtrise de son terrain. *ethnographiques.org* 1. [En ligne].

Toren, C. (1999). Compassion for one another: constituting kinship as intentionality in Fiji. *The journal of the Royal Anthropological Institute* 5 : 265.

508 L'approche clinique d'orientation psychanalytique et son rapport au terrain en sciences de l'éducation à la lumière de l'ethnographie réflexive

Laurence Gavarini, Université Paris 8 (France)

Résumé

Après avoir dégagé les points forts du paradigme de l'ethnographie réflexive, l'auteure situe l'approche clinique d'orientation psychanalytique et sa conception spécifique donnant au terrain une consistance heuristique. Par l'analyse des conditions de l'observation, de la distance et de la proximité entre enquêteurs et enquêtés, de la place donnée aux chercheurs par le terrain, et la nécessité de l'autoanalyse, ethnographie réflexive et approche clinique résonnent. Mais elles diffèrent dans la reconnaissance des phénomènes et mouvements inconscients que relatent les notions d'éprouvés transféro-contre-transférentiels, d'implication des chercheurs dans l'objet de recherche, dans la relation d'entretien, dans l'écoute ou dans l'observation.

Mots-clés : ethnographie, terrain, approche clinique, réflexivité, transfert, contre-transfert et auto-analyse, altérité

Qu'entend-on par terrain ?

Nous pouvons tirer, pour nos recherches en sciences de l'éducation, des enseignements des façons de faire avec le terrain propres à l'ethnographie en ce que cette approche délimite clairement un lieu, des espaces, un temps, propices au déploiement de son activité et des interactions qui se déroulent avec le milieu étudié. Car il s'agit bien de cela, comme le rappelle Jean-Pierre Olivier de Sardan (1995) : « Le mode particulier de production de données qu'est l'enquête de terrain, en anthropologie (ou en sociologie dite parfois "qualitative"), passe pour l'essentiel par des interactions prolongées entre le chercheur en personne et le "milieu" qu'il étudie » (p.71). Dès lors, le terrain ne peut pas être un simple lieu de collecte de données par observations ou par questionnaires, ni un endroit de passation d'entretiens : c'est un milieu. Et le chercheur ne peut être qu'une sorte de prédateur, il y est en personne. Ce lieu, ce milieu, par son organisation matérielle et symbolique, a développé des usages, produit des représentations, il est structuré par un imaginaire social, marqué par les empreintes et "dépôts" de ses habitants et usagers qu'il nous appartient de déchiffrer, si nous voulons entendre des sujets dans ce qu'ils ont à nous dire et observer les situations dans lesquelles ils sont partie prenante. Ce déchiffrage fait fréquemment limite à notre prétention de chercheur : nous ne comprendrons au final que ce que les gens veulent bien nous manifester, nous exposer, fut-ce à leur insu parfois.

En tous cas, les entretiens, les observations, les groupes de parole que j'effectue, personnellement, en tant que chercheuse sur le terrain, ne sont jamais hors sol, jamais sans ce *back ground* d'un terrain tissé par des institutions, vectorisé par le social-historique et la culture qui donnent sens aux phénomènes et processus individuels et collectifs, conscients et inconscients qui peuvent s'y manifester.

L'ancrage terrain de mes recherches

Il peut paraître étrange de mettre l'approche clinique du terrain en sciences de l'éducation sous la lumière de l'ethnographie réflexive. Comme si l'approche clinique ne se suffisait pas à elle-même, sous l'angle de la réflexivité et de l'auto-analyse, et devait s'autoriser d'une autre légitimité, plus établie.

Si j'ai fait ce choix, c'est d'abord parce que la notion de terrain ne va pas de soi dans les approches cliniques dont l'objet d'attention est plutôt les personnes en entretien individuel ou collectif ou en petits groupes, voire, et c'est là que la notion de terrain prend plus sens, en situation de travail, de transmission, de soin, d'apprentissage, de réunion, *etc.*

Ce choix du terrain remonte aussi à des années de recherche appartenant en quelque sorte à ma propre tradition : en effet la dimension terrain est présente dans pratiquement toutes mes recherches, individuelles comme collectives depuis les années 1980 : que ce soit sur les PMA (Procréation médicalement assistée), sur la biomédecine, sur l'enfance maltraitée, sur la construction adolescente dans le champ scolaire, ou encore sur le décrochage scolaire. Cette dimension est intrinsèque à ma démarche de recherche que je situe, même si ce n'est pas simple, à la croisée d'une sociologie clinique et de la psychanalyse. Ceci a notamment pour effet que le récit de terrain soit une modalité indissociable pour moi de ce que l'on appelle communément résultats.

Je n'ai pas manqué de développer des affinités avec l'ethnographie en travaillant durant une dizaine d'années à l'université de Paris 8 avec une anthropologue, Annie Benveniste. Mais avant même cette expérience, j'ai emprunté un chemin intellectuel qui m'a amenée de la sociologie qualitative de terrain vers l'approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. J'ai retracé ce parcours dans une contribution récente « De la sociologie critique à la psychanalyse en sciences de l'éducation : un chemin de traverse » (2019).

Pour la présente communication, je vais tout d'abord dégager des points forts du paradigme de l'ethnographie réflexive concernant les recherches de terrain, points qui me sont apparus directement pertinents pour l'approche clinique.

Puis, j'illustrerai cette confrontation entre deux approches par un court exemple provenant d'une recherche collective sur le décrochage scolaire effectuée dans des collèges de la banlieue Nord de Paris, auprès d'adolescent.e.s dits en grande difficulté scolaire et potentiellement décrocheurs¹. J'ai retenu une séquence d'un groupe de parole avec des collégiens de troisième qui m'a de manière imprévue, bousculée, mise dans une position inconfortable, en me confrontant au thème de l'altérité, cher à l'anthropologie.

Quelques points à propos de l'ethnographie réflexive

L'ethnologue et sociologue Florence Weber étudie, dans un texte paru en 2012 dans la revue *Genèses*, l'évolution du rapport au terrain, depuis l'émergence de l'ethnologie des mondes contemporains fondée sur une ethnographie du proche – c'est-à-dire les sociétés occidentales – par opposition à celle du lointain qui rendait compte jusqu'ici de l'exotique. Elle repère un tournant – qu'elle qualifie de premier pas – à partir de 1968, avec Marcel Maget. Le second pas fut, selon elle, celui de Jean-Claude Passeron.

Maget (1968) s'intéresse aux conditions de l'observation des cultures populaires par les classes lettrées en France, tandis que Passeron (1970) revendique le concept d'auto-analyse nécessaire à la compréhension de la distance et de la proximité au terrain. Il se réfère à la traduction qu'il a réalisée de l'ouvrage de Richard Hoggart *La culture du pauvre*. L'un et l'autre invitent à situer depuis quelle position sociale l'anthropologue observe, parle, interprète. Aujourd'hui encore, cette question de la distance, qu'elle soit culturelle, de classe, de genre, psychique ou morale, mériterait de ne pas être écartée comme elle l'est dans bon nombre de recherches universitaires. On comprend pourquoi ces deux premiers "pas" de Maget et Passeron

¹ Financements Fondation de France et PICRI - Conseil Régional Ile-de-France.

résonnèrent, sans aucun doute, dans le milieu d'une anthropologie peu encline au retour sur soi.

Selon Florence Weber, le troisième pas a été celui de Jeanne Favret-Saada avec son étude de la sorcellerie dans le Bocage (1977) reprenant le concept d'auto-analyse, mais dans un sens nettement plus psychanalytique. Pour Jeanne Favret-Saada « l'enquête n'est possible que si les enquêtés donnent une place à l'ethnologue et l'analyse n'aboutit qu'une fois cette place mise au jour » (Weber, 2012, p. 52).

Florence Weber s'attribue le quatrième pas, dont on retient qu'il prend en compte les perturbations produites par l'observateur sur les conditions de l'observation.

Cette incursion dans l'ethnographie réflexive permet de décentrer notre regard, de mettre à l'épreuve nos connaissances d'origine, à la manière dont Julie Delalande (2009) avait montré l'intérêt d'introduire l'anthropologie de l'enfance et la pratique ethnographique dans la discipline des sciences de l'éducation, discipline ayant parfois été oublieuse de la description fine de l'enfant et de son activité. Alain Marchive a récapitulé en 2012 les pratiques de l'enquête ethnographique en sciences de l'éducation et en particulier les travaux d'ethnographie de l'école qu'il fait remonter pour la France aux années 1990. Il attire quant à lui l'attention sur « le poids des relations enquêteurs-enquêtés, sur la conduite de l'enquête, et les formes de contrôle et d'autocensure qu'elles peuvent induire » (p.12).

Tous les éléments que je viens de repérer dans l'ethnographie réflexive –conditions de l'observation, compréhension de la distance et de la proximité, donation d'une place aux chercheur.e.s par le terrain, nécessité de l'autoanalyse, relations enquêteurs-enquêtés–présentent à mes yeux des résonances avec les approches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation. Bien que, dans la transposition d'un champ à l'autre, les questions se décalent et finissent par se poser un peu différemment dans les approches cliniques en raison de la reconnaissance des phénomènes inconscients avec les notions de mouvements contre-transférentiels, d'éprouvés et d'implication des chercheurs dans l'objet de leurs recherches, dans la relation d'entretien, dans l'écoute ou dans l'observation.

Le terrain comme visibilisation de la présence des chercheur.e.s et implication subjective

J'ai retenu une phrase de Julie Delalande depuis des années : « J'ai planté ma tente sur le terrain, dans la cour d'école ». C'est un propos tenu lors de la présentation de son livre *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance* dans un de mes cours à l'université de Paris 8. Par le recours à une image de l'ethnologue s'installant provisoirement en terrain étranger, on se représente bien la matérialité du terrain, sa dimension locale et surtout l'acte que pose la chercheuse en arrivant au lieu dit, en acceptant l'immersion, mais surtout en la signifiant.

Ceci rejoint ma préoccupation du fait qu'un terrain ne peut être réduit à un simple lieu de recueil de données, ne peut être réduit à une série d'entretiens et d'observations, indépendants les uns des autres, parfois clandestins dans les lieux où ils se déroulent ou délocalisés par rapport au terrain d'inscription des sujets enquêtés, sans considération ni pour leur environnement, ni pour les conditions de leur recueil ou de leur passation, sans liens entre ceci et cela. Il me semble que mes recherches et celles que j'ai menées en équipe répondent souvent à l'exigence d'un acte de visibilisation de la présence des chercheurs, même si nous savons aussi par moments nous faire oublier, ou passer plus inaperçus.

Pour filer la métaphore de la tente plantée sur le terrain, je dirais que mon expérience de l'approche clinique est celle d'un terrain matérialisé, ayant sa topologie propre, délimité dans l'espace, dans le temps, pris dans une historicité et une histoire singulière.

Un tel terrain ne se laisse pas découvrir spontanément et suppose des dispositifs pensés et repensés à chaque fois – nous faisant dire que le terrain est une construction- qui prend en considération les effets de notre présence, les affects, les émotions qui s'y expriment, chez les usagers comme chez les chercheurs. Ce que produisent notre présence et la co-présence sur le terrain, *hic et nunc*, fait l'objet de toute notre attention.

En fait mon travail a pour matrice le terrain, déjà par la considération que je développe pour un lieu et pour une période généralement assez longue, passée auprès d'individus singuliers : j'arpente, je déambule, je sens le terrain, je m'en imprègne, toujours avec cette idée que le dispositif, la méthode d'enquête doivent tisser tous ces éléments à la fois, lieu et période, circonstances, imprévus, individus rencontrés, rencontres manquées, ce qui nous est donné à voir, ce qui se dérobe mais qui peut surgir, comme un analyseur, en situation d'immersion.

L'immersion sur le terrain bouscule l'approche clinique inspirée par la psychanalyse lorsque qu'elle se replie dans le relatif confort de la relation d'entretien clinique en face à face. Même si un simple entretien peut évidemment s'accompagner d'inconfort, voire d'un malaise de part et d'autre, ce que rapportent souvent les étudiantes et étudiants qui le découvrent, car il s'agit toujours de faire avec l'embarras propre à la relation humaine.

Le terrain tel que je le pratique est aussi toujours une rencontre - avec ses imprévus et ses impossibles - avec des sujets, individuels et pluriels, avec des groupes, situés, contextualisés, institutionnalisés.

Il faut ajouter à la prise en compte de ces éléments du terrain, l'apport capital de Georges Devereux (1967) qui a introduit le concept psychanalytique de contre-transfert du chercheur au cœur de la méthode. D'autres chercheurs en anthropologie ont plus récemment souligné les risques de projection et d'identification inhérents au travail ethnographique du proche (Barbichon, 2010 et Bromberger, 1997). Mais la considération explicite pour ces éléments pouvant relever du champ psychique et affectif n'est pas si fréquente.

Pour le coup, cette réflexivité a été largement reprise et développée par les approches cliniques qui reconnaissent que la relation interpersonnelle, intersubjective est au cœur de la recherche, reposant sur une rencontre d'une chercheuse, d'un chercheur, avec des "autres". Un dossier « Variations sur le contre-transfert » a été consacré à cette question dans la revue *Cliopsy* (2017). Dans ce dossier, j'ai exprimé quelques réserves devant des usages naïfs de la notion de contre-transfert (Gavarini, 2017) conduisant à penser que ses propres mouvements inconscients pourraient devenir transparents au chercheur. Mais ces réserves n'ôtent rien à la nécessité de l'auto-analyse.

Le jeu des positions, places et adresses sur le terrain

Je préfère me servir des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels comme d'une sorte de boussole, mais dans la mesure où elle permet d'identifier le jeu d'adresses réciproques entre chercheur.e et sujets sur le terrain, le système de places autant imaginaires que symboliques actualisé par le dispositif de recherche sous la forme de ce que j'appellerais une *mise en scène* produite par le terrain en réponse à ce dispositif. Cette écoute particulière du terrain situe ma démarche à la croisée des troisième et quatrième "pas" évoqués par Florence Weber, celui de Favret-Saada, puis le sien propre, et de la tradition des approches cliniques d'orientation psychanalytique.

J'ai décrit ailleurs (Gavarini, 2016) comment, par exemple, selon qu'on observait des collégiens durant un cours de SVT ou que l'on écoutait les mêmes, en tant qu'adolescent.e.s, dans un groupe de parole, dans un dispositif clairement proposé par la recherche, ce jeu d'adresse variait de manière significative. Par adresse j'entends ici comment dans ces situations variées se manifeste l'adresse des adolescents, ses destinataires, dans la classe et dans le groupe. Il s'agit d'adresse verbale et non verbale, adresse du geste, adresse des mouvements corporels et pulsionnels, adresse de messages infraliminaires. Une attention particulière est portée aux rapports de places, aux adresses transférentielles multiples et variées des adolescents aux adultes et à leurs pairs selon les situations.

Je tiens à dire que cette idée de places, assignées mais aussi performées, et ce jeu d'adresses sur le terrain, m'a été grandement inspirée par Favret-Saada, que j'ai découverte au moment de la parution de *Les mots, la mort, les sorts* qu'elle avait présenté dans un séminaire de recherche de René Lourau à l'université de Vincennes. Il existait une forte résonance entre leurs travaux sur l'implication du chercheur, pour l'un, et sur la place à laquelle la chercheuse est mise par le terrain, pour l'autre. Dans la mouvance de Lourau, mon directeur de thèse en sociologie, se trouvait aussi un très proche ami à lui, Gérard Althabe, un des premiers ethnologues à s'être engagé, après ses terrains à Madagascar, dans une ethnographie du présent : avec des enquêtes sur les villes (Nantes), sur les cités HLM, sur les institutions.

Favret-Saada, comme Lourau, comme Althabe récusait l'opposition entre objectivité et subjectivité dans la recherche, et reconnaissaient que le chercheur comprend le monde à partir de sa position (Althabe), récusant aussi par là-même la distance chère à Lévi-Strauss. Althabe comme Favret-Saada accordaient une réelle importance à la parole (à « ce qui est dit » et « comment s'est dit », selon les termes de Favret-Saada), ce n'est pas tant la question du verbatim, tel que toute recherche qualitative s'emploie à l'analyser, que la parole située dans un système fait de relations, d'interactions, de pouvoirs.

C'est ce que j'ai retenu de leur fréquentation, en y ajoutant une touche, venue de la psychanalyse, avec la prise en compte de l'adresse de la parole, dans le transfert : ce qui est dit, comment c'est dit, à quel moment et à qui est-ce dit ? et, évidemment, à qui n'est pas dit, et à qui est-ce non-dit ? des Sujets sont identifiés, tandis que d'autres restent dans l'ombre, même si nous tentons de les en faire sortir ; ces sujets sont genrés, ils ont un âge, une origine sociale... mais en tant que sujets, ils ont aussi une biographie, une sexualité, des pulsions, un inconscient ! Et « ça parle », comme l'on dit en psychanalyse.

Le terrain c'est aussi l'impromptu

La créativité, le bricolage cher à Lévi-Strauss, sont au rendez-vous, lorsqu'on se risque, en tant que chercheuse, en dehors des protocoles d'enquêtes, des grilles et des questions d'entretiens, des échantillons d'enquêtés. Parce qu'il s'agit toujours d'une découverte, d'une rencontre, comme déjà dit, avec des autres, et fondamentalement avec l'autre, au sens levinassien oserais-je dire.

L'autre peut parfois prendre une figure menaçante, il peut incarner le mauvais objet au sens psychanalytique, nous pouvons nous-mêmes être mis à cette place là, de mauvais objet, de manière inconsciente, par les gens du terrain. Parfois, aussi, la question de l'altérité, de l'étranger que nous incarnons *de facto*, se déplace, alors que nous sommes présents sur les lieux : allant de nous vers un individu ou un groupe du terrain. J'en ai fait une expérience lors d'un groupe de parole avec des garçons collégiens en classe de 3^{ème}. J'ai été cueillie à froid par des remarques m'évoquant tour à tour des sentiments proches de l'inquiétante étrangeté et du narcissisme des petites différences, décrits par Freud. Leurs interrogations se sont en effet portées de manière impromptue sur la figure de l'inquiétant et de l'altérité. Lors d'une séance,

les garçons d'un groupe, pratiquement tous enfants de migrants, se sont interpellés mutuellement dans le face à face groupal en se lançant précisément à la face leurs origines de manière stéréotypée, en distinguant parmi toutes sortes de désignations locales, régionales, nationales et transnationales, un « nous autres », d'un « vous autres » « différents » : « d'Afrique », du Mali, du Sénégal, « Algériens », « Marocains », « Kabyles », et Portugais, « de la Guadeloupe », « du bled », ou de la Cité Untel. Il était manifestement important de se distinguer en tenant l'autre en dehors du cercle propre. L'adolescent voisin, copain de classe, devenait en cet instant un autre, était altérisé par des frontières fonctionnant comme des ruptures dans l'imaginaire du groupe. Il était sans doute question à travers cette mise en scène des origines de ma propre altérité : femme, blanche, adulte, vraisemblablement de l'âge de leurs grands mères, en position de les écouter par ma fonction d'animatrice du groupe de parole. Cette hypothèse m'est venue à la suite d'un autre événement survenu lors de la même séance.

Cet événement impliquait Mohamed, un collégien de 15 ans, dont la migration familiale depuis la Tunisie était passée par quelques années en Italie. Cela avait suffi aux autres membres du groupe de parole pour le stigmatiser en faire un objet de moqueries et d'une hostilité à peine voilée. Je précise que dans le groupe, il y avait par ailleurs quatre autres jeunes Mohamed ! Il s'agissait de "distinguer " celui-ci des autres en moquant son soit disant accent italien. J'ai pensé que mon patronyme italien pouvait aussi être au centre de l'affaire, sachant que dans ce collège de banlieue la langue italienne était enseignée et que plusieurs collégiens du groupe l'apprenaient. Au-delà d'un certain embarras devant leurs interpellations aux accents identitaires et les propos adressés à Mohamed "le RENn-Italien" que je percevais à prime abord comme excluantes, s'il s'agissait d'un déplacement de leur question à mon endroit, je pouvais l'entendre et répondre en effet de ma place à leurs questions sur l'altérité. Mais il n'était pas simple de le comprendre en situation.

Car l'altérité chez ces adolescents est une grande affaire : dans le groupe de parole, ils semblent la cultiver, tant vis à vis de l'enfance, que des jeunes-filles, à commencer par celles de leur classe, que des adultes, parents et enseignants avec lesquels ils disent qu'ils échangent « tellement peu... », et avec ce sentiment récurrent d'être « non compris », « non écoutés », et en tous cas « pas entendus ».

Or c'est justement l'enjeu inverse que représente le travail clinique que je leur ai proposé et auquel ils ont par moment adhéré, laissant la place à une véritable rencontre entre nous à la manière de l'expérience relatée par Lévinas du « visage de l'Autre », « absolument autre » (1982). L'altérité, selon cette acception, tient à une rencontre sur le vif, où nous étions engagés les uns *et* les autres. Mais cette rencontre pouvaient basculer à tout moment dans son contraire, une sorte de fermeture, telle que la pratiquent souvent les adolescents, renvoyant au fait que nous ne soyons différents : pas semblables en âge, pas semblables en statut, pas semblables du point de vue de nos places respectives. Et donc dans une impossible rencontre.

A ces moments-là, ils résistaient ouvertement au dispositif du groupe de parole, en opposant leur agitation, leur brouhaha, en signifiant que la proposition de se parler les dérangeait en ce qu'elle les amenait à être séparés, individus, Sujets de la parole, et plus groupe magmatique indifférencié. Ces moments étaient une rude mise à l'épreuve physique (en tous cas ressentie comme telle) pour la clinicienne.

Une autre facette de leur groupalité affichée dans le groupe de parole tenait à ce qu'ils appelaient la « Tradition », comme j'ai eu plusieurs fois l'occasion de le relater, ils faisaient groupe et même "communauté" autour d'objets culturels partagés, de prescriptions et interdits, de façons d'être au monde, de règles d'alliance, qui seraient restés intacts, inaltérables, malgré

le temps et malgré l'exil². Ce phénomène qui n'atteint pas spécifiquement les jeunes a été bien décrit par les anthropologues.

Mais ici il pouvait s'agir tout simplement d'agrégation à une communauté adolescente abrasant les différences en son sein, tenant à ce qu'Olivier Douville qualifie de « construction mytho-historique que produit tout adolescent afin de s'orienter dans son existence » (2007, p.14).

Entre altérité et communauté, ce groupe de parole et d'autres également ont souvent mis à contribution ma capacité à penser ma propre biographie, les constructions mytho-historiques de mon propre passage adolescent et ma confrontation à la question généalogique, au récit migratoire. Distance et proximité ont été actualisées dans la situation de terrain, m'obligeant à les élaborer.

Après-coup, ce qui me reste en pensée c'est l'altérité en eux-mêmes, leur propre étrangeté, ce qui d'eux mêmes les troublait et ne pouvait s'ouvrir à l'hospitalité. Une étrangeté peut-être d'autant moins apprivoisée qu'elle ne pouvait pas toujours s'inscrire dans un récit familial.

Bibliographie

Barbichon, G. (2009). Ethnologie en France, ethnologie de la France, champ nouveau, manières neuves. *Anthropologie et sociétés* 33 (2) : 237-254.

Benveniste, A. (1998). Le récit migratoire ou l'identité instable. *Le Journal des anthropologues*, dossier « Statut de l'écrit et de l'écriture en anthropologie » 75 : 85-94.

Bromberger, C. (1997). L'ethnologie de la France et ses nouveaux objets. *Ethnologie française* 3 : 296-313.

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

Delalande, J. (2009). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion. In A. Vergnoux (Ed.), *40 ans des sciences de l'éducation* (p. 103-112). Caen : Presses universitaires de Caen.

Douville, O. (2007). *De l'adolescence errante. Variations sur les non-lieux de nos modernités*. Paris : Pleins Feux.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts. La sorcellerie dans le Bocage*. Paris : Gallimard.

Gavarini, L. (2016). « L'apprentissage scolaire à l'épreuve du (non) désir de savoir ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 49 : 19-41.

Gavarini, L. (2017). Le contre-transfert comme boussole et le transfert à la psychanalyse comme équipement pour tenir la place du répondant en situation clinique. *Cliopsy* 17 : 83-105.

Gavarini, L. (2019). De la sociologie critique à la psychanalyse en sciences de l'éducation : un chemin de traverse. In L.-M. Bossard, P. Chaussecourte & S. Lerner. *Éducation, formation et psychanalyse : une insistante actualité* (p. 35-52). Paris : L'Harmattan.

Hobsbawn, E. & Ranger, T. (2006). *L'invention de la tradition*. Éditions d'Amsterdam.

² Les anthropologues ont montré cette référence nécessaire à une culture de l'origine « inventée » lorsque les individus sont exposés à des situations nouvelles et difficiles (Hobsbawn & Ranger, 2006), ayant force d'inscription dans une « communauté fiction » (Benveniste, 1998).

Lévinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Dialogues avec Philippe Nemo. Paris : Fayard/France Culture.

Maget, M. (1968). Problèmes d'ethnographie européenne. In J. Poirier (Ed.). *Ethnologie générale* (p. 1247-1338). Paris : Gallimard, Encyclopédie de La Pléiade.

Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *Les sciences de l'éducation- Pour l'Ere nouvelle* 45 (4) : 7-14.

Olivier de Sardan J.-P., (1995). « La Politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie ». *Enquête* 1 : 71-109.

Revue *Cliopsy*, (2017). Variations sur le contre-transfert, 17.

Weber, F. (2012). De l'ethnologie de la France à l'ethnographie réflexive. *Genèses* 89 : 44-60.

454 La construction après-coup du terrain : quelques enjeux de l'écriture du terrain pour la recherche clinique

Mej Hilbold, CIRCEFT-CLEF-Apsi, Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis (France)

Résumé

La recherche empirique ne dévoile pas le réel mais construit un objet, en construisant un terrain. Il s'agit ici de montrer comment celui-ci se construit non pas uniquement dans la rencontre avec des sujets, groupes et institutions, objets d'observation et sujets d'entretiens, mais également dans l'écriture après-coup, dans le compte-rendu de cette rencontre en en faisant le récit (la narration, un fil éminemment artificiel), en catégorisant (en classant, excluant et réduisant le réel), en comparant et en conceptualisant (en montant en généralité). Dans cette opération, comment faire une place à la singularité sans renoncer à la pensée ? Cette communication s'appuie sur une recherche portant sur les éducateurs-trices de jeunes enfants et s'inscrivant dans une démarche clinique.

Mots-clés : épistémologie du terrain, recherche clinique en sciences de l'éducation, construction après-coup, écriture de la recherche

Introduction

Je propose d'envisager l'idée suivante : le chercheur en sciences humaines et sociales, enquêtant sur un terrain de recherche, aborde un lieu réel dont il veut tirer une description et une compréhension au-delà des apparences qui s'offrent au profane de l'extérieur, afin d'en produire des savoirs. La question du rapport au terrain de recherche peut donc être posée en termes de réel et de savoirs sur le réel, tout en introduisant le doute quant au leurre, aux apparences, et à la tromperie possible, volontaire ou non, qui menace l'enquêteur de la part de l'enquêté.

Une tension est à l'œuvre entre le désir de savoir du chercheur, se muant en désir de transformation du réel, et le terrain dans sa complexité, les sujets qui l'habitent et qui sont animés de désirs propres.

Rappelons d'ailleurs que le terrain n'est terrain que par l'effet du chercheur, mais aussi qu'il ne l'est que pour lui. Par exemple, pour les professionnelles d'une crèche que j'enquête, la crèche reste en revanche leur lieu de travail, pour prendre un exemple tiré de mon expérience de recherche. La question du point de vue situé (Haraway, 1988/2007) est là à prendre très au sérieux.

Ce que peut refléter la citation suivante de Lacan, tirée du séminaire sur la lettre volée : « les chercheurs ont une notion du réel tellement immuable qu'ils ne remarquent pas que leur recherche va à le transformer en son objet » (Lacan, 1956). Dans le contexte, les chercheurs dont parle Lacan ne nous désignent pas, nous, chercheurs et chercheuses, universitaires, mais bien des policiers, personnages de la nouvelle d'Edgar Allan Poe, *La lettre volée*... Mais ce qui épingle les policiers de la nouvelle, régulièrement traités d'imbéciles par Poe et par Lacan, peut tout aussi bien nous épingle, nous autres chercheurs œuvrant sur des terrains de recherche ! Ne nous comportons donc pas en policiers sur nos terrains, voudrais-je dire en introduction...

Le deuxième repère important que je souhaite indiquer en introduction, toujours en m'appuyant sur le séminaire sur la lettre volée, est le suivant : le Réel est toujours déjà là, il n'est pas à découvrir. Ce qui manque à sa place, ce qui n'est pas là où on l'attend, relève du symbolique : comme le formule Lacan, « C'est qu'on ne peut dire à la lettre que ceci manque à sa place que de ce qui peut en changer, c'est-à-dire du symbolique. Car pour le réel, quelque bouleversement qu'on puisse y apporter, il y est toujours [à sa place] et en tout cas, il l'emporte collée à sa

semelle, sans rien connaître qui puisse l'en exiler » (Lacan, 1956). Ce qui est donc l'objet principal du chercheur et peut faire l'objet de son travail d'analyse, c'est ce qui relève du registre du Symbolique. Tandis que ce qui marque principalement la relation entre chercheur et enquêté, c'est le registre de l'Imaginaire, dans une relation intersubjective où se jouent des identifications et des projections (se manifestant dans des questions plus ou moins farfelues qui nous traversent régulièrement : que me veut l'enquêté ? Veut-il me tromper ? Veut-il me séduire ? Est-il intelligent ou imbécile ?... Plus ou moins que moi-même ?... Combien de coups d'avance a-t-il sur moi ou moi sur lui ?).

Lacan avance l'idée selon laquelle les déterminations du Sujet ne peuvent être que d'ordre symbolique, ce sont elles qui sortent les sujets de la boucle infinie de l'intersubjectivité imaginaire.

Si les sujets enquêtés veulent me cacher quelque chose ; ou s'ils me cachent quelque chose parce que ce quelque chose est aussi insu d'eux-mêmes, je ne le découvrirai pas en méprisant leur intelligence, ni en leur prêtant une intelligence stratégique retorse, comme pourrait le faire un enquêteur de police avec un criminel. Il me faudra chercher du côté des déterminations symboliques qui peuvent les agir.

Si l'on situe la recherche empirique selon ces registres, le chercheur a donc à se dégager de l'illusion de dévoilement du réel caché et il a à assumer sa construction, en partie imaginaire, en partie symbolique, de son objet de recherche, de son terrain.

Je continuerai ma réflexion à partir de mon propre terrain de recherche, celui que j'ai construit à l'occasion d'une thèse au sujet des éducateurs-trices de jeunes enfants travaillant en crèche. Ce terrain, je l'ai construit essentiellement dans l'après-coup de mes rencontres avec des sujets et avec des lieux, je l'ai construit dans l'écriture de la recherche.

J'examinerai deux temps principaux de cette écriture : le moment de la sélection des matériaux et celui de l'écriture sous la forme monographique de deux terrains. Ces deux moments me semblent en effet être des moments forts de la construction du terrain.

La sélection des matériaux

Il me faut préciser que cette question s'est posée à moi de manière particulièrement aigüe du fait de la quantité importante de données que j'avais récoltées.

Mon sentiment d'extériorité et d'incompréhension face au secteur qui faisait l'objet de mon enquête a joué dans mon abord du terrain, en particulier dans une tentation de le « compenser » par une multiplication des dispositifs de recherche : des entretiens avec des éducateurs et éducatrices de jeunes enfants (EJE), des étudiantes, des formateurs et formatrices, des recueils de travaux écrits par les étudiantes, les notes prises dans l'après-coup de formations, des observations longues dans trois structures différentes, ainsi que l'observation d'un « réseau EJE », c'est-à-dire d'une réunion d'un groupe d'EJE d'un arrondissement de Paris, des entretiens avec les professionnelles observées, le recueil (photographié) d'un « cahier d'équipe », un écrit professionnel, combiné avec un entretien.

Il faut admettre qu'il était impossible d'inclure tous les matériaux dans la thèse, puisque je cherchais à mettre au jour des processus de subjectivation et des discours dont l'analyse nécessitait une approche qualitative, poussée. La grande quantité de matériaux a donc été indispensable à ma tranquillisation quant aux moyens dont je me dotais pour « comprendre » les EJE ; elle m'a également permis d'affiner mes hypothèses, m'informant sur les conditions matérielles, objectives, de l'exercice professionnel des EJE, sur leur formation également, m'évitant des contre-sens importants, m'aiguillant sur les questions qui s'avèreraient les plus

pertinentes pour moi ; mais en aucun cas les matériaux recueillis ne pouvaient être exploités dans leur totalité. Insuffisants pour une recherche quantitative, ils n'avaient pas été sélectionnés pour leur représentativité, au sens sociologique. Ils étaient trop nombreux et trop hétérogènes pour être analysés finement, chacun, et croisés les uns avec les autres.

Ainsi, certains matériaux ont acquis le statut d'« informateurs » de la recherche, tandis que d'autres, retenus au corpus, ont fait l'objet d'une analyse précise.

Mais face à des données, dont on doit se souvenir qu'elles constituent déjà un réel transformé par la main du chercheur, par l'enregistreur, par l'écriture descriptive et narrative d'une observation, *etc.*, en en sélectionnant, doit-on chercher l'homogénéité, la cohérence, le fil rouge ou au contraire le divers, voire l'éparpillement, plus proches du réel en ceci que le réel n'a pas de sens a priori ?

Je n'ai pas tranché face à cette question mais ai assumé deux choses :

- de sélectionner en fonction d'élaborations successives d'hypothèses de recherche, c'est-à-dire que les matériaux ont été récoltés sur deux ans, deux années durant lesquelles mes hypothèses ont évolué, ce qui a rendu certains matériaux moins pertinents que d'autres.
- et de comparer ce qui était comparable tout en gardant des contre-points opérant comme des lignes de fuite dans l'exposition de mes matériaux.

Je ne détaillerai pas ces opérations, même si je me rends compte que ce serait nécessaire à ma démonstration, car je voudrais proposer une seconde réflexion sur la construction du terrain dans l'après-coup : la construction par l'écriture, en particulier sous la forme d'une monographie de terrain ou étude de cas.

L'écriture monographique

Mes observations ont eu lieu les première et deuxième années d'inscription en thèse : la première année, j'ai observé en parallèle deux structures : une crèche et un « multi-accueil » municipaux ; puis, l'année suivante, j'ai observé une crèche parentale.

C'est, logiquement, en observant les deux premières structures que se sont posées la plupart des questions méthodologiques, éthiques également, d'approche du terrain. J'ai déjà expliqué mes scrupules et mes tentatives de compensation vis-à-vis des professionnelles de la petite enfance : ils n'ont eu de cesse de se poser et reposer à moi tout au long des mois d'observation. J'observais une scène dont le sens m'échappait : je m'interrogeais sur ma méthode, car le doute contaminait toutes les scènes observées ; je prenais de nombreuses notes après une séance d'observation : ne risquais-je pas d'être dans un rapport persécuteur au terrain ?

Cette incompréhension peut aussi s'expliquer par l'invisibilité du travail en crèche, comme l'indique Anne-Lise Ulmann, qui pointe le cas limite de l'observation en crèche :

Il s'agit en effet de rendre compte d'une activité qui se présente à la fois comme impalpable car produisant peu d'objets, non discursive pour l'essentiel, se développant principalement à partir d'une activité de repérage et d'interprétation de signes, émis par l'enfant et par son environnement familial. (Ulmann, 2013, p. 195).

Il a fini par m'apparaître indispensable de proposer des entretiens aux professionnelles que j'observais. Je ne voulais pas avoir le dernier mot aussi facilement... Les entretiens m'ont permis de remettre au travail des significations plaquées sur l'observation. Comme la dimension temporelle du terrain est engagée dans cette quête de signifiante, je l'ai travaillée sous la forme de monographies, alliant les différents modes d'investigations utilisés.

Dans leur ouvrage sur la pensée par cas, Jean-Claude Passeron et Jacques Revel discutent le raisonnement « à partir de singularités », c'est-à-dire « par l'exploration et l'approfondissement des propriétés d'une singularité accessible à l'observation », dont « on espère extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005, p. 9). La question de la singularité et de la généralisation est abordée d'abord, chez Passeron et Revel, du point de vue de l'exception, c'est-à-dire des « entités qui échappent ainsi aux classifications et à la formulation stabilisée des régularités » (*Ibid*, p. 13) : le cas échappe à la règle, c'est pourquoi il « requiert l'approfondissement de la description » (*Ibid*, p. 12).

Mais le principal problème que j'ai rencontré dans l'écriture de ces terrains, est celui de la description narrative de mes observations. Encore une fois, j'ai buté sur la mise en ordre d'un réel non pas caché mais impossible à décrire sans le saturer de significations. Le réel n'est pas un cas !

Le problème de la narrativité est soulevé notamment par Guy Le Gaufey qui critique avec virulence la tendance à proposer des « vignettes cliniques » dans les ouvrages écrits par des psychanalystes. Que les vignettes ne soient toujours que des « illustrations » de la théorie ou du concept, qu'elles présentent par leur forme narrative une « harmonie », une linéarité, que ne connaît pourtant pas le sujet singulier, font d'elles une trahison de la logique subjective qui devrait obliger le clinicien à résoudre logiquement le problème de la singularité et de la généralité, plutôt que de faire passer l'une pour l'autre et réciproquement : comme le dit Le Gaufey, « le trait que présente l'objet, la situation ou l'individu, et qui permet de les ranger sous tel concept, n'est en effet pas de même nature que le trait présent dans le concept » (Le Gaufey, 2006, p. 121). Cette confusion lui semble propre à toutes les manipulations et mises en ordre, en conformité, de la clinique psychanalytique (*Ibid.*, p. 123), sous la bannière, qui plus est, d'un auteur, qui n'est pas le sujet analysant, mais le psychanalyste : « la vignette contraint à un type de rapport au texte puisque les relations d'autorité entre elle et lui sont telles que le vainqueur est connu d'avance » (*Ibid.*, p. 125) et la singularité, pourtant portée aux nues par les mêmes théories, en est la grande victime.

Ces critiques ne sont pas anodines et je les prends au sérieux. Pour faire part de mes résultats, pour les présenter, j'ai dû en effet mettre en ordre et chasser le désordre de la singularité. En revanche, j'ai tenté de trouver une modalité de relation viable entre l'empirique et le théorique, en ne subordonnant pas systématiquement le premier au second, afin que de la « vignette » ou de la monographie, du cas, du spécifique et du singulier puissent se dégager une théorisation, une montée en généralité, sans que le singulier n'en devienne l'illustration. Je crains malheureusement que la puissance narrative n'emporte tout avec elle... Mais elle présente aussi ses avantages et je me dois de les mettre eux aussi en avant, en particulier celui qui consiste à rendre compte de la dimension historique et de la temporalité de la recherche.

La prise en compte de la dimension historique et de la logique de terrain

Le recours à la forme monographique se justifiait, pour ma thèse, par le mode d'investigation choisi : la temporalité longue des observations, ma présence en immersion sur le terrain, et le choix de « compléter » mes observations par des entretiens individuels avec des professionnelles observées, inscrivait ma recherche dans une « logique de terrain », c'est-à-dire que mes différents terrains d'observation ont eu tendance à se regrouper selon leur propre logique d'établissement et selon ce que j'y vivais. Rendre compte de cette logique peut être rapproché de ce que décrit Olivier de Sardan sur la production de données en anthropologie et ce qu'il nomme « la politique du terrain » (Olivier de Sardan, 1995).

Plus je restais sur un terrain, plus je le pensais indépendamment des autres, percevant pour chacun les déterminations de son histoire propre, en tant que structure, établissement, équipe. Cette dimension historique peut certes être appréhendée différemment : soit en écoutant l'histoire individuelle d'un ou plusieurs sujets, soit en l'inscrivant dans une histoire plus globale de l'accueil de la petite enfance. Je n'ai pas fait de choix excluant, puisque ces deux autres aspects sont pris en compte par le biais d'autres dispositifs (l'histoire individuelle par les entretiens individuels avant les observations, l'histoire plus globale traversant tous les dispositifs et interrogeant les modes de subjectivation dans le temps), mais je tenais à faire apparaître la micro-histoire des crèches observées, tout en connaissant le risque de ne pas « transversaliser » suffisamment les observations, ou, plus grave encore, de recréer par mon écriture, une identité groupale propre à l'établissement de manière arbitraire.

Sans chercher à produire une « micro-histoire » au sens scientifique donné par Ginzburg, je m'appuie cependant sur les potentialités heuristiques reconnues par les micro-historiens à l'examen de cas ou de destins individuels :

Tout individu appartient à un certain nombre de catégories et groupes : genre, classe sociale, communauté linguistique, nationale, professionnelle, et se trouve à l'intersection de toutes ces catégories. Se pencher sur une personne, c'est étudier tous les ensembles dans lesquels elle est imbriquée. Les individus sont toujours traversés par des phénomènes qui ne sont pas individuels et cette porosité les rend particulièrement intéressants pour l'historien. (Ilana Löwy, 2010, p. 180-181).

J'ajouterai qu'elle les rend tout aussi intéressants pour le chercheur en sciences sociales, comme le dit Guy Michelat, partant « de l'hypothèse que chaque individu est porteur de la culture et des sous-cultures auxquelles il appartient et qu'il en est représentatif » (Michelat, 1975, p. 232).

Conclusion

Pour finir, j'aimerais avancer l'idée que cette réflexion autour des dimensions réelle, symbolique et imaginaire du terrain ne me laisse et laissera jamais quitte du terrain : mes scrupules, mes efforts tournés vers une écoute de ce que les sujets singuliers ont à dire, mes tentatives de ne pas les circonscrire dans une catégorie, ni dans une théorie, n'empêcheront pas cette réduction radicale que comporte la création d'un terrain. Il me semble que l'on peut décrire cette opération comme une soustraction du réel. Je soustrais au réel quelque chose que j'essaie de transformer en savoir. Que fait le terrain au chercheur ? Il lui permet de faire sa recherche, il n'a que cette fonction puisqu'il n'existe que pour le chercheur. Ce dernier, le chercheur, produit, c'est indéniable, de nombreux effets sur le lieu qu'il décrit comme son terrain, mais au sens strict, il ne fait rien de plus que de créer un terrain. Le lieu reste un lieu, du point de vue de ceux qui l'habitent, qui en ont l'usage. Il reste une institution, ou un village, ou un lieu de travail, un lieu réel, imaginaire et symbolique, où se jouent des relations de pouvoir, des rapports de domination, des conflits et des relations intersubjectives, mais il ne devient pas un terrain pour les enquêté-e-s. Il me semble que là s'arrête la puissance performative du discours de la recherche : l'implication de chaque sujet dans le lieu où il vit ou il travaille, est à mon sens plus forte que le discours du chercheur. Même les éventuelles restitutions que le chercheur produira de sa recherche auprès du terrain ne transformeront ce dernier pour autant pas en terrain pour les enquêté-e-s. Ceux-ci soustraient autre chose de leur environnement, ils le réduisent également, de leurs points de vue pluriels.

Bibliographie

Haraway, D. (1988/2007). Savoirs situés : question de la science dans le féminisme et privilège de la perspective partielle. In *Le Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes* (p. 107-143). Paris, France : Exils éditeur.

Lacan, J. (1956). *La lettre volée*. Consulté le 16 octobre 2018. URL : <http://ecole-lacanianne.net/wp-content/uploads/2016/04/1956-08-15.pdf>.

Le Gaufey, G. (2006). *Le pastout de Lacan: consistance logique, conséquences cliniques*. Paris, France : EPEL.

Löwy, I. (2010). 12. Carlo Ginzburg : Le genre caché de la micro-histoire. *Hors collection Sciences Humaines* : 177-189.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie* 16(2) : 229-247.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête* 1 : 71-109.

Passeron, J.-C. & Revel, J. (Éd.). (2005). *Penser par cas*. Paris, France : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Ulmann, A.-L. (2013). Le travail en crèche à partir de l'invisible. *Nouvelle revue de psychosociologie* 15(1) : 193-206.

448 Une compréhension du processus d'autonomie de l'enfant dans l'institution scolaire : le recours croisé à la construction du terrain de la recherche et à l'analyse des mouvements contre-transférentiels de la chercheuse

Véronique Kannengiesser, UPJV, Espé d'Amiens, Caref, EA4697, Circeft, EA4384 (France)

Résumé

Dans cette contribution, je me penche sur un entretien clinique non directif réalisé avec une enseignante directrice d'école d'application. Je montre comment peut se dessiner un terrain à partir de ce que Devereux nommait les « perturbations » et comment l'enseignante et moi, tout en obéissant aux injonctions d'une inspectrice de l'éducation nationale, avons également trouvé des lieux de résistance au cours de l'entretien de recherche où je l'invitais à me parler de l'autonomie de la pensée. Ces résistances multiples, analysées selon une approche clinique d'orientation psychanalytique, apparaissent comme des ressorts permettant à la chercheuse d'accéder à des données qui sinon lui seraient restées inaccessibles.

Mots-clés : terrain, clinique en sciences de l'éducation, psychanalyse, autonomie

Je voudrais dans cette communication proposer une nouvelle analyse d'un matériau, qui faisait partie de ma recherche de doctorat, à la lueur de la problématique que nous avons posée dans ce symposium et tenant compte du trajet que j'ai pu faire depuis l'écriture de la thèse. Je montrerai comment peut se dessiner un terrain à partir de ce que Devereux nommait les « perturbations » (1967, p.16) et comment une enseignante et moi, tout en obéissant d'un côté aux injonctions d'une inspectrice de l'éducation nationale, avons également trouvé des lieux de résistance au cours de l'entretien de recherche où je l'invitais à me parler de l'autonomie de la pensée. Ces résistances apparaîtront comme des ressorts qui ont permis à la chercheuse d'accéder à des données qui sinon lui auraient été inaccessibles et à l'interviewée de laisser voir comment, en sujet éthique (Foucault, 1984) elle se situe par rapport au pouvoir hiérarchique institué.

Ma recherche de doctorat a porté sur le moment où l'enfant entre à l'école maternelle et où il rencontre un autre discours porté par un nouveau porte-parole (Aulagnier, 1975) dans une nouvelle institution. J'ai mis en évidence deux processus psychiques à l'œuvre au moins dès la naissance du sujet, auxquels participe fortement la première scolarisation, particulièrement par la séparation qu'elle engendre. D'une part, le processus de différenciation psychique et d'autre part, celui de l'élaboration du contrat narcissique (idem) avec le groupe social dont les énoncés ont plus ou moins fidèlement été portés par le couple parental. Ces deux processus sont à mettre en lien avec celui de l'autonomie de l'enfant que je définis en m'appuyant sur les travaux de Castoriadis comme une situation permanente dans laquelle le sujet tente de reconnaître dans son discours ce qui est le discours de l'autre afin de décider s'il souhaite continuer à le faire sien ou bien s'en écarter (Castoriadis, 1975).

J'ai mené cette recherche selon une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel et Pechberty, 2005) et plus précisément encore, dans ce courant, je me suis inscrite dans la filiation de Laurence Gavarini qui pratique une « clinique en institution » considérant « la fonction simultanément sociale et subjective de l'institution » (Gavarini, 2012, p.39). Le travail empirique s'est appuyé sur des observations cliniques inspirées de la méthode élaborée par Philippe Chaussecourte (2014) que j'ai effectuées dans les couloirs de plusieurs écoles maternelles et dans des classes de petite section. J'ai également mené des entretiens non directifs avec les enseignants des classes observées et

quelques parents. Je mets le focus, pour cette communication, sur un entretien que j'ai mené avec Fabienne (prénom fictif pour respecter l'anonymat).

La première fois que j'ai rencontré Fabienne, c'était à la sortie des classes où je demandais à voir la directrice pour lui exposer mon souhait de rencontrer des enseignant.e.s de petite section qui accepteraient que je mène une observation dans leur classe. Je situais cette demande dans le cadre de ma recherche doctorale, où je précisais m'intéresser à l'entrée de l'enfant à l'école maternelle. Fabienne m'avait immédiatement conduite dans la classe de Luc, l'unique enseignant de petite section de cette école. Chemin faisant elle m'avait indiqué d'emblée qu'il me fallait une convention pour pouvoir mener ces observations. Demande qui est généralement émise par l'inspecteur de la circonscription. Contrairement à ce qu'avaient pu faire les autres directrices, elle était restée avec Luc et moi tout au long du bref entretien au cours duquel nous nous sommes mis d'accord sur le principe de cette observation. Puis elle m'avait raccompagnée jusqu'à la sortie m'indiquant de dire à l'inspectrice qu'elle autorisait cette observation. Connaissant, pour y avoir travaillé 9 ans, le système hiérarchique du premier degré de l'éducation nationale ainsi que ses codes, je me fis déjà la remarque que Fabienne semblait bien proche de l'inspectrice pour oser émettre un avis avant celle-ci. Je m'étais rendue quelques jours plus tard dans les locaux de la circonscription pour déposer ma demande comportant la liste des enseignant.e.s qui avaient accepté de me recevoir. Du bureau de la secrétaire, j'avais entendu l'inspectrice s'entretenant au téléphone avec une directrice à laquelle elle indiquait de laisser attendre une personne qui s'était présentée pour solliciter un stage ; cette dernière prétendait intégrer le corps des professeurs des écoles sans passer par l'inspectrice ! Après avoir raccroché, entendant ma conversation avec la secrétaire, elle lui avait demandé de lui apporter mon courrier et s'était exclamée : « Non mais là c'est pareil, ça suffit, les gens doivent apprendre les normes de procédure et les respecter, vous mettez cette demande de côté, vous la bloquez, on ne pénètre pas dans les écoles comme ça, il faut passer par l'inspectrice d'abord ». S'en était suivie une discussion entre la secrétaire et moi qui avait attiré l'inspectrice. Après quelques remontrances supplémentaires sur les irrégularités de mon courrier, elle avait fini par entendre mes arguments de chercheuse non accoutumée aux règles de l'institution et défendant ses choix méthodologiques. Je souhaitais en effet recueillir le consentement des enseignant.e.s ce qui, en passant par leur supérieure hiérarchique, pouvait être faussé. Puis regardant la liste elle m'avait indiqué qu'il était hors de question que je mène une observation dans la classe de Luc qui contestait ouvertement des décisions de l'institution (il faisait partie des enseignants-désobéisseurs dont le mouvement est né en 2008 à l'initiative d'Alain Refalo) et ne pouvait donc prétendre la représenter. Il était préférable, selon elle, que j'observe, dans cette école, la classe de Fabienne qui d'ailleurs avait un double niveau de tout petits et grands. Ayant compris entre temps que Fabienne était une directrice, maîtresse formatrice, dans une école d'application c'est-à-dire une école où il y a au moins 2 maîtres formateurs et qui reçoit régulièrement des étudiants pour des observations de formation, je n'avais pas du tout envie d'aller dans sa classe. En effet, d'une part je l'assimilais aux conseillers pédagogiques eux-mêmes maîtres formateurs, que j'avais côtoyés lorsque j'étais professeure des écoles et dont j'appréciais peu le positionnement envers les enseignants lors de leurs visites dans les écoles. D'autre part, je craignais d'assister à un exposé de « bonnes pratiques », telles que soutenues par le discours institutionnel et non à une pratique et un discours subjectif.

Pourtant, j'ai repris contact avec Fabienne pour lui signifier l'avis de l'inspectrice et lui demander si elle serait d'accord pour que je vienne dans sa classe. A cette époque, je me disais inquiète de me voir, après tout ce temps passé, refuser en bloc par l'inspectrice toutes les observations et de ne pas trouver d'autres enseignants qui veuillent bien m'accueillir.

Fabienne a accepté sans enthousiasme et nous sommes convenues d'un rendez-vous. Après l'observation j'ai sollicité un second rendez-vous pour un entretien de recherche qui s'est déroulé quelques semaines plus tard, le jour de la reprise après les vacances de printemps et que j'ai débuté en l'invitant à me parler de ce que serait pour elle l'autonomie de la pensée. La première réaction de Fabienne fut un rire suivi d'un commentaire un peu ironique quant à la teneur philosophique de la question. "L'autonomie de la pensée à l'école ? C'est la r'prise, c'est pas mal !" Les premières réponses de Fabienne ont été brèves, engendrant rapidement un jeu de questions-réponses peu conforme aux attendus d'un entretien qui se voulait au départ "non directif". Ainsi écrivais-je dans la thèse qu'au bout de huit minutes, j'avais lâché une première prise et posé une question qui faisait partie de celles que je me posais au début de mes recherches. A ce moment-là, j'essayais quand même de rester dans la position de « receveur » (Haag, 2002), tandis qu'elle usait de l'expression « comme ON disait », comme si elle m'incluait dans la construction du discours. Durant une deuxième interruption téléphonique, j'ai eu le temps de penser que je ne parviendrais pas à tenir une posture clinique et lorsqu'en raccrochant, elle m'a dit « j'sais pas quoi vous dire d'autre », j'ai pris la décision de lâcher la dernière prise et, non pas de mettre un terme à l'entretien, mais d'y renoncer comme matériau figurant dans la thèse et de le poursuivre sur le mode d'un échange informel où je l'ai invitée successivement à me parler de sujets en lien avec ma recherche. Il apparaît alors que j'ai ensuite progressivement livré des éléments qui ont peut-être amené Fabienne à comprendre que j'étais également enseignante et que notre dialogue se situait entre deux professionnelles dont l'une était très liée à l'institution et avait été reconnue compétente pour la représenter et former des enseignants, et l'autre s'en était distancée et en avait fait un terrain de recherche.

Reprenant aujourd'hui l'analyse que j'ai portée dans ma thèse de ce qui me semblait alors être un dérapage, j'en saisis la culpabilité d'une impétrante qui prétend intégrer un courant de chercheur.e.s, et procède à un mea culpa. Cette culpabilité, renforcée par la perspective de la soutenance imminente de mon travail, notamment devant des personnes qui avaient participé à ma formation de clinicienne, ne m'a pas permis d'envisager une autre piste interprétative.

Comme nous l'avons à de multiples occasions évoqué dans ce symposium, le.la chercheur.e clinicien.ne amorce l'analyse du matériel empirique par celle des mouvements transférentiels potentiellement à l'œuvre dans les rencontres, je renvoie ici au numéro de la revue *Cliopsy* consacré à cette question. L'analyse des mouvements transférentiels amène notamment le chercheur à revisiter ce que Devereux nomme les perturbations provoquées par son activité d'observation et ses angoisses (Devereux, 1967, p. 16). Cette analyse m'a permis de reconstituer, dans l'après-coup, le fil des perturbations et ainsi de dessiner un terrain par la mise en réseau de scènes qui se sont déployées dans des espaces temporels et géographiques distincts. Mon analyse débute ainsi de la perturbation que représente le dépôt de ma demande qui ne respecte pas les codes habituels, entraînant la menace pour moi de me voir refuser l'accès aux classes, puis l'observation, plus sous la contrainte que consentie pour Fabienne.

Un premier effet que j'ai cherché à comprendre est mon manque d'enthousiasme à l'idée d'aller observer Fabienne dans sa classe et de mener un entretien avec elle. Il y avait d'abord cette forte proximité que je ressentais entre Fabienne et l'inspectrice. Je redoutais d'observer une enseignante appliquant à la lettre les instructions officielles, c'est-à-dire si je reprends la conception de l'autonomie par Castoriadis, ne se situant pas dans la « situation active » d'une personne qui « n'arrête pas son mouvement de reprise de ce qui était acquis (et) du discours de l'Autre » (Castoriadis, 1975, p.154). La rencontre, à l'école, de tel.le.s professionnel.le.s avait été difficile pour moi puisque mon choix de devenir enseignante avait été consécutif justement à une telle prise de position m'amenant à quitter l'entreprise de mon père après y avoir travaillé 10 années en famille. Le compte rendu de l'observation, de même que le début de l'entretien

ne me permettent pas de saisir la singularité de l'enseignante tant elle se montrait proche du modèle visé par l'institution. Ce n'est que lorsque j'ai repris le matériau au moment de la rédaction, soit deux ans après la rencontre avec Fabienne, que j'ai réalisé que j'aurais pu ne pas obéir à l'inspectrice et que la crainte de ne pas trouver d'autres lieux pour mener ce travail n'était qu'une interprétation de rationalisation pouvant cacher un reste inconscient de soumission à l'inspectrice. Il est possible que, durant l'entretien et lors de son analyse, ce soit un mouvement identificatoire qui m'ait portée à me ranger du côté de Fabienne, également soumise à cette inspectrice. Je me suis alors questionnée sur mon propre processus d'autonomie depuis mon entrée à l'éducation nationale et surtout, en croisant ceci avec les propos de Fabienne qui, durant l'entretien, dit que l'enseignant vise l'autonomie de l'enfant mais qu'il n'est lui-même pas autonome puisque soumis à l'autorité de l'inspecteur, qui lui-même n'est pas autonome puisque soumis aux décisions de sa hiérarchie, cela donc m'a surtout permis de confirmer la difficulté que peut représenter pour l'enseignant le paradoxe résidant dans le fait d'accompagner un enfant dans son processus d'autonomie en étant lui-même pris dans un réseau de servitude volontaire, plus ou moins conscientisée.

Revenons sur le « dérapage » de l'entretien ; aujourd'hui je peux aussi le penser comme un lieu de résistance. Dans sa présentation du numéro d'Anthropologie et Sociétés intitulé « L'interdit et l'inédit. Les frontières de l'ethnologie participante » Jean-Guy Goulet (2011) affirme qu'« il est parfois possible et même souhaitable de passer outre un interdit afin qu'émergent des observations jusque-là inédites » (Ibid., p.12). Il évoque alors les anthropologues Barbara et Dennis Tedlock qui leur étaient présentés lorsqu'il était doctorant dans les années 70 comme des « chercheurs qui allaient trop loin sur le terrain en devenant des disciples et apprentis de maîtres guérisseurs », en cessant d'être des « observateurs externes [...] ils devenaient des sujets vulnérables ». Cependant, soutient Goulet, en « consentant à dépasser dans leur vie personnelle les frontières jusque là imposées par leur profession, ils passaient de l'observation participante à l'observation de la participation » (Ibid., p.13). Il me semble que c'est bien ce pas que j'ai franchi en décidant de me laisser aller à un échange où je levais la ligne qui séparait la chercheuse de Fabienne. Sans cela je n'aurais probablement rien récolté d'autre qu'un discours paraphrasant les instructions officielles (elle passe en revue les objectifs, les activités, les compétences transversales, le statut de l'erreur, *etc.*). Goulet cite plus loin Jeanne Favret Saada selon laquelle, pour l'étude de la sorcellerie, « il n'y a pas de place pour un observateur non engagé » (Ibid., Goulet citant Favret-Saada, p.16). Je me suis moi-même engagée en me reconnectant avec les interprétations et les questions qui m'animaient déjà quand j'étais enseignante et que j'explorais par la recherche. J'ai pris ainsi une autre place et ce n'est qu'à ce prix que Fabienne est elle-même sortie du rôle que lui avait attribué l'inspectrice.

Je pense que la réponse à l'angoisse de vulnérabilité évoquée par Goulet est apportée notamment par Georges Devereux pour qui « exploiter la subjectivité inhérente à toute observation [constitue] la voix royale conduisant à une objectivité authentique plutôt que fictive » (Devereux, 1967, p.16). Si la vulnérabilité du chercheur signifie le risque de produire un travail dont la scientificité serait contestable, l'analyse du contre-transfert, c'est-à-dire des processus inconscients qui sous-tendent ses réponses aux sollicitations du terrain, peut en constituer une protection, en n'escamotant pas mais au contraire en traquant, des données précieuses qui ont un effet dans l'observation.

Je propose maintenant une autre interprétation de mon choix d'aller dans la classe de Fabienne et de mener un entretien avec elle. Pour mes précédentes observations, aucun inspecteur ne m'avait signifié cette procédure qui s'appliquait donc dans la dite circonscription. Les questions qui m'animent en tant que chercheuse portent sur les sujets en tant qu'ils sont dans une immanence réciproque avec l'institution. Le discours du sujet ne se saisit qu'en tant qu'il

est pris dans un social-historique institué qui se transforme par l'action instituante des sujets. La dimension symbolique de l'institution se saisit quant à elle par les significations imaginaires que convoquent les sujets. Je pense que l'intervention de l'inspectrice m'a mise sur la voie d'un fil qu'il fallait que je tire pour découvrir le maillage dans lequel l'enfant devenant élève développe son activité de penser. Ce que j'ai analysé comme de la soumission peut donc également être pensé comme une acceptation d'être déformée par le terrain pour accéder aux effets d'une injonction de l'inspectrice sur les enseignants de sa circonscription. J'écris d'ailleurs dans mon carnet de notes : « je viens encore de rencontrer une personne qui impose son pouvoir par la force de l'autorité. C'était une démonstration et il a fallu s'incliner pour obtenir gain de cause. Il me faudra obtenir un entretien avec l'enseignant que je ne peux aller voir. Ça doit être très intéressant ! ». Je ne développerai pas ce point mais j'ai pu constater deux modalités de résistance (Luc et Fabienne) me renseignant sur la manière de chacun d'être un sujet actif dans son processus d'autonomie.

Il me semble que Fabienne, après l'observation, a elle aussi trouvé dans cet espace un lieu de résistance. Une résistance qui se transforme au cours de l'entretien peu après que j'aie moi-même lâché prise. En effet, j'analyse une première forme de résistance par l'approche psychanalytique : Freud, dans *Inhibition, symptôme et angoisse* (1926) parmi plusieurs types de résistance de l'inconscient identifie celle du surmoi qui dérive de la culpabilité inconsciente et du besoin de punition ? Ce pourrait être celle qui anime Fabienne. Ne servir que le discours institutionnel aurait pour fonction d'éviter de dévoiler ce qu'il en est de son désir. Cette rationalisation (Jones, 1908) qui se caractérise par un discours sans sujet peut venir camoufler une résistance en tant que processus défensif. Puis il me semble que ce que j'interprète comme de la résistance se transforme à partir du moment où Fabienne émet une première critique sur l'institution : « l'estime de soi / c'est p't'être c'qui pêche beaucoup dans l'école, de plus en plus ». Ici, j'aurais plutôt recours à la conception foucauldienne de la résistance. Tout d'abord, le propos ne semble pas réactif mais bien plutôt pré-exister à l'entretien et il semble que Fabienne se saisit de cet espace pour laisser voir une résistance qui coexiste avec le pouvoir. Ensuite, elle évoque plutôt des micro-pouvoirs qui se manifestent dans les relations sans qu'on ne puisse jamais trouver dans ce discours qui est puissant ; à part peut-être lorsqu'elle parle « des politiques » mais ce signifiant ne lève pas plus le voile. Elle n'adopte pas un comportement de rejet mais fait émerger ce qui est contingent pour pouvoir en transgresser les limites. Elle dit ainsi que pour être « un enseignant créatif » et « échapper au moule » il faut être « malin » mais que cela nécessite une certaine « assise » que confère l'expérience. Le désassujettissement, contre la gouvernementalité, ne pourrait donc avoir lieu, selon Fabienne, que si l'on est, dit-elle, « sûr de soi » pour fonctionner autrement et « montrer qu'on atteint les objectifs fixés ». Être malin pourrait résulter du processus de subjectivation qui, pour Foucault, donne naissance au sujet éthique : une « pratique de la liberté » (Foucault, 1994) « qui s'appuie sur la connaissance de soi ou le souci de soi et permet la réversibilité de la relation de pouvoir intervenant nécessairement dans le rapport avec les autres » (Sato, 2007, p.89).

Pour conclure, je dirais que j'ai souhaité montrer que dans un entretien clinique de recherche si le respect du cadre méthodologique est très important, il y a parfois d'autres enjeux qui peuvent amener le.la chercheur.e à en dévier et que celui.celle-ci, par son écoute de ce que lui dit le terrain et guidé.e par le savoir qu'il.elle cherche à construire, peut parfois être amené.e à dévier de sa méthodologie. Savoir se déplacer pour garantir un espace, pour que se déploie un discours adressé, permet qu'il s'y déroule parfois des processus en miroir de ce que le.la chercheur.e souhaite comprendre. La rigueur scientifique réside pour le.la clinicien.ne dans l'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels dans la rencontre qui l'ont amené.e à ce déplacement.

Bibliographie

- Aulagnier, P. (1975). *La violence de l'interprétation : Du pictogramme à l'énoncé*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F. & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie* 151(1) : 111–162.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil, 1999.
- Chaussecourte, P. (2014). Une observation clinique d'orientation psychanalytique des pratiques enseignantes. *Recherches en Education* 19 : 63-81.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion, 2012.
- Foucault, M. (1984). *Histoire de la sexualité 3 : Le souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits, t.IV, 1980-1988*. Paris : Gallimard.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. Paris : PUF. 1971.
- Gavarini, L. (2012). L'objet de la clinique d'orientation psychanalytique en institution. In G. Monceau, *L'analyse institutionnelle des pratiques. Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France* (p. 39-55). Paris : L'Harmattan.
- Goulet, J.-G. A. (2011). L'interdit et l'inédit. Les frontières de l'ethnologie participante. Présentation. *Anthropologie et Sociétés* 35(3) : 9-42.
- Haag, M. (2002). *A propos et à partir de l'oeuvre et de la personne d'Esther Bick. Volume 1 : La méthode d'Esther Bick pour l'observation régulière et prolongée du tout-petit au sein de sa famille*. Paris : Autoédition.
- Jones, E. (1908). La rationalisation de la vie quotidienne. In *Traité théorique et pratique de psychanalyse* (p. 17-27). Paris : Payot 1925.
- Sato, Y. (2007). *Pouvoir et résistance. Foucault, Deleuze, Derrida, Althusser*. Paris : L'Harmattan.

751 Déambulation ethnographique et écoute clinique sur le terrain de recherche : quelle articulation possible ?

Alexandre Ployé, Inspé de l'académie de Créteil, Université Paris-Est Créteil (France)

Résumé

La communication reprend une fraction du matériel recueilli pour l'écriture d'une thèse dont le sujet portait sur les éprouvés psychiques des acteurs de l'inclusion dans un collège. Elle questionne la dimension transférentielle de la rencontre avec le terrain dans une recherche articulant démarches clinique et ethnographique. Une telle articulation ferait douter de la capacité du chercheur à ne pas être trop pris dans le jeu des transferts et donc à produire des connaissances objectivables. Face à ce doute, il m'est apparu, au contraire que prêter une attention clinique aux demandes, conscientes et inconscientes, que le terrain fait au chercheur au fil de la recherche, permettait de construire une intelligence des situations observées.

Mots-clés : approche ethnographique, démarche clinique, demande, contre-transfert

Introduction

Cette communication s'appuie sur une réélaboration dans l'après-coup des cadres méthodologiques d'un travail de thèse soutenu en novembre 2016. Il s'agit de poser le problème de la construction d'un terrain de recherche composite et de l'articulation entre eux de deux horizons méthodologiques apparemment hétérogènes l'un à l'autre, une démarche clinique d'orientation psychanalytique et une construction ethnographique du terrain de recherche.

La thèse cherchait à comprendre comment, sur le terrain d'un collège de Région parisienne, dans lequel j'ai déambulé pendant de nombreux mois, une équipe éducative parvenait à donner corps à l'injonction à l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap bénéficiant d'un dispositif Ulis. Je cherchais à la fois à comprendre le terreau social-historique dans lequel peut prendre pied cette injonction récente et par quels affects les professionnels étaient traversés lors de leur rencontre avec l'inquiétante étrangeté (*Unheimliche*, Freud, 1909, 1985) du handicap mental.

Je vais ici tenter de me ressaisir de quelques critiques qui m'ont été énoncées pendant la soutenance de la thèse et qui ont été formalisées dans le rapport de thèse, et plus encore de l'appel qui m'a alors été fait à me ressaisir desdites critiques afin de poursuivre la construction de mon identité de chercheur. Ces critiques, que je vais détailler en première partie, visait à mettre en perspective la possibilité du nouage d'une approche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, C. ; Chaussecourte, P., Hatchuel, F. ; Pechberty ; B. , 2005) et de l'ethnographie. Je vais donc tenter de montrer par la reprise élaborative de deux moments de mon matériau comment la question de l'analyse de la place à laquelle le chercheur est assignée par son terrain et l'analyse des demandes latentes qui lui sont faites peuvent être concurremment pensées comme le lieu d'une saturation transférentielle s'opposant à l'objectivisation scientifique ou, à l'opposé, comme la fenêtre ouvrant sur un univers de sens, à condition que le chercheur soit sensible aux effets sur lui de ces demandes et tienne en bonne part la dimension aporétique des réponses qu'il cherche peut-être, au creux inconscient de son identité, à apporter à ces demandes.

Ainsi, la communication s'essaie à apporter une ébauche de réponse à la question suivante : comment le chercheur peut-il mobiliser une intelligence de ce que lui fait le terrain qui lui servirait à entendre ce qui fait le terrain ?

Immersion sur le terrain et interférences transférentielles

La thèse est un moment de construction de l'identité professionnelle du chercheur. Celle-ci emprunte nécessairement à ses affinités, à son *background*, qui composent son horizon théorique. Les miennes allient l'histoire – j'étais professeur d'histoire-géographie en collège, et la clinique psychanalytique. Ont découlé de ces inscriptions théoriques anciennes mon désir de construire un terrain de recherche où je pourrais construire une compréhension des phénomènes scolaires liés à l'idéal nouveau d'inclusion dans une double dimension : celle d'une topologie, au sens de la géographie, cherchant à comprendre comment s'inscrit l'inclusion dans les espaces du collège, et celle d'une topologie psychique des sujets professionnels du collège engagés au quotidien, souhaitant décrire l'épreuve de la rencontre avec le handicap. J'ai postulé l'intime alliance de ces deux dimensions et avec quelques années de recul, je peux reposer l'hypothèse que ces deux dimensions composent un entrelacs, les phénomènes spatiaux liés à l'inclusion répondant aux éprouvés psychiques des acteurs, le tout se déposant sur le fond imaginaire et symbolique du social-historique de l'institution scolaire. Une telle hypothèse s'étaye sur une définition de l'inconscient tel que la propose S. Canat, un inconscient qui serait tissé de culture, d'histoire et de social (Canat, 2007).

Ainsi, j'ai fréquenté un unique collège pendant plus d'une année. J'ai alterné les moments de déambulation ethnographique dans les lieux du collège et des moments d'observations cliniques en classe, avant de pratiquer des entretiens cliniques avec des enseignants et des personnels d'encadrement. On entend ici la juxtaposition d'une méthodologie du temps long, celui de l'imprégnation ethnologique, et une méthodologie des temps courts et balisés, ceux de l'approche clinique.

Je vais à l'endroit de cette méthodologie reprendre certaines remarques soulevées par des collègues cliniciens à propos de cette construction du terrain et de la méthodologie. Celles-ci tiennent pour l'essentiel et pour résumer au risque d'une interférence transférentielle liée à l'immersion prolongée sur le terrain de la recherche. Je veux soulever deux choses en regard de cette phrase, et en m'appuyant sur deux signifiants clés dans cette phrase. La première est qu'elle situe la critique, à mon sens, sur un fond d'angoisse que tous les courants qui ont la psychanalyse en référence ont traversé. Celui de la capacité à maîtriser le transfert. Le mot interférence questionne : est-ce à dire que le jeu des places et des transferts sur le terrain empêche l'objectivation scientifique ?

Le mot immersion éclaire la question : dans ma fréquentation longue du terrain, je risque de me noyer. De me perdre dans la densité des échanges transféro-contre-transférentiels. La réponse est donc positive : une fréquentation assidue du terrain interdit au chercheur clinicien les formes de distanciation qui lui permettent de faire sciences. Une sorte de saturation transférentielle fonctionnerait comme un écran interdisant toute écoute réellement clinique. Cette critique rend alors en soi suspectes les rencontres méthodologiques entre la clinique et l'ethnologie, alors même que le champ d'une anthropologie psychanalytique avait ouvert avec Devereux la voie à cette rencontre.

Aussi je me demande si cette critique n'est pas trop marquée, pour citer Gautier (2018) dans *Épistémologies du genre*, par « l'illusion métaphysique selon laquelle il serait possible de s'extraire du monde en lequel nous sommes pour mieux l'observer ». Une critique qui postulerait l'existence d'un point de surplomb à partir duquel la menace des interférences transférentielles s'estomperait. A mon sens donc, cette critique renvoie d'abord à l'imaginaire d'une épure de la démarche clinique en sciences de l'éducation qui aurait pour fonction et ambition d'asseoir dans sa respectabilité scientifique un champ disciplinaire vécu comme fragile à l'Université. J'ai revendiqué dans ma thèse le mot de bricolage, en ce qu'il prévient

de toute idéalisation méthodologique. Ainsi, ce joli mot peut défendre le moi du chercheur en construction contre les injonctions du surmoi institutionnel propre au champ disciplinaire auquel il s'affilie, en ce qui me concerne dans un double et paradoxal désir de fidélité et de contrebande. Les travaux de Laurence Gavarini permettent, il me semble, d'échapper au mythe de l'objectivité par extériorisation du chercheur. Elle introduit l'idée selon laquelle la recherche et le terrain sont avant tout « rapport de places » (2007), qu'à ce titre il convient de s'interroger sur les jeux qui se tissent dans l'inter et l'intrapsychique autour des places que chacun occupe, l'observateur et l'observé. Dans la suite des travaux de la psychanalyste Paula Heiman (Heimann, P. ; Little, M. ; Reich, A ; Tower, L., 1949 ; 1987) et de tous ceux qui s'en inspirent, le contre-transfert n'est pas ici considéré comme un obstacle à la compréhension des situations observées, mais comme un chemin d'accès vers un sens qui demeure toujours contingent et situé, n'épuisant jamais la situation. Puisque le chercheur est pris dans un rapport de place imaginaire et symbolique, il ne faut pas, comme le souligne Jeanne Favret Saada (1977 ; 2011), tenter de se déprendre, mais il faut reprendre théoriquement les rapports entretenus. J'ajouterai pour ma part que cette prise du chercheur par son terrain n'est rien d'autre qu'une demande que le terrain lui adresse, en retour de sa propre demande qui est fantasmée comme une offre. Le rapport de places est donc, dans le registre imaginaire, une rencontre équivoque entre deux demandes dont je crois que l'analyse au long cours et dans l'après-coup garantit à la démarche clinique d'orientation psychanalytique son caractère de scientificité.

Analyse de la réponse à la demande d'accès au terrain

Ainsi donc, faire porter l'effort de la réflexivité du chercheur sur le jeu des demandes me paraît la clé qui permet à la fois la fréquentation longue du terrain de recherche et l'écoute clinique des phénomènes psychiques qui s'expriment par le prisme des demandes. Quand je parle de demande, je l'entends au sens de Lacan, à savoir une équivoque, quelque chose qui « ne peut jamais être véritablement exaucée » (Lacan, 1994 ; 101). Lacan rappelle par ailleurs que cette dimension d'équivoque (aucune réponse satisfaisante ne peut être corrélée à une demande mais cela n'épuise jamais la demande) est source d'angoisse pour le sujet. Par extension, on peut ainsi penser que la demande est le lieu de frayage de productions psychiques inconscientes dans lesquelles peuvent s'entendre la position psychique d'un sujet en regard de ses investissements. Je fais donc l'hypothèse que les demandes inconscientes qui sont faites au chercheur venant enquêter sur l'objet inclusion véhiculent l'imaginaire dudit sujet sur cet objet inclusion. Prenons l'exemple de la principale du collège : c'est bien sûr à elle que j'adresse en premier une demande officielle d'accès au terrain. Elle assortit son oui immédiat d'un long récit dans lequel elle me narre, comme un impromptu, l'histoire laborieuse mais triomphale de la création de l'Ulis qu'elle décida et mena à bien malgré l'opposition des enseignants. J'ai en rédigeant mon journal de recherche associé le mot de fondation à celui de création et ai déplié une chaîne signifiante marquée par la métaphore de la fondation monastique qui traduisait quelque chose à la fois d'une configuration héroïque dans le récit de la principale et de son allégeance très forte à la dimension d'idéalité de l'inclusion scolaire, dont elle se fit l'agent zélé auprès d'enseignants rétifs. Elle invoque ainsi ses constants rappels à la loi. Ainsi, il m'est apparu que son autorisation à entrer et circuler librement dans le collège s'accompagnait de la demande suivante : que depuis ma position de chercheur et de formateur pour l'inclusion scolaire, je corrobore le récit héroïque de fondation (participant ainsi à son imaginaire) et en assoie symboliquement son autorité par ma double posture professionnelle (chercheur et formateur). Prenons maintenant l'exemple des enseignants, car si je suis autorisé à entrer au collège, il faut encore que les enseignants, certains d'entre eux, acceptent le protocole d'observations-entretien clinique que je veux leur proposer. Il m'apparaît très vite que les enseignants acceptent ma présence avec une certaine ambivalence : si je n'ai aucun mal à fréquenter la salle des professeurs et la terrasse des fumeurs, après avoir été introduit par le

relai de l'enseignante spécialisée qui coordonne l'Ulis et expose à tous le thème de ma recherche et mon identité professionnelle, je suis l'objet d'une certaine indifférence, voire de stratégies d'évitement quand il s'agit de parler d'inclusion. Peu à peu, mes déambulations qui avaient pour fonction d'observer et de décrire, se transforment en errance solitaire et silencieuse. Il m'arrive de me perdre dans les couloirs, de ressentir certaines formes d'angoisse à ne trouver aucun interlocuteur. Ainsi, si l'on m'accepte, c'est au prix de mon invisibilisation. On me demande de me fondre dans le décor. Cette errance a cependant une fonction éminente dans la recherche, car j'y croise des élèves de l'Ulis désorientés : tel élève cherchant son chemin pour aller en classe d'inclusion, tel autre attendant Dieu sait quoi à une table, dans le hall d'accueil, sans que la vie scolaire ne s'inquiète de lui à aucun moment. Peut-être alors, dans un mouvement d'identification projective, le chercheur s'identifie-t-il à ce trait spécifique des élèves de l'ULIS dans le collège : présent mais invisible. La demande d'invisibilisation faite au chercheur avait un rapport d'équivalence avec celle adressée aux élèves handicapés : soyez présents, mais invisibles. L'invisibilisation progressive du chercheur sur l'inclusion me renvoyait à cet état de suspension des élèves handicapés, ni inclus ni exclus, que j'ai essayé de décrire en mobilisant le concept de liminalité. Ici, la liminalité est une production spatiale qui a quelque chose à voir avec l'ambivalence et la conflictualité propre au psychisme des enseignants.

J'ai cherché à confirmer l'hypothèse d'un lien entre les configurations topologiques de l'inclusion et la topologie psychique des enseignants notamment dans l'analyse de l'entretien avec Christine, une professeure de SVT. Je ne vais ici que me ressaisir de la demande que cette enseignante me fait quand elle accepte à la fois que je vienne l'observer en cours puis que nous ayons un entretien ensemble. Chacune de mes visites dans sa classe s'est conclue par une demande (on pourrait dire qu'il s'agit de la demande manifeste) formulée en un mot : « alors ». Très embarrassé, j'ai manié l'esquive pour ne pas répondre et ne rien montrer de mon effarement : Christine était une excellente et passionnante enseignante de SVT, interactive, socio-constructiviste, très présente dans la classe mais qui, en cinq heures d'observation, n'a jamais adressé un regard ni un mot aux élèves handicapés inclus dans sa classe. Ni à eux, ni à leurs productions. Dans l'entretien, Christine témoigne très vite d'une double agressivité. Contre les élèves d'abord, qu'elle qualifie de plantes vertes, incapables de penser, donc, à peine humains. Puis contre elle-même dans un mouvement de retournement. Je sers à rien, dit-elle plusieurs fois. Comment alors comprendre que Christine ait accepté de me montrer et de me donner à entendre tout ceci ? Quelle est la demande ? Dans le registre du manifeste, Christine demande un retour didactique au spécialiste pédagogique de l'inclusion qu'elle fantasme en moi. Je le lui accorde à la fin de la recherche et je fais l'erreur de considérer ce moment comme hors recherche : je ne l'enregistre pas et n'en note rien. Pourtant, il aurait été intéressant d'essayer d'y entendre ce que mes réponses didactiques produisaient dans son discours. Mes réponses n'ont sans doute pas satisfait la demande et il aurait été important d'entendre ce que Christine a manifesté en regard de cet écart. Car dans le registre du latent, la demande n'était pas celle de clés pédagogiques. On peut faire l'hypothèse que Christine attendait de moi que je puisse endiguer son désarroi professionnel. En ce sens, elle s'est profondément livrée dans l'entretien clinique : elle a indiqué son intense culpabilité de n'être pas capable de mieux faire avec les élèves de l'Ulis, sa honte de ne pas être à la hauteur. Ne pas regarder les élèves peut se comprendre alors comme un mécanisme de défense qui a son pendant dans l'invisibilisation généralisée des élèves de l'Ulis que j'ai constatée dans le collège. Ce sont les coordonnées de son conflit psychique qui se dévoilent alors, entre allégeance surmoïque au principe moral de l'inclusion, culpabilité inconsciente, sentiment d'inquiétante étrangeté face aux terribles plantes vertes finalement trop humaines, comme elle et, en bout de course, désarroi du moi

professionnel. Ne me demande-t-elle pas de contenir tout ceci, ou tout du moins d'apaiser le conflit ?

Au terme du protocole de recherche, Christine décide de se former, sur ma suggestion. J'ai été un mauvais répondant. Il ne pouvait pas en être autrement et j'essaie de payer ma dette en lui suggérant cette solution. Sans doute croit-elle qu'elle obtiendra davantage de réponse à sa demande consciente. Cependant, deux ans plus tard, elle quitte le collège et donc les élèves handicapés. Elle devient professeur ressource dans un Centre régionale de documentation pédagogique. Loin de tout élève.

Conclusion

Dans ma recherche, j'ai cherché à montrer le lien entre certains phénomènes topologiques comme la liminalité des élèves handicapés, ce que j'ai nommé le leurre du seuil de la classe inclusive, et certains éprouvés psychiques des acteurs de l'inclusion, dont le sentiment d'inquiétante étrangeté face au handicap. Ainsi, il me semble que l'articulation des deux temps du terrain (long et court, ethno et clinique) était une manière de saisir cette articulation des conflictualités psychiques individuelles et des rapports de places dans le social du collège. De manière plus générale, je pense que la fréquentation ethnographique du terrain n'éloigne pas de la capacité à l'écoute clinique, car au contraire, elle permet d'attirer l'attention du chercheur sur la question du nouage du social et du singulier au cœur même du sujet, et, dans l'autre sens, elle permet de saisir comment la subjectivité et l'intersubjectivité des acteurs, la puissance des constructions psychiques qu'il projettent sur leur scène professionnelle, composent la trame sur laquelle s'inscrivent les phénomènes sociaux.

Je ne minore en rien l'alerte aux effets de saturation transférentielle que doit susciter ce type d'articulation. Bien au contraire. J'essaie de jeter quelques lumières dans le brouillard des transferts en faisant l'hypothèse, que je crois heuristique, que ce que fait le terrain au chercheur, est une demande, dont l'analyse est une forme de ligne de survie dans le terrain long de l'enquête.

Bibliographie

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

Canat, S. (2007). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée*. Nîmes : Champ social éditions.

Favret-Saada, J. (2011/1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Folio Essais.

Freud, S. (1985/ 1919). *L'inquiétante étrangeté et autres essais*. Paris : Folio Essais.

Gavarini, L. (2007). Le contre-transfert comme rapport de places : revisiter la question de l'implication du chercheur. *Actes du colloque Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*, Strasbourg.

Gautier, C. (2018). De la neutralité axiologique au réalisme des expériences vécues du standpoint. In A.-C. Husson *et al.* (Dir.), *Epistémologies du genre*. In *Croisement des disciplines, intersections des rapports de domination* (p. 97-115). Lyon : ENS Éditions.

Heimann, P., Little, M., Reich, A. & Tower, L. (1987 ; 1949). *Le contre-transfert*. Paris : Navarin Editeur.

513 Recherche-formation des groupes de travail dans les services éducatifs. Une approche orientée par un regard psychanalytique

Stefania Ulivieri-Stiozzi, Université Milano-Bicocca (Italie)

Résumé

Pour l'approche clinico-pédagogique, au sein du modèle de recherche-action à visée de formation, l'objectif du travail sur le terrain n'est pas l'acquisition de connaissances pures, mais un objectif de compréhension « transformative » en réponse à une demande d'intervention ou de consultation (Junker, 1960). Je voudrais discuter de la manière dont une telle approche est fructueuse pour le processus de transformation d'un groupe professionnel qui apprend de sa propre expérience (Bion, 1962 ; Foulkes, 1964; Corrao, 1998; Correale 1999). La méthodologie des groupes d'apprentissage par l'expérience entretient un dialogue fructueux avec la « clinique de la formation » (Massa, 1992) en accordant une place centrale au travail d'analyse linguistique des textes produits dans le groupe.

Mots-clés : Italie, clinique de la formation, apprentissage par l'expérience, groupe, recherche psychanalytique

Le cadre de la recherche

Je voudrais réfléchir à partir d'une recherche réalisée, il y a quelques années, au sein d'une communauté d'adolescents de la Lombardie, sur le thème des « Politiques et cultures de l'évaluation »¹: impliquant plusieurs universités sur le territoire italien. Pour cette communication je propose de revenir sur un travail effectué avec une équipe d'éducateurs à Milan qui s'occupe d'adolescents dans des conditions d'extrême difficulté et éloignés de leur famille.

But de la recherche

Une série de questions orientaient la recherche pour les chercheurs comme pour les éducateurs, par exemple : l'évaluation est-elle un acte éducatif pouvant être pensée au plan pédagogique ? (Ulivieri Stiozzi - Vinci, 2016). Que celle-ci soit spontanée, informelle, surgissant dans la quotidienneté de la relation avec les adolescents, ou qu'elle soit organisée, documentée dans des contextes formels.

Le défi de la recherche était de considérer l'évaluation comme un acte éducatif, comme un geste méta-réflexif individuel et de groupe, capable de comprendre l'éducation réalisée concrètement dans le quotidien du service, afin de la nommer, la modifier, la documenter et la communiquer aux interlocuteurs externes (tribunal des mineurs, assistants sociaux, etc.).

Il s'agissait d'une recherche-formation d'approche clinico-pédagogique structurée comme une étude de cas et qui entend produire un savoir basé sur l'expérience, en s'appuyant sur une intense collaboration entre chercheurs et professionnels et en adoptant comme tâche spécifique de comprendre la culture d'un service éducatif par rapport à sa pratique d'évaluation. Dans un

¹ La contribution suivante est basée sur un reflet de certains passages de la recherche ci-dessous.

La présentation complète du cadre et des résultats de la recherche est déposée à l'Unité de recherche de Milan Bicocca – *Report di ricerca: politiche e culture della valutazione : tra le pratiche informali e le procedure codificate. Studio di caso di servizi educativi per l'adolescenza (Rapport de recherche : politiques et cultures de l'évaluation : entre les pratiques informelles et les procédures codifiées. Étude de cas des services éducatifs pour adolescents)* - Département des Sciences Humaines pour la Formation "Riccardo Massa". Coordinateur : Maria Grazia Riva ; Membres : Stefania Ulivieri Stiozzi, Cristina Palmieri, Pierangelo Barone, Jole Orsenigo, Elisabetta Biffi, Viviana Vinci, Claudia Pavan, Alessandro Ferrante.

dispositif de recherche-formation, les professionnels développent la posture des chercheurs, en s'impliquant dans le processus de remise en question de leur travail en tant qu'éducateurs.

L'« étude de cas » (Mortari, 2007; Riva, 2007), consiste en l'étude approfondie d'une situation, qui croise différents niveaux : institutionnel, organisationnel, groupal, personnel et méthodologies diverses. Parmi toutes ces méthodologies, je ne parlerai que de focus group avec l'équipe de ce lieu de vie pour adolescents, en précisant que ces focus group ont été conduits selon notre approche de la « clinique de la formation » (Massa, 1992), c'est à dire un dispositif de recherche-formation caractérisée par une ouverture multidisciplinaire maximale et structurée dans un travail de groupe dont la finalité est l'analyse de matériaux linguistiques pré-théoriques (récit professionnel, dessins, maquettes, représentations littéraires, cinématographiques). Aidé par les conducteurs en tant que co-penseurs (Ulivieri Stiozzi, Orsenigo, 2018) on effectue sur ces matériaux une analyse des latences c'est à dire une lecture des dynamiques émotionnelles en cours dans le groupe et des processus affectifs plus profonds qui les sous-tendent. En déposant leurs expériences vécues dans des textes spécifiques, les membres du groupe sont amenés à défaire et à reconstruire leur vision de la réalité éducative et à augmenter leurs capacités à s'auto-évaluer notamment par rapport à leur manière de disposer la scène éducative, et à leur interprétation de mouvements affectifs, de transfert et de contre-transfert, et à leur manière d'entrer en relation avec la complexité de l'histoire de ces adolescents, pour les soutenir dans leur développement. Les références épistémologiques qui ont guidé la conduite du groupe étaient, outre la clinique de la formation, les théories de Bion, le concept de champ emprunté à Lewin (2005), la structure de champ institutionnelle importée en Italie par Correale (1999), ainsi que, sur un plan opérationnel, celui des leaderless groups, tels qu'ils ont été théorisés et expérimentés par la Tavistock Clinic (Foulkes, 1964).

Processus d'évaluation : le regard psychanalytique dans la recherche

Procéder à l'évaluation du point-de-vue de la psychanalyse cela signifie la considérer comme un processus complexe, ambigu et paradoxal. C'est la psychanalyse dans sa rencontre problématique avec l'éducation qui a mis en évidence les dimensions ineffables, invisibles et par moments envahissantes qui font de l'éducation un geste implicitement évaluatif, induit par des courants intenses de pouvoir et de désir. (Millot, 1979 ; Cifali, 1985a, 1985b ; Riva, 2004). Ces dynamiques sont le produit du mouvement affectif ambivalent entre, d'une part, le contrôle de l'autre et la régulation de ses comportements, d'autre part, l'ouverture de l'autre vers son désir, à la conquête de sa liberté et de son altérité.

Tout choix intentionnel dans le domaine de l'éducation ressort, au-delà de toute prétention de clarté, d'un fond magmatique imbibé d'affects et d'émotions complexes qui rendent le regard de celui qui éduque partiellement aveugle, à lui-même et à l'autre. L'évaluation est donc une pratique exposée au paradoxe : geste qui tend à la nomination et à la clarification de ce qui survient dans une relation éducative, mais également acte qui résiste à ce dévoilement. Être confronté à l'évaluation d'un autre c'est vivre un processus dense d'implications fantasmatique. Elle fait, en effet affleurer des angoisses profondes, rattachées, du côté de l'évaluateur, à la pulsion sadique d'anéantissement de l'autre, et du côté de l'évalué, à des fantasmes de soumission et de dépersonnalisation. Adopter un dispositif de recherche-formation avec une approche clinico-pédagogique exige que les chercheurs soient conscients de cette dimension inconsciente de l'évaluation qui rend difficile le processus d'auto-évaluation.

Un dispositif de réflexion sur le processus de la recherche

Entrer dans un service pour aider les professionnels à penser leurs pratiques d'évaluation fait naître des représentations paradoxales : la recherche a pour intention manifeste d'accompagner les professionnels à auto-évaluer leur pratique d'éducation auprès des adolescents mais

simultanément il s'agit d'accueillir une institution universitaire qui vient évaluer leur capacité à s'auto-évaluer. Professionnels comme chercheurs sont pris dans ce paradoxe. Plutôt que de le considérer comme obstacle à la recherche-formation, notre hypothèse est que c'est ce paradoxe qui va précisément permettre à la problématique de l'évaluation d'émerger dans le groupe ; c'est à dire qui va permettre de faire émerger le fantasme qui organise cette problématique et empêche son élaboration. Pour en aménager la survenue puis la transformation, un autre dispositif d'élaboration entre chercheurs a accompagné le travail conduit avec les professionnels : le but était de se distancier de la fantasmagorie de l'évaluation en la faisant circuler. Le travail clinique avec l'équipe a fait émerger des problématiques institutionnelles à différents niveaux (je vais le préciser) qui mettait devant nous, chercheurs, un matériau magmatique à l'état brut, ayant besoin d'être transformé pour devenir accessible à la symbolisation ; autrement dit, c'est parce que les chercheurs peuvent « penser leur propre pensée » (Bion,1961) qu'ils peuvent soutenir les professionnels à faire la même chose.

Je vous expose quelques éléments de ce processus².

Au cours de la première séance le rapport entre le coordinateur de la communauté et ses collaborateurs apparaît délicat : très attentif à l'évaluation de leur travail, il intervient souvent pour leur reprocher des omissions ou des non-conformités, se plaint de se sentir seul et incompris et de devoir faire face à toutes les difficultés liées à la gestion du service. S'alternent dans leur relation des échanges polémiques et des moments de silence prolongé dans lesquels chacun éprouve des émotions douloureuses qui ne peuvent pas faire surface. L'évaluation s'exprime ici à travers une vision normative et autoritaire du leadership et des sentiments au sein de l'équipe d'être la plupart du temps sous-évaluée. Le groupe a du mal à rester centré sur la tâche alors que l'évaluation se déroule dans le non-dit et dans un climat qui apparaît parfois apathique, parfois animé par un conflit fort, bien que silencieux.

Il est clair pour nous, qu'il s'agit d'un groupe dans lequel, pour reprendre les termes de Bion, les hypothèses de base de la dépendance et de l'attaque-fuite prédominent, en étouffant la pensée collective. Ainsi, l'évaluation s'est révélée être un puissant fantasme capable de produire des effets dans le processus relationnel du groupe.

Cette dynamique est clarifiée dans la troisième réunion au cours de laquelle nous proposons à l'équipe un travail de construction d'une maquette, une carte géographique et symbolique du territoire de la communauté, réalisée en groupe, où chacun a un personnage et le situe vis-à-vis de celui des autres en le positionnant dans un paysage du service qu'ils ont préalablement façonné.

Après la construction de la maquette, nous invitons le groupe à décrire le paysage produit et à le lire comme s'il s'agissait d'un texte. La communauté est représentée par l'équipe en tant que maison de ferme, immergée dans un paysage rural et située à la frontière d'une ville avec laquelle elle entre en contact par une voie ferrée et un canal. La communauté est entourée d'une clôture qui la sépare de l'extérieur et c'est par rapport à ce périmètre que se sont placés les éducateurs, certains à la limite, d'autre à l'extérieur de l'enceinte. Seul le coordinateur se situe dans l'enceinte, au centre de la communauté.

La phase de libre association à partir du texte produit commence par une intervention du coordinateur qui exprime son amertume de s'être retrouvé seul dans l'espace interne de la communauté : "Je suis le seul à prendre soin de ces adolescents ... tous les autres - qui devraient

² L'expérience à laquelle nous réfléchissons a déjà été analysée dans un texte écrit par l'auteur en Italie. Voir : Ulivieri Stiozzi, S. (2013), *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano : FrancoAngeli. Voir en particulier pp. 80-90.

être avec moi, sont dehors et s'occupent de quelque chose d'autre ». Un éducateur, l'un des plus jeunes du groupe et récemment embauché, réplique : "tu parles comme un père de famille". L'image de la communauté-famille est présentée dans le groupe comme un premier modèle d'évaluation du service et le coordinateur répète que "les adolescents ont un besoin familial urgent". Pour la première fois, le modèle plastique objective le modèle d'évaluation latent de la communauté : un imaginaire privé (celui du coordinateur) se manifeste grâce au « texte » plastique et peut être examiné, nommé et discuté. Le coordinateur répète, alors, que la communauté est une « famille bonne » car elle doit se constituer comme antidote à un social désintégré offrant peu d'opportunités d'évolution aux adolescents et les laissant à la merci des destins hérités des familles d'origine.

Cette « famille bonne » n'est pas seulement un modèle à travers lequel la fonction éducative de la communauté est conçue, elle se révèle être aussi un élément important du parcours biographique du coordinateur. En effet, après un parcours de vie très troublé il choisit la profession d'éducateur et décide d'ouvrir ce lieu de vie adolescent qu'il crée de ses propres mains.

On comprend que son expérience biographique et sa vie professionnelle sont deux dimensions étroitement imbriquées qui se confondent lorsqu'il déclare que « sa propre chambre d'adolescent constituait un modèle pour l'ameublement des chambres des adolescents : un lit et une bibliothèque ». Autrement dit, repos et culture.

Le leadership des problèmes narcissiques dans la vie professionnelle et institutionnelle est un thème largement abordé dans le débat psychanalytique, pouvant éclairer ici la relation étroite entre les expériences personnelles du coordinateur et celles de son groupe de travail.

Cette dynamique complexe trouve ses racines dans la mission institutionnelle interprétée comme un « objet-soi », qui pour Kohut (1971) est une configuration psychique dans laquelle l'objet de la relation sert les principaux besoins narcissiques du soi : spéularité et idéalisation. En ce sens, l'objet-soi n'est pas encore un objet à proprement parler mais une prothèse du Soi.

Dans le cas de cette communauté, la formation religieuse du coordinateur, sa passion du travail social et sa motivation pour donner un nouveau cours à sa vie deviennent donc les blocs de construction symboliques des murs de la communauté, à ses débuts.

Ses collaborateurs ne partagent pas ce modèle familial lourdement chargé d'affect et dans la maquette on peut entendre des lectures très différentes: certains se placent sur le seuil comme des médiateurs entre l'intérieur et l'extérieur, entre la communauté et le territoire, et entre le présent et l'avenir des adolescents; d'autres se placent à l'extérieur, en exprimant le besoin de marquer une distance entre le monde professionnel et le monde privé en réaction, peut-être, à la forte implication émotionnelle du coordinateur. Certains éducateurs disent qu'il est important de ne pas être engloutis par « l'atmosphère trop familiale de la vie en communauté », l'effacement des frontières entre la sphère privée et l'espace professionnel, entre ses propres besoins et ceux des adolescents étant difficilement soutenable pour eux.

Le groupe assisté par les chercheurs peut se concentrer sur la manière dont la maquette exprime une première auto-évaluation du problème inconscient rencontré par le groupe de travail, problème qui a d'importantes répercussions en termes d'évaluation: nous élaborons avec le groupe que cette image de famille communautaire n'est pas partagée par tous les éducateurs, que le travail éducatif est évalué comme une profession fortement empreinte de vocation mais, même sur cette question, il n'y a pas de concordance au sein du groupe. De même, la prise en charge des adolescents centrée sur une évaluation de l'éducateur en tant que remplaçant des parents, ne fait pas l'unanimité. Il n'a jamais été possible de parler dans le groupe de ces

différentes visions mais seulement de les agir à travers des modalités relationnelles fortement dysfonctionnelles qui ont généré de la méfiance et des distances perceptibles. A travers la médiation de ces dispositifs, nous comprenons que l'évaluation de la communauté en tant que famille pourrait également expliquer le sentiment d'isolement que la communauté vit par rapport à d'autres services de la coopérative.

Éloigné, situé symboliquement dans une zone rurale, elle n'a jamais été capable de se promouvoir, de participer activement au débat sur l'éducation des mineurs sur son territoire, d'établir des relations avec les administrations locales, afin de promouvoir des initiatives visant à aider les adolescents à planifier leur vie après la communauté. À travers la maquette pour la première fois, les conflits plutôt qu'agis peuvent être nommés. Les éducateurs peuvent exprimer leur différence par rapport à l'imaginaire du coordinateur et leur déception de ne pas avoir été pensés par lui dans leur spécificité individuelle. Le travail sur la maquette montre que l'équipe se trouve dans un passage crucial de son histoire : pour que le groupe reconnaisse pleinement son coordinateur, celui-ci doit reconnaître l'unité et la multiplicité de son groupe de travail. Cette étape nécessite que le coordinateur élabore le profond entrelacement qui relie l'histoire de sa vie au mythe de l'origine de la communauté. Or le coordinateur a besoin de conserver ce mythe pour préserver la communauté comme objet-soi. Pour cela, il lui faut se penser comme le seul ayant une vérité sur l'éducation que les autres ne partagent pas. Ainsi, dans une équipe professionnelle le pouvoir exercé par un leader avec une problématique narcissique peut mobiliser des expériences régressives chez les membres du groupe. Les éducateurs, placés dans une position infantile, peuvent souffrir de l'impossibilité à apporter leur contribution de professionnels adultes au projet éducatif de la communauté.

Lors de la dernière réunion, nous avons assisté à une évolution importante du processus de réflexion du groupe. Chaque membre a été invité à exprimer par un dessin le processus de l'équipe au travail, puis discuter de ces différentes représentations. Le dessin du coordinateur est très éloquent : il dessine son groupe rassemblé autour de la table où se tiennent nos réunions, vu d'en haut comme dans une prise de vue aérienne. Il se place lui-même et il place les chercheurs face à face aux deux extrémités de la table. Les autres membres sont dans leurs positions habituelles. Un siège vide est laissé à la droite des chercheurs.

La lecture de ce dessin révèle qu'il est en train de réévaluer la fonction de la recherche alors qu'elle était, au moment de notre entrée dans le service, plutôt dévalorisée. Comme ses collaborateurs, nous avons été attaqués par des propos sarcastiques qui soulignaient l'inutilité d'un travail coûteux en temps et, à son avis, peu productif. Ces attaques apparaissent défensives d'une évaluation de notre part qui risquait de mettre en péril sa communauté comme objet-soi. L'espace vide qu'il laisse à côté de la figure du chercheur-clinicien est, sur un plan symbolique, lisible comme la distance que le coordinateur met entre la vision précédente de son rôle et un nouveau rôle potentiel vers lequel il s'approche.

Le coordinateur semble être ouvert à une vision de son travail plus réaliste et davantage orientée vers une culture de l'échange, car il parvient à se démarquer d'une vision trop marquée par l'affect que ses collaborateurs ne peuvent pas partager. La représentation de l'éducateur « parent » entièrement consacré à la prise en charge des besoins des adolescents, peut devenir progressivement obsolète.

Dans ce changement de style, un tournant intéressant s'ouvre pour ce groupe qui peut expérimenter le passage d'une culture centrée sur le contrôle à une, plus orientée vers la participation et l'échange ; il commence à poser à ses collaborateurs de nouvelles questions sur le sens des pratiques éducatives qui ont lieu dans la matérialité de la vie de l'institution. Les règles peuvent passer du statut de prescriptions imposées à celui de scripts qui peuvent être

révisés et partagés. L'équipe commence à réfléchir à des questions jamais abordées, notamment : le devenir adulte des adolescents libère une parole qui porte attention, comme jamais auparavant, à leur affectivité, sexualité, désir d'épanouissement.

L'auto-supervision en différé du groupe de recherche a été fondamentale pour que les professionnels acceptent le risque de ce moment d'apprentissage par l'expérience. Les chercheurs ont exprimé leurs affects et les mouvements de transfert et contre-transfert qui étaient projetés sur eux, leur permettant de retourner dans l'équipe pour assumer une fonction de soutien aux affects et pensées naissants du groupe.

Bibliographie

Bion, W.R. (1961). trad. it. *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1972.

Cifali, M. (1985). *Freud pédagogue ? Psychanalyse et education*. Paris : Dunod.

Cifali, M. & Moll, J. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.

Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Roma : Borla.

Foulkes, S. (1964). *Psicoanalisi di Gruppo*. trad.it., Torino : Bollati Boringhieri, 1969.

Junker, B. H. (1960). *An introduction to the social science*. Chicago: The University of Chigago Press.

Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. New York: International Universities.

Lewin, K. (2005). *La teoria, la ricerca, l'intervento*. Bologna: Il Mulino.

Massa, R. (dir.) (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.

Millot, C. (1979). *Freud antipédagogue*. Paris : Flammarion.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini.

Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*. Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri Stiozzi, S. & Vinci, V. (dir.) (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.

Ulivieri Stiozzi, S., Orsenigo, J. (2018). La Clinique de la formation en Italie. *Cliopsy* 20 : 39-54.

786 Approche des professionalités enseignantes par l'étude des manières dont les enseignants « vivent le temps »

Julien Tourneville, Cultures et Diffusion des Savoirs, CEDS, EA7440, Université de Bordeaux (France)

Résumé

En s'appuyant sur un travail de thèse en cours, cette contribution propose une approche de l'étude des professionalités enseignantes à travers le prisme des manières de vivre le temps. Après avoir posé l'intérêt d'un tel travail à travers un cadre théorique spécifique, l'auteur expose les extraits d'entretien de deux enseignantes pour illustrer des manières particulières dont le temps fait figure dans les récits, rendant possible la création de profils temporels. Enfin, des pistes d'analyse sont posées, ainsi que des questions toujours en suspens.

Mots-clés : professionalités, enseignants, entretiens, temps vécu, anthropologie de la pratique

Introduction

Plus que de toute autre pratique, l'enseignement entretient un rapport particulièrement étroit au temps : il s'agit de transmettre, dans le présent, des éléments du passé permettant de construire l'avenir. La construction du futur est donc ce qui donne un sens, à entendre à la fois comme direction et comme raison, à l'action éducative. Comment conjuguer cette première idée avec un second constat, plus récent : celui relatif au fait que, à l'échelle macroscopique, nos sociétés occidentales se trouvent aujourd'hui dans l'impossibilité de se projeter, prises dans ce qu'Hartog (2012) définit comme un « présentisme »¹ ? C'est ce paradoxe qui a amorcé l'étude des professionalités enseignantes que nous avons entreprises. La question au cœur du travail concerne en effet la dimension temporelle des professionalités enseignantes, ou, pour le dire autrement, et en reprenant l'expression de l'historien Jean Chesneaux (1996), leur façon « d'habiter le temps ». L'hypothèse au centre de ce texte est que l'étude du rapport qu'entretiennent les professeurs avec le temps, leur capacité à se détacher du quotidien pour se projeter dans le futur, à constituer « leur horizon d'attente », mais aussi la possibilité qui leur est donnée de mobiliser le passé, « leur champ d'expérience » (Koselleck, 1990), est susceptible d'apporter un éclairage nouveau sur leurs professionalités. C'est ce que nous tenterons de montrer dans ce texte.

Cadrage théorique : les enjeux du temps vécu

Comme le laissent entendre les éléments ci-dessus, il ne s'agira pas ici d'envisager le temps dans une perspective strictement métrique ; celle, par exemple imposée par la seule structuration du métier (temps de travail, temps de cours, année scolaire). Malgré l'intérêt d'un tel travail pour l'étude des professionalités², nous avons choisi d'inscrire notre contribution au croisement de l'anthropologie de la pratique (Bourdieu) et de l'anthropologie critique (Fabian, 2006 ; Bensa, 2006). Nous considérons avec ces auteurs que « le temps s'engendre

¹ Cette caractéristique de la modernité tardive viendrait de l'environnement social et culturel, du fait des contextes socio-économiques, politiques et technologiques (Rosa, 2010, 2014 ; Revault d'Allonnes, 2012 ; Baschet, 2018).

² On pense par exemple au travail de Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia sur les artistes plasticiens (2017). Au sujet des enseignants, on pense aux travaux de Waaub (2006) sur la superposition des temps, ou encore à ceux de Devaux, Desmarez, Dupriez *et Al*, qui attirent notre attention sur le lien entre temps de travail et risque d'abandon du métier chez les enseignants novices (cités par Lothaire, Dumay et Dupriez, 2012). Pour aller plus loin sur les utilisations du temps dans la recherche sur l'enseignement, nous recommandons la lecture de l'article de Chopin dédié à ce sujet (Chopin, 2010).

dans le passage à l'acte ou à la pensée » (Bourdieu, 1994, 172) et par conséquent qu'il est le produit de la *praxis*, dans un phénomène de co-construction entre l'agent et les conditions extérieures d'émergence de sa pratique. Ainsi, nous plaçons les professeurs comme co-auteurs du temps qu'ils vivent (Chopin, 2008, 2011), et c'est l'analyse du rapport dialectique entre l'espace des pratiques (présent) et les représentations du temps (passé et futur) que nous souhaitons présenter et discuter.

Dans les *Méditations Pascaliennes* (2003), Bourdieu expose le rapport au temps comme révélateur de positionnements au sein d'un champ social. Pour l'auteur, la logique de l'action repose sur les moyens dont dispose l'acteur au présent : d'une part la connaissance du jeu qui repose sur les structures incorporées, et d'autre part sa capacité de projection qui dépend des chances évaluées de réalisation d'un futur. Pour le dire autrement, la mobilisation du passé, de l'expérience, ainsi que celle d'à-venir, dépend étroitement des conditions du présent telles que perçues par les acteurs : on voit alors que la lecture du présent dépend de prédispositions appartenant au passé, et que l'alliance entre passé et présent permet la configuration des futurs potentiels. Étudier le temps vécu revient donc à étudier la manière spécifique dont l'acteur évalue les conditions de son présent et le pouvoir qu'il a sur celui-ci, et permettra d'éclairer le rapport qu'il entretient avec son métier.

Approcher le temps ainsi, c'est émettre l'hypothèse forte que le rapport au temps est un rapport de pouvoir. En effet, « plus on a de pouvoir sur le monde, plus on a des aspirations ajustées à leurs chances de réalisation, raisonnables, et aussi stables et peu sensibles aux manipulations symboliques » (Bourdieu, 2003, 325). A l'inverse, si on ne dispose pas de suffisamment de pouvoir sur le monde, le rapport au temps est flottant, et l'avenir se construit au gré des envies, sans prise sur le réel. C'est pourquoi, à une autre échelle, la maîtrise du temps est décrite comme un instrument de pouvoir géopolitique par Fabian :

...plus profondément et de manière plus problématique, le Temps leur était nécessaire [les sociétés occidentales] pour la mise en place des éléments d'une histoire à sens unique : le progrès, le développement, la modernité (ainsi que leurs images négatives en miroir : la stagnation, le sous-développement, la tradition) (Fabian, 2006, 234).

Faisant ici référence au temps qui s'est imposé – que Chesneaux appelle le temps-monde (1997) – l'anthropologue nous invite à réfléchir le temps comme un rapport de domination entre ceux qui l'imposent et ceux qui doivent vivre dedans et s'en accommoder.

Discriminer les manières de vivre le temps devient dès lors un moyen de distinguer les membres d'un groupe social au sein de sous-groupes, permettant de les classer et ainsi d'analyser leur positionnement en termes de rapport de pouvoir. En effet si nous travaillons sur les formes spécifiques du temps vécu chez les enseignants, c'est dans le but de trouver des régularités dans les discours qui seraient liées aux conditions contemporaines de l'éducation. Autrement dit, nous posons ici la question du pouvoir dont disposent les acteurs pour maîtriser les conditions d'exercice de leur métier dans un contexte de succession rapprochée des réformes – dont nous faisons l'hypothèse qu'elle perturbe la capacité à faire expérience et à se projeter sur le long terme – et d'injonctions multilatérales toujours plus nombreuses, voire, parfois, contradictoires³. Grâce à une classification des manières de vivre le temps, nous souhaitons mettre à jour des profils d'enseignants et ainsi identifier et distinguer ceux qui sont pris dans une forme de « présentisme⁴ », en opposition à ceux qui maintiennent leur capacité à

³ Nous faisons référence ici aux injonctions à la différenciation pédagogique dans des classes de plus en plus nombreuses, au travail en équipe avec notamment l'institutionnalisation des enseignements pluridisciplinaires, à la prise en compte des familles comme partenaires éducatifs, etc.

⁴ Présent caractéristique qui « génère, au jour le jour, le passé et le futur dont il a, jour après jour, besoin et valorise l'immédiat » (Hartog, 2012, 157).

s'inscrire dans un temps épais, dans le but de comprendre les principes constitutifs de ces positionnements.

Nous nous appuyerons ainsi sur 50 entretiens réalisés auprès de professeurs du premier et du second degré pour esquisser une première réflexion sur l'intérêt d'appréhender le temps vécu par les enseignants. Après avoir livré les caractéristiques de l'échantillon et la méthode utilisée pour analyser les entretiens, nous focaliserons l'analyse sur les discours de deux professeurs aux « profils temporels » opposés, dans le but d'approfondir de façon plus qualitative la façon dont le temps vécu et raconté peut s'inscrire comme révélateur de la conception de son métier d'enseignant. Les deux exemples d'entretien qui seront utilisés ici ont été extraits du corpus en tant que représentants de leur catégorie « temporelle », ce que nous expliquons dans la suite du texte.

Recueil de données : exemple de positionnements divergents

L'enquête sur laquelle nous proposons de nous appuyer a été menée par entretien auprès d'un échantillon comprenant 25 professeurs des écoles (PE) et 25 professeurs du collège (PC). Pour avoir une représentation la plus juste possible, nous avons reproduit au mieux le taux de féminisation de la population totale des enseignants : 83% de femmes chez les enseignants du premier degré, 58% chez les enseignants du secondaire⁵. Ainsi nous comptons dans notre échantillon 21 femmes PE et 13 femmes PC. Cette donnée nous semblait importante à respecter car on peut penser qu'en matière de temps vécu, la variable « sexe » a une grande influence. De même, nous avons été attentifs à l'âge de notre échantillon. Sur les 25 professeurs des écoles que nous avons interviewés, nous comptons : 14 PE, quatre directeurs, 4 maitres-formateurs (PEMF), un enseignant spécialisé, un remplaçant et un stagiaire. Quant aux 25 professeurs au collège, ils enseignent : le français (6, avec le latin pour deux d'entre eux), l'histoire-géographie (5), les mathématiques (4), les SVT (3), l'anglais (2), l'EPS (2), la physique (1), et la technologie (1). Notons également que parmi eux il y a un formateur et un stagiaire. Les entretiens ont tous duré plus ou moins une heure, et avaient pour objectif de discuter avec les acteurs de leur métier, de leur parcours comme de leur quotidien. Pour répondre à la difficulté d'essayer de cerner les manières de vivre le temps dans les récits, nous avons, dès les premiers entretiens, appliqué quelques canons de la *grounded theory* (Strauss et Corbin, 2003), nous permettant ainsi de commencer très tôt l'analyse des matériaux collectés. Ce faisant, nous avons rapidement pu faire émerger des concepts par unité de sens et ainsi définir des variables temporelles. Nous nous sommes également autorisé à faire évoluer nos entretiens, dans le but de les améliorer, au regard du processus d'analyse et de conceptualisation qui se tenait donc en parallèle.

Dans la continuité de cet ancrage méthodologique, nous avons appliqué une analyse mixte des matériaux recueillis, mêlant qualitatif et quantitatif. C'est grâce à la création inductive de variables, couplée à un traitement statistique, que nous avons pu mettre à jour des régularités dans les représentations du temps entretenues par les enseignants, et ainsi établir des catégories de profils⁶.

Pour développer les questions que nous avons posées en introduction, nous allons nous appuyer sur deux exemples d'individus représentant deux profils « temporels » différents. En effet, très tôt lors du travail de recueil, et avant même de faire un travail de recensement puis de classification des manières spécifiques de vivre le temps, nous avons vu apparaître des discours opposés sur ce sujet : certains individus nous parlaient de leur métier comme d'une course

⁵ Nous nous référons ici aux chiffres publiés par la DEPP en 2017, date à laquelle ont commencé les entretiens.

⁶ Pour aller plus loin sur la méthode employée, voir Tourneville 2018.

quotidienne et comme la source d'un travail de tous les instants, d'autres nous confiaient se sentir privilégiés dans leur rythme de travail, ce dernier s'accordant parfaitement avec les temps de vie personnels et familiaux des acteurs.

Ainsi, Vivianne, 45 ans, professeure d'histoire-géographie en collège depuis 19 ans, nous parle de son quotidien :

Alors on a des tunnels, ça c'est quelque chose que je dis souvent quand j'essaye d'expliquer, car parfois on m'appelle : « venez manger demain en fin de journée et après on ira à la plage », et moi je réponds que je ne peux pas. Les gens sont étonnés et je réponds que j'ai tout un programme de travail, que pour moi ce n'est pas possible. Sinon ça ne sera pas prêt, et je ne peux pas inventer un cours devant les élèves, il faut que ça soit prêt. Donc on a comme des tunnels de travail, de septembre à la Toussaint, après on se débranche, après on se rebranche... et c'est très dur hein (Vivianne).

À contrepied de cette description d'un métier qui semble prendre régulièrement le dessus sur les temps de vie personnels, Cécile, 48 ans, professeure des écoles depuis 23 ans, nous décrit un métier qui s'allie parfaitement avec la vie de famille :

C'est juste parfait. D'ailleurs c'est même un piège parce qu'en fait c'est piégeant quand on cherche à faire autre chose. [...] je me suis demandée si j'allais changer pour une vie ou j'allais devoir travailler plus. Même quand je n'avais pas d'enfants je me suis posée cette question-là. Et après avec mes enfants... et bien je trouve que c'est vraiment le métier qui correspond, enfin, qui permet de pouvoir vivre une vie de famille (Cécile).

En parallèle de ces façons de vivre quotidiennement le métier d'enseignant, qui très vite se sont divisées en catégories intermédiaires entre les deux extrêmes présentés en illustration, nous avons pu voir s'articuler des manières de débiter le récit autobiographique à différents niveaux. En effet, pour prolonger ces exemples, Vivianne débute le récit de sa carrière dans un passé antérieure à son existence, de l'ordre de l'héritage, qui expliquerait son arrivée dans le métier : « en fait, mes deux parents sont instituteurs, ma grand-mère était institutrice » ; alors que Cécile explique son arrivée dans le métier par une rencontre plus tardive, au moment des études :

Même si mes parents avaient de l'argent on devait, avec ma sœur, travailler quand on faisait des études : il fallait travailler pour comprendre ce que c'était la vie. Et donc moi j'ai gardé un petit garçon. J'allais le chercher à l'école et je le gardais jusqu'à ce que sa mère rentre – elle était pédiatre. Et je me suis dit que c'était sympa de faire faire ses devoirs au petit garçon, et que je voulais être institutrice (Cécile).

Enfin, pour compléter ce travail de typologie des articulations entre les temporalités dans les récits nous avons isolé les *verbatim* traitant du futur. Nous pouvons noter que pour Vivianne le futur est très flou, et semble susciter chez elle un certain sentiment d'impuissance :

Un jour où je vais bien je me dis : la même chose, je vais continuer à enseigner ici parce que c'est ce que je sais bien faire, [...] Sinon, l'autre version, c'est d'essayer de trouver une autre piste de travail où mes compétences pourront être utilisées. Mais quand je gratte un peu, il n'y en a pas vraiment (Vivianne).

Cécile, quant à elle, n'hésite pas à parler spontanément d'un avenir vaste, évoquant l'institution et la société :

Par rapport à l'Éducation Nationale, je suis quand même assez inquiète. Parce que je pense qu'il y a un malaise chez les enseignants. Que ce soit chez les jeunes, où je vois même au niveau du recrutement, ce ne sont plus les mêmes qu'avant [...] ...le concours... il baisse de niveau. Ça, ça m'inquiète, ce manque d'attrait pour la profession. Je pense que l'Etat devrait vraiment prendre en main l'éducation. C'est quand même l'avenir du pays (Cécile).

Les deux exemples utilisés ici nous montrent deux profils d'articulation entre le passé, le présent et l'avenir. D'un côté, avec Vivianne, nous avons une histoire qui s'ancre profondément

dans son histoire personnelle, un travail au présent qui écrase d'autres temps de la vie et un futur qui ne semble pas apparaître clairement. De l'autre côté, avec Cécile, l'histoire est plus tardive, liée à des problématiques d'orientation dans la vie professionnelle, le présent semble mieux équilibré entre les temps professionnels et personnels, et le futur est vaste, en construction au-delà même de la carrière de cette enseignante.

Résultats : ce que parler le temps veut dire

Cette distinction des manières de vivre le temps est d'autant plus étonnante que Vivianne et Cécile ont deux profils relativement similaires : elles ont toutes les deux une durée d'expérience d'une vingtaine d'année, elles ont autour de 45 ans, sont en couple, et ont chacune deux enfants. Si l'une est titulaire d'une licence et l'autre d'une maîtrise, elles sont toutes les deux non-syndicalisées. Elles exercent dans des établissements plutôt grands (450 élèves), non classés REP. A priori, ce sont deux profils similaires, à une exception près : le degré d'enseignement.

Naturellement, on peut penser que la structuration même de la journée de classe – toujours les mêmes élèves d'un côté et un emploi du temps segmenté, avec des créneaux réservés pour chaque cours de 55 minutes – soit une raison forte de la distinction entre ces deux manières de vivre le temps, ou tout au moins le quotidien. C'est une des pistes que nous souhaitions privilégier en comparant les enseignants du premier et du second degré. Néanmoins, sur l'échantillon de 50 individus, la répartition des enseignants des deux degrés dans les catégories de temps vécu est relativement homogène, et donc peu significative. Une enquête par questionnaire actuellement en cours nous révélera peut-être un fort lien entre les profils temporels et le degré d'enseignement, mais nous ne pouvons pas nous avancer sur ce terrain pour le moment.

Cependant, ces extraits nous montrent que le temps tel que nous le vivons, tel que nous le ressentons au quotidien, semble corrélé à la manière dont nous inscrivons notre histoire, et ainsi façonner la capacité de projection. Tout se passe comme si l'inscription historique de la narration conditionnait le positionnement professionnel : plus l'histoire est « organique » (héritage familiale, petite enfance, enfance, adolescence) et moins la distinction entre vie privée et vie professionnelle ne se fait sentir dans la pratique quotidienne. A l'inverse, plus l'histoire est tardive, et est racontée comme le fruit de facteurs extérieurs (réorientation, choix d'étude, découverte lors d'un stage, *etc.*) et plus la profession enseignante serait perçue comme une activité professionnelle cloisonnée – nous renvoyant à la distinction entre métier et profession proposée par Bourdoncle (1991). S'il est possible d'objecter que la manière même de raconter est le fruit de l'illusion biographique des enquêtés (Bourdieu, 1986), il n'en reste pas moins que les régularités existent et que le récit, résultant par définition d'un travail de narration et donc de (re)composition, est corrélé à des manières spécifiques de se mettre en jeu dans la profession.

Le lien entre pouvoir sur le présent et capacité de projection que nous avons développé *supra* semble ici bien illustré. Les individus qui, comme Vivianne, paraissent pris dans un quotidien perpétuel qui les malmène (Vivianne parle de tunnels en dehors desquels il n'y a rien de possible) n'arrivent pas à se projeter de manière cohérente. Ils sont en doute, impuissants face au futur. A l'inverse, les individus qui vivent leur métier avec plus de détachement, comme Cécile, et qui s'octroient des temps hors profession, semblent pouvoir plus facilement parler de l'avenir et se positionner face à ce dernier. D'un côté, ceux dont le présent échappe ont des projets vagues, flous ou déconnectés des conditions même du quotidien,

Comme en témoignent [l]es projets complètement décrochés du présent et immédiatement démentis par lui - pousser jusqu'à la faculté une fillette dont il s'avère qu'elle a déjà quitté

l'école, ou créer un club de loisirs en Extrême Orient, alors qu'on n'a pas un sou pour payer le voyage. (Bourdieu, 2003, 319-320)

Et à l'inverse, les personnes qui ont du pouvoir sur leur présent immédiat peuvent plus facilement « affronter activement l'avenir » et parler à l'échelle individuelle de plan de vie, et à l'échelle globale de projets réformistes ou révolutionnaires.

L'activité enseignante semble également en lien avec ces représentations du temps. Les individus de la catégorie de Vivianne sont des personnes qui essaient de répondre au mieux à toutes les injonctions qui les traversent. Dans son cas particulier, Vivianne nous livre qu'elle a passé des semaines de 70h lorsque la dernière réforme est apparue. Pour elle, il fallait qu'elle l'applique immédiatement, et du mieux qu'elle le pouvait. Elle nous explique également qu'elle essaye sans cesse de travailler en équipe avec ses collègues, et qu'elle perfectionne en permanence ses cours. Elle n'envisage pas de ne pas avoir de réponse immédiate à apporter à un élève, et évoque un « gros aspect communication avec les parents » (Vivianne). A l'inverse, la catégorie temporelle opposée montre une forte capacité à se tenir plus éloignée des injonctions. Cécile, en tant que représentante de cette catégorie, va jusqu'à parler d'une forme de lassitude du métier qu'elle explique comme provenant d'un manque de stimulation. Elle se présente comme plus solitaire dans l'espace de sa classe en expliquant qu'il n'y a pas le moindre travail d'équipe dans son école, et ne parle à aucun moment de ses relations avec les parents d'élèves ni de son rapport avec l'institution.

Conclusion

L'analyse complète du corpus d'entretiens, par codage axial, nous a permis d'établir trois catégories provisoires d'articulation entre le passé, le présent et le futur, que nous pouvons résumer via le tableau suivant :

Tableau 1 - Présentation des trois catégories de liaisons intratemporelles

	Passé	Présent	Futur
1	Histoire à partir de la vie adulte	Temps bien cloisonnés, métier peu chronophage	Large, politique
2	Histoire à partir de l'enfance	Cloisonnement difficile, pallié par une organisation rigoureuse	Projection de carrière
3	Histoire pré-individuelle (héritage)	Métier trop chronophage, course quotidienne, peu ou pas cloisonné	Pas de projection, ou projection très vague, floue

Au cours de cette présentation, nous avons vu deux exemples d'individus correspondants aux catégories une et trois, et nous n'avons évidemment pas exploré toutes les variables temporelles qui ont permis la catégorisation finale. Si le travail en cours n'est pas achevé, on peut déjà voir se dessiner des articulations entre les temporalités passé/présent/futur, que nous appellerons des profils de liaisons intratemporelles, de nature plus ou moins dense entre le passé et le présent, et entre le présent et le futur. Ces profils de liaisons intratemporelles nous ont permis d'amorcer une lecture de ce que le temps vécu nous dit des positionnements au sein d'un champ social, et plus précisément du métier d'enseignant.

Pour le moment, sans oublier la petite taille de l'échantillon (50 enseignants), nous ne pouvons pas faire de lien entre ces manières de vivre le temps et les âges, la longueur des carrières, le genre des individus ou le degré d'enseignement (primaire ou collège). Seule une étude menée sur un plus gros effectif permettrait de faire émerger les corrélations potentielles, à condition

qu'elles existent. Une autre possibilité serait que ces données sociologiques (âge, genre, *etc.*) n'entrent pas plus en compte que les rapports qu'entretiennent les individus avec leur champ professionnel : peut-être que les prédispositions des acteurs à se positionner de façon plus ou moins dépendante serait une source d'analyse du phénomène. Pour le dire autrement, la capacité de réfraction (Chopin, 2018) des individus face aux multiples demandes institutionnelles – par exemple, le rythme élevé des réformes – mais aussi face aux divers injonctions venant à la fois de l'institution, des parents, des élèves, des collègues ou de la direction des établissements, pourrait jouer un rôle prédominant sur leur capacité de cloisonnement entre vie privée et vie professionnelle, ou sur celle de s'inscrire dans une temporalité plus ou moins épaisse.

Bibliographie

Baschet, J. (2018). *Défaire la tyrannie du présent. Temporalités émergentes et futurs inédits*. Paris : La découverte. 318 p.

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis Editions. 308 p.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascaliennes*. Paris : du Seuil. 391 p. Points.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : ed. Seuil. 256 p.

Bourdieu, P. (1986). « L'illusion biographique ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 62-63 : 69-72.

Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* 94 : 73-91.

Chesneaux, J. (1997). « Habiter le temps. Port Moresby et ses temporalités éclatées ». *Terrain* 29 : 19-30.

Chesneaux, J. (1996). *Habiter le temps : passé, présent, futur : esquisse d'un dialogue politique*. Paris : Bayard. 344 p.

Chopin, M.-P. (2018). « Réfracter le temps pour éduquer dans le cadre partenarial ». *Éducation Permanente* 217 : 121-132.

Chopin, M.-P. (2011). *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes : Presses Universitaires. 185 p. Paideia.

Chopin, M.-P. (2010). « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* 170 : 87-110.

Chopin, M.-P. (2008). « La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». *Éducation et didactique* 2 : 63-80.

Fabian, J. (2006 [1983]). *Le Temps et les Autres. Comment l'anthropologie construit son objet*. Toulouse : Anacharsis. 313 p.

Hartog, F. (2012 [2003]). *Régimes d'historicité. Présentisme et expérience du temps*. Paris : ed. Seuil. 321 p. Points.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris : éd. EHESS. 334 p.

Lothaire, S., Dumay, X. & Dupriez, V. (2012). « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? Revue de la littérature scientifique relative au turnover des enseignants ». Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* 181 : 99-126.

Rosa, H. (2014[2010]). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte. 153 p.

Rosa, H. (2010[2005]). *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. 480 p.

Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris : ed. Seuil. 196 p. Points.

Sinigaglia-Amadio, S. & Sinigaglia, J. (2017). *Temporalités du travail artistique : le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*. Paris : DEPS. 222 p. Questions de culture.

Strauss, A. & Corbin, J. (2003). « L'analyse de données selon la *grounded theory*. Procédures de codage et critères d'évaluation ». In D. Cefaï, *L'enquête de terrain* (p. 363-379). Paris : La Découverte.

Tourneville, J. (2018/4). « Le rapport au futur des enseignants ». *Éducation Permanente* 217 : 83-93.

792 Développement d'un dispositif d'intercompréhension romane dans l'apprentissage d'une langue étrangère¹

Typhaine Manzato

Université de Bordeaux, Laboratoire LACES, EA 7437 (France)

Université d'Aix-Marseille, Laboratoire LPL UMR 7309 (France)

Résumé

Cette contribution fait suite à une communication réalisée dans le cadre du symposium « Recherche internationale, éducations et dispositifs bi/plurilingues » où nous avons présenté les débuts de notre recherche de doctorat. Celle-ci porte sur la mise en place d'un dispositif plurilingue d'intercompréhension romane en contexte scolaire, et plus précisément sur les possibilités d'insertion curriculaire des pratiques d'intercompréhension intégrée dans l'apprentissage d'une seule langue cible apparentée au répertoire langagier de l'apprenant. Nous présenterons la construction de notre cadre théorique, le choix et la nature de notre corpus pour l'expérimentation, et le protocole en classe en discutant des perspectives que celui-ci fait éclore.

Mots-clés : intercompréhension romane, dispositif pédagogique, corpus, variation, imitation de la langue parlée dans la littérature

Introduction

Cet article présentera notre communication telle qu'elle témoignait de l'avancement de nos travaux de recherche à la fin de la première année de thèse. De ce fait, celui-ci concernera en particulier la construction de notre cadre théorique et la mise en place de notre protocole d'expérimentation en classe pour la deuxième année de thèse.

La première partie de cet article exposera notre état de l'art, en présentant tout d'abord l'intercompréhension ; nous ne reviendrons pas sur sa définition extensive telle qu'elle a déjà pu être discutée dans de nombreux travaux mais nous essaierons d'adopter un point de vue pédagogique sur sa définition en lien avec notre projet.

Dans un deuxième temps, nous présenterons l'étude du corpus que nous avons choisi dans le cadre de notre expérimentation, qui sont les dialogues de roman où la langue parlée est imitée par les auteurs. Ce procédé aussi appelé « style oralisé » (Durrer, 2005) concerne la sélection par les auteurs de traits linguistiques donnant un effet d'oralité à un texte. Nous montrerons avec l'apport d'études sur la langue parlée et d'extraits de corpus oraux authentiques comment cette ressource pourrait être mise en profit en classe pour étudier la langue parlée.

Enfin, nous présenterons la construction de notre protocole d'expérimentation à ce stade de la recherche, en réfléchissant sur la manière de créer les activités pédagogiques que nous allons présenter et tester en classe. Cela nous permettra d'exposer rapidement le public et les méthodes de recueil de données envisagées.

Notre article se terminera ensuite par les points de discussions abordés durant la communication, en particulier les perspectives d'insertion scolaire d'un tel dispositif et les possibilités et problématiques que font émerger le corpus que nous avons choisi.

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Recherche internationale, éducations et dispositifs bi/plurilingues » (responsables : Gilles Derivry, Regis Malet, Université de Bordeaux, France).

Cadre théorique : l'intercompréhension romane dans une perspective pédagogique

Notre cadre théorique encore en construction au moment de la communication s'ouvre par la présentation de l'objet principal de notre recherche, qui est l'intercompréhension romane.

Pour la première fois évoquée par Jules Ronjat en 1913 en référence à la capacité de locuteurs de dialectes franco-provençaux et occitans de se comprendre (Escudé & Janin, 2010 : 35), l'intercompréhension est véritablement entrée dans un champ d'études didactique depuis peu – même si le dynamisme des projets n'a fait que s'accroître depuis – avec deux grands projets européens qui sont *EuRom4* et *Galatea*. (Caddéo & Jamet, 2013 : 28).

L'engouement s'est propagé dans de nombreux pays avec en parallèle des projets qui voient le jour à la même période en Europe du Nord, notamment en Allemagne et au Danemark (Caddéo & Jamet, 2013 : 28), mais aussi des projets réunissant plusieurs pays comme *Ariadna/Minerva* (Benucci, 2005 : 15).

Nous proposons de revenir rapidement sur les grands concepts de l'intercompréhension pour la replacer d'un point de vue didactique, avant de parler en particulier de la place que l'intercompréhension pourrait prendre dans l'apprentissage des langues et qui permettrait de « repenser les parcours traditionnels » (Caddéo et Jamet, 2013 : 137-140).

L'intercompréhension est aujourd'hui une notion polysémique, qui peut désigner plusieurs réalités :

L'intercompréhension est à la fois un objectif à atteindre (se comprendre mutuellement), un ensemble de stratégies de compréhension qui s'appuient sur les ressemblances inter-langues, et enfin une approche didactique. (Caddéo & Jamet, 2013 : 41)

Un des premiers concepts centraux de l'intercompréhension est la place donnée aux compétences réceptives avant les compétences productives, part « importante voire essentielle » du travail (Caddéo & Jamet, 2013 : 50).

L'intercompréhension romane sur laquelle se base notre travail prend appui sur la proximité linguistique des langues issues du latin, aussi appelées langues « proches » ou « voisines », même si ces appellations sont discutées (Robert, 2004).

Ainsi, dans la perspective qui nous intéresse, l'intercompréhension propose un travail de compréhension basée sur la notion de continuum langagier, qui est donnée par Escudé et Janin (2010 : 37) avec les deux autres « concepts opérationnels » de la didactique de l'intercompréhension :

- le continuum langagier
- l'intentionnalité
- la prédictibilité par le contexte et par la forme

Ces concepts viennent en outre mettre en œuvres trois stratégies centrales de l'intercompréhension qui sont (Escudé & Janin, 2010 : 37) :

- l'approximation
- le transfert
- l'entrée par l'écrit.

Nous pouvons également y ajouter le principe de simultanéité, dans la mesure où la plupart des méthodes et projets en intercompréhension impliquent un travail en plusieurs langues dans une

même séance, même si cela ne veut pas signifier que cette présence va conduire à un apprentissage simultané mais plutôt au « développement d'un savoir-faire dans plusieurs langues » (Caddéo & Jamet, 2013 : 53).

Cette visée s'articule également dans la définition plus grande du plurilinguisme telle que proposée par le Conseil de l'Europe, le lexique n'étant qu'un exemple parmi tant d'autres du potentiel de l'intercompréhension :

D'aucun peut faire appel à sa connaissance de différentes langues pour comprendre un texte écrit, voire oral, dans une langue a priori « inconnue », en reconnaissant des mots déguisés mais appartenant à un stock international commun. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11)

De ce fait, la valorisation de l'intercompréhension dans l'apprentissage d'une langue cible vient montrer que celle-ci est « déjà en germe » dans les « aptitudes de langage » et « performances langagières » de l'apprenant (Escudé & Janin, 2010 : 53).

Cette idée a notamment été abordée dans une réflexion bien antérieure à l'intercompréhension portée par Dabène (1975) qui sera par la suite une des figures centrales de l'intercompréhension avec le projet *Galatea*. L'autrice proposait de réfléchir à l'apprentissage de l'espagnol par des locuteurs français et en particulier sur ce que le fait d'apprendre une langue voisine peut représenter pour l'apprenant.

Même si nous avons dit plus haut que l'entrée par l'écrit était une des stratégies centrales de l'intercompréhension, de récentes recherches ont remis une perspective orale au centre des questions actuelles en intercompréhension.

C'est l'étude de Jamet (2007) qui a vraiment questionné l'intercompréhension orale de manière centrale en calculant précisément la reconnaissance de mots français isolés par des italophones, puis en utilisant des extraits de discours radiophoniques. Les résultats ont montré l'existence d'un « indice » d'intercompréhension pour la reconnaissance des mots (longueur, syllabes, etc) et l'autrice ouvre également une discussion sur les conditions favorables à la compréhension d'un discours spontané.

Cette étude a été suivie par d'autres recherches spécifiques sur l'intercompréhension orale, comme celle de Cortés Velásquez (2015) et encore très récemment de Tombolini (2018).

Néanmoins, il faut préciser que notre vision et utilisation de l'intercompréhension orale est un peu différente de celle de la perspective de Jamet (2007), où il est question d'étudier l'indice de compréhension dans une langue apparentée à l'oral dans le cadre de tâche d'écoute. En ce sens c'est une perspective intercompréhensive qui ne vise pas directement l'apprentissage et étudie la capacité à comprendre, alors que notre projet serait plutôt de proposer un travail sur la langue parlée en plusieurs langues dans une perspective d'apprentissage.

De plus, il faut également voir que l'oral a finalement toujours existé en filigrane depuis les premiers projets en intercompréhension, en particulier *EuRom4* et *Galatea* ; si l'écrit était bien le support central dans le premier et l'oral un support en tant que lecture du texte écrit, dans *Galatea* plusieurs CD-roms supports d'apprentissage ont été créés selon la langue première des apprenants (Caddéo & Jamet, 2013 : 157).

Plus récemment, l'intercompréhension s'est également ouverte à d'autres problématiques comme celle de l'éducation bilingue, et situations où les langues étrangères sont mises à profit dans le cadre de cours de discipline non linguistique (DNL).

Euro-mania est l'exemple le plus représentatif de cette « intercompréhension intégrée » ; manuel européen dont la direction de la conception revient à l'IUFM de l'université de

Toulouse II, il est dédié à un public d'école primaire (8-11 ans), jusqu'alors peut visé par les projets d'intercompréhension, et propose un ensemble d'activités disciplinaires dans différents thèmes (mathématiques, science de la vie et de la terre) en sept langues romanes (français, italien, espagnol, portugais, roumain, occitan et catalan) (Escudé & Janin, 2010 : 103-105).

Cette approche partage des points communs avec l'enseignement bilingue EMILE (Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère) où « enseigner-apprendre dans une L2 devrait apporter non seulement des bénéfices linguistiques mais aussi une plus value cognitive » (Fonseca, 2013 : 66). Dans cette perspective, les langues présentes dans le manuel vont devenir « vecteurs d'un savoir non exclusivement linguistique », et décoder les différents documents complémentaires en plusieurs langues va devenir l'objectif, le travail se déroulant soit dans la langue de scolarisation ou bien dans la seconde langue dans le cas des classes bilingues (le manuel a été testé sur le terrain en primaire dans des classes bilingues en Catalogne et Occitanie) (Fonseca, 2013 : 66).

Actuellement, il semble qu'un des grands défis à relever pour l'intercompréhension soit son inclusion et son insertion dans les structures existantes ; en effet, si de très nombreux projets ont été développés ses 30 dernières années, on peut regretter que ceux-ci n'ont pas encore un impact représentatif dans l'éducation, et en particulier sur l'enseignement des langues étrangères. Cette intégration représenterait une facette primordiale de sa diffusion qui sans celle-ci risquerait « de piétiner, au-delà de toutes les vertus intrinsèques qu'elle offre pour rendre plus efficace l'enseignement des langues. » (Escudé & Janin, 2010 : 92).

Un corpus original en expérimentation : des dialogues littéraires imitant la langue parlée

Nous avons choisi de nous baser sur un corpus original dans le cadre de notre expérimentation en classe de langue qui sont les dialogues de romans imitant la langue parlée. Le matériel littéraire est une nouveauté dans la recherche en intercompréhension car les textes littéraires ont été écartés des méthodes en raison de leur difficulté présumée, leur étant préféré des extraits de presse, plus facilement accessible (Caddéo & Jamet, 2013 : 123)

Notre postulat est de partir d'un type de texte qui sont les dialogues et non des extraits narratifs ; ce choix est en particulier motivé par le fait que nous avons choisi des extraits de dialogue d'un certain type, qui par la volonté de l'auteur présentent des traits linguistiques communément associés à la langue parlée, même si nous verrons que cela est à nuancer.

Ce champ d'étude peut être séparé par périodes, car comme nous allons le voir le siècle d'appartenance des auteurs a une influence importante sur leurs revendications en lien avec l'imitation de la langue parlée à l'écrit, en particulier au début du XX^{ème}, même si notre corpus comprendra également des auteurs du XXI^{ème} siècle voire du XIX^{ème}.

Les travaux de Meizoz (2001) qui s'intéresse à la période de l'entre guerre permettent une vue d'ensemble de cet objet dans ce qu'il appelle l'« âge du roman parlant ». Cette période, représentée par des auteurs comme Charles Ferdinand Ramuz, Jean Giono ou encore Henry Poulaille pour n'en citer que quelques-uns, est comprise entre 1919 et 1939.

L'auteur analyse ainsi cette imitation en la reliant au contexte historique de la période étudiée, et en faisant intervenir non seulement les écrivains représentatifs de ce style mais également linguistes ou encore pédagogues comme Célestin Freinet dont les préoccupations pédagogiques viennent s'insérer dans les problématiques sur la langue de ce siècle. Ces problématiques attestent également d'un contexte politique de revendications sociales, où la présence de la

langue populaire en littérature « semble répondre à une logique parallèle à celle du suffrage universel ». (Meizoz, 2001 : 18).

Insérer la langue parlée dans le roman va ainsi devenir une façon pour les auteurs de « rejeter certains codes du champ littéraire » (Meizoz, 2001 : 466) en faisant appel à ce « style oralisé » (Durrer, 2005). Cette pratique va être le point de rencontre de nombreuses problématiques dans une période de remise en question du statut de la langue littéraire, en venant toucher aux normes de l'oral et de l'écrit (Meizoz, 2001 : 132).

Le « roman parlant » n'est en outre pas une « pratique unifiée », mais plutôt l'émergence d'un nombre de pratiques qui, dans une « vision partagée », veulent « débrider la littérature » (Meizoz, 2001 : 469). Les auteurs se séparent selon le critère de l'esthétique et de l'authentique, les uns affirmant reproduire la réalité sans ambition esthétique comme Henry Poulaille, les autres tel Raymond Queneau soutenant l'inverse ; d'autres encore se situent dans un « double discours » entre « fidéisme » et « esthétique » (Meizoz, 2001 : 470-471).

Cette imitation de la langue parlée en littérature que nous avons présenté avec l'exemple du roman parlant a été codifiée dans plusieurs études, et Rouayrenc (2010 : 235) rassemble ainsi ce qu'elle nomme « dénoteurs », des traits qui notent l'oralité, tel que les dislocations, la négation réduite à « pas », l'effacement de « il » *etc.* Elle remarque que ces dénoteurs sont inégaux dans leurs connotations : si certains sont des atteintes à la Norme, d'autres relèvent de la langue courante, ou bien encore d'une langue standard (Rouayrenc, 2010 : 235-236).

Nous avons délibérément écarté la narration de notre corpus, même si les traits imités ne se retrouvent pas seulement dans le dialogue : leur présence dans la narration est même à l'origine d'une « rupture » avec *L'Assomoir* d'Emile Zola, qui donne non seulement aux dialogues de ses personnages une langue « populaire », mais la glisse également dans celle du narrateur, ce qui lui vaut de nombreuses critiques, dans ce que l'auteur appelle la « bataille de l'Assomoir » (Meizoz, 2001 : 20), car jusqu'alors le dialogue était la « place réservée » du parlé dans le roman (Rouayrenc, 2010 : 228). De plus, l'oralité représentée dans la narration et dans le dialogue va par la suite se différencier sur certains points, et Rouayrenc (2010 : 237) propose que dans le dialogue l'effet d'oralité présente des « structures plus diversifiées ».

De même, nous avons aussi décidé de nous limiter au roman, même si nous sommes conscientes que les imitations de la langue parlée sont présentes dans d'autres formes littéraires, comme le théâtre. Néanmoins, le corpus central de notre recherche ne sera constitué que d'extraits de romans, du fait de la nature de notre travail en plusieurs langues, et il nous a semblé plus pertinent de nous concentrer sur un seul type de matériel dans un premier temps.

Que veut-dire imiter la langue parlée ?

Ainsi, l'idée d'imitation par les auteurs et autrices de traits caractérisant la langue parlée fait également éclore un questionnement sur l'idée de « langue authentique » et sa représentation à l'écrit.

On a vu que l'imitation pouvait être inégale dans les traits représentés (et leurs connotations), mais il faut rappeler que le fait même d'intégrer l'oral dans l'écrit n'est pas aisé pour les auteurs, qui se heurtent à plusieurs difficultés, dues aux spécificités de l'oral (rendre une prononciation, un raté, tout en gardant l'énoncé lisible), au « poids de la langue littéraire », qui explique que les imitations se sont imposées de manière progressive (Rouayrenc, 2010 : 227)

Pour Durrer (2005 : 25), trois raisons incombent à une représentation qui ne peut être totalement fidèle : le canal écrit, le prise en compte du lecteur, l'écrivain ne voulant pas le « choquer » ou surtout « compliquer sa lecture », et enfin la propre conscience linguistique de l'écrivain qui,

n'étant pas linguistique, ne dispose peut-être pas d'une connaissance extensive de toutes les caractéristiques de l'oral.

L'imitation constitue donc un « artefact » de la langue parlée (Durrer, 2005 : 7), et non pas une réalité de celle-ci, puisque les auteurs vont sélectionner des « faits considérés comme caractéristiques de l'oral » (Rouayrenc, 2010 : 237), selon leur propre appréciation.

Ainsi, notre ambition avec ce type de corpus concerne son utilisation en classe, dont nous avons trouvé un exemple avec Weber (2013 : 247-250) qui propose de confronter un extrait du roman d'Anna Gavalda, *Ensemble c'est tout*, à une exploitation didactique en classe grâce aux traits linguistiques associés à la langue parlée et imités dans le dialogue sélectionné.

L'autrice relève de nombreux traits tels que la présence de phatique, la négation sans la particule « ne », et elle propose qu'observer ces faits de langue représentés pourrait amener une « sensibilisation par une action réfléchie » à la langue parlée (Weber, 2013 : 249). Elle rappelle également que la démarche prend son départ du public et de leur niveau, et que la difficulté des extraits peut par exemple augmenter selon les niveaux des élèves, en se limitant à quelques traits vus aux premiers niveaux dans un premier temps exemplifiés à l'aide d'un extrait.

A l'instar de la démarche proposée par Weber (2013), nous voudrions utiliser cette imitation de l'oral par les auteurs en classe, avec l'apport d'extraits de corpus oraux authentiques pour donner à voir les phénomènes aux élèves mais aussi à les faire entendre, et assurer une représentation pertinente.

Enfin, dans notre perspective intercompréhensive, nous nous appuierons sur les travaux français mais également européens de cette imitation de la langue parlée, qui semble avoir trouvé un écho dans les autres pays, comme en Espagne par exemple, où López Serena (2007) analyse l'imitation de la syntaxe colloquiale de la part d'écrivains et écrivaines de la période post seconde guerre mondiale.

Ainsi, un défi de notre recherche sera également de trouver et associer différentes réalisations d'un même phénomène représenté en plusieurs langues romanes, car chaque langue connaît son évolution propre, ce qui nécessite également d'étudier les travaux sur la langue parlée et la variation en plusieurs langues.

Les recherches sur la langue parlée

La sélection d'extraits littéraires et oraux dans la perspective de représenter des phénomènes présents dans la langue orale implique une étude attentive de la recherche sur cet objet. En effet, pour prendre l'exemple français, si la langue parlée dispose aujourd'hui de nombreuses études, celle-ci est encore mal connue et ne dispose pas encore d'une grammaire descriptive (Blanche-Benveniste, 2010 : 1).

Cela peut être expliqué par le fait que les études sur la langue parlée se sont dans le passé concentrées sur les écarts avec la norme, et aujourd'hui en morphologie par exemple le français parlé est désigné en termes de « manques » par rapport à l'écrit, ce qui lui donne une image négative en opposition avec l'écrit. (Blanche-Benveniste, 2010 : 3).

Cette vision peut avoir des implications dans l'apprentissage, et Weber (2013 : 23) rappelle que les repères normatifs, et en l'occurrence leur « absence ou insuffisance » est problématique quand il s'agit d'enseigner l'oral, notamment en lien avec le choix des supports dans les formations (écrits) et l'idée de langue que l'on donne à enseigner (la langue standard).

L'appellation même d'oral est problématique car il représente un « ensemble de réalités floues et variables », dont le positionnement didactique est également dispersé (Weber, 2013 : 14-16).

Ces questions touchent ainsi aux variations de la langue, notamment la variation diamésique, distinction entre la langue parlée et la langue écrite, dimension remise en question dans des travaux récents selon les différents contextes (Wüest, 2009).

L'auteur, qui discute des travaux de Koch & Esterreicher (2001) distinguant les différentes situations de communications selon 10 paramètres en forme d'axe pour le code écrit et oral (Wüest, 2009 : 148-149), argumente que l'opposition entre immédiat communicatif et distance communicative théorisé par les auteurs comporte des exceptions. Il prend l'exemple des nouvelles possibilités de communication grâce à la technologie (chat, téléphone *etc*) (Wüest, 2009 : 149), et de même nous pourrions argumenter que notre corpus pourrait faire partie de ce que l'auteur appelle ces « situations intermédiaires » qui ne rentrent pas exactement dans cette opposition.

Dans sa conclusion, il propose que la dimension de diamésie fonctionne selon le pays où elle a été théorisée (en Italie, par Alberto Mioni) dû à « un rapprochement entre l'usage écrit et l'usage parlé », ce qui n'est pas le cas en France où l'auteur invoque plutôt la notion de diaphasie pour une opposition entre oral et écrit « complexe », qui relève également des « conditions de production » et plus modestement du code graphique (Wüest, 2009 : 159)

Cette réflexion sur l'objet de diamésie montre donc la façon dont un même objet peut différer selon les contextes nationaux, ce que nous avons particulièrement noté dans nos recherches et qui est une problématique importante de notre travail. En effet, la variation diaphasique est notamment vue par Gadet (1998 : 62) comme « primat » en France, alors qu'en Italie la variation diatopique est le pilier « connecteur » de la diaphasique et la diastratique.

Nous interrogerons en effet la variation diaphasique à côté de la variation diamésique dans les extraits sélectionnés, variation que l'on retrouve sous l'appellation (non sans débats) de registre, style ou encore genre (avec la diastratique) (Gadet, 1996 : 20), et nous essaierons également de présenter dans une moindre mesure des exemples de variation diatopique, selon les possibilités de correspondances entre les différentes langues du corpus sélectionné.

Un protocole d'expérimentation en construction

Notre protocole d'expérimentation, toujours en construction au moment de la communication, devra répondre à deux défis majeurs, en particulier la façon dont intégrer l'intercompréhension dans la classe de langue étrangère.

Cela sera en outre à adapter à notre public cible qui seront des apprenants du secondaire apprenant l'italien en tant que langue étrangère en France et le français en tant que langue étrangère en Italie. Notre intervention se fera également dans le cadre de classes particulières qui proposent un parcours permettant de suivre, en plus des cours de langue étrangère, des cours de disciplines en langue étrangère, en particulier l'histoire-géographie, dans le cadre de parcours type section européenne en France et/ou Esabac en Italie, ce qui nous permettra de pouvoir intervenir non seulement en classe de langue mais aussi en classe de DNL.

La question de l'insertion curriculaire concernera donc la place que le travail d'intercompréhension va pouvoir venir prendre dans une perspective d'apprentissage, car la question de l'intercompréhension en didactique des langues a surtout été étudiée en milieu universitaire, très peu en milieu institutionnel au secondaire.

Le défi principal est de pouvoir mettre à profit les concepts opérationnels de l'intercompréhension dans une perspective d'apprentissage, car comme nous l'avons déjà vu plus haut, le travail en plusieurs langues et leur présence dans les méthodes et projets ne vise pas un but d'apprentissage. En revanche, le travail sur la capacité de compréhension des langues en relation les unes avec les autres sera à exploiter dans notre adaptation de l'intercompréhension en classe, ce qui va néanmoins supposer de modifier la place des langues en mettant au centre du dispositif la langue cible.

Ainsi, si la présence de plusieurs langues en simultané restera donc une constante dans notre travail, le but ne sera plus d'arriver à la compréhension de chaque langue au même niveau mais de se concentrer sur l'apprentissage de l'une d'entre elle. La place des différentes langues va se retrouver modifier par cet objectif, et les langues autres que la langue cible et la langue de scolarisation vont avoir un nouveau rôle de « support-exemplier » dans l'enseignement.

D'après les principes initiaux de l'intercompréhension, notre expérimentation visera les compétences de compréhension seulement, mais nous proposerons une articulation entre écrit et oral. En effet, si une partie assumée de notre corpus sera de nature écrite, nous souhaiterions que celui-ci prenne le rôle d'une aide dans le décodage des extraits oraux et viennent soutenir ceux-ci. Cette articulation entre support écrit et support oral vient rejoindre les conclusions d'études sur l'intercompréhension orale qui conseillent de ne pas faire l'impasse de l'écrit dans le travail à l'oral pour faciliter le décodage du message oral (Jamet, 2007).

Enfin, une évaluation du dispositif sera également à envisager dans notre protocole d'expérimentation, une problématique actuelle de l'intercompréhension qui est désormais fondamentale pour diffuser l'approche (Jamet, 2010 : 76). Le travail est en effet encore grand pour créer des dispositifs d'évaluation en intercompréhension, mais récemment se sont développés deux outils importants qui sont les référentiels produit par le projet MIRIADI² sous la direction de Maddalena De Carlo et le projet européen Eval-IC³ venant de se terminer.

Discussion et perspectives sur l'intercompréhension intégrée dans l'enseignement des langues

Outre l'insertion de l'intercompréhension dans le cadre de l'enseignement des langues, nos objets de discussion concernent plusieurs points :

- L'articulation entre écrit et oral, en particulier à travers notre corpus
- Les correspondances linguistiques (variationnelles) entre langues romanes
- L'articulation entre le travail d'expérimentation de la classe de langue et celle de matière

Tout d'abord, l'articulation de l'oral et l'écrit sera une part importante de notre recherche, de par notre corpus - ainsi, littéralement voir à « entendre » l'écrit, peut-il être un facilitateur d'apprentissage de la langue orale ?

Notre idée qui serait de familiariser les élèves aux formes de la langue orale à travers un corpus mixte sera également à mettre à l'épreuve de la correspondance entre les différentes formes de la langue orale en plusieurs langues, en réussissant à présenter créer des activités réunissant plusieurs langues, tout en proposant une réflexion sur les traits linguistique étudiés.

² : <https://www.miriadi.net/referentiels>

³ : <http://evalic.eu/>

Ce dernier point fait apparaître une réflexion supplémentaire concernant la nature des définitions données, en particulier au niveau des terminologies ; concernant la variation diaphasique, on pourrait ainsi remettre en question les distinctions apposées en contexte pédagogique de registres soutenu, courant ou familier (Favart, 2010). De plus, la pluralité des formes que peut prendre un même fait dans différentes langues implique aussi de devoir donner une explication sur les correspondances mais aussi réalisations différentes d'un même objet.

Pour finir, nous souhaitons revenir rapidement sur la question de l'intégration de l'intercompréhension aux structures existantes. En effet, si Jean-Claude Beacco (2010 : 7) propose que l'intercompréhension « est née trop tôt » à une époque où le plurilinguisme n'était pas encore une approche dominante de la didactique des langues, on peut proposer que sa première théorisation en 1913 est née de façon encore plus prématurée et dans un contexte encore plus hostile au plurilinguisme (Escudé & Janin, 2010 : 35).

Néanmoins sa « renaissance » à la fin des années 90 et son engouement depuis prouve bien que l'intérêt d'une telle approche n'est pas passée inaperçue, même si cet intérêt se cantonne aujourd'hui principalement au milieu universitaire.

Il conviendrait donc de « multiplier les matériels disponibles » mais également « produire des adaptations aux besoins spécifiques » (Escudé & Janin, 2010 : 117) pour pouvoir intégrer durablement cette approche dans un contexte éducatif global, car le paradoxe de l'intercompréhension tiendrait au fait que ses qualités, en particulier celles qui en font une approche originale, peuvent se transformer en obstacles à sa diffusion où l'approche apparaîtrait comme « trop différente, inassimilable, en un mot utopique ». (Escudé & Janin, 2010 : 110).

Nous espérons que le dispositif développé dans le cadre de notre recherche pourra contribuer positivement à ces deux préconisations, en proposant de faire entrer l'intercompréhension en classe et en la diffusant dans un contexte éducatif d'enseignement des langues étrangères proches.

Bibliographie

Beacco, J.-C. (2010). Préface. Dans Escudé, P. & Janon, P., *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Benucci, A. (2005). « Dal plurilinguismo all'intercomprensione educativa. » In A. Benucci, (a cura di). *L'intercomprensione : il contributo italiano*. Torino : UTET Università.

Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français : Usages de la langue parlée*. Leuven : Peeters.

Escudé, P. & Janin, P. (2010). *L'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris : CLE International.

Caddéo, S. & Jamet, M. C. (2013). *L'intercompréhension : une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette Français Langue Etrangère.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Cortés Velásquez, D. (2015). *Intercomprensione orale : ricerca e pratiche didattiche*. Firenze : Le lettere.

Dabène, L. (1975). « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »). *Langages* 39 : 51-64.

- Durrer, S. (2005). *Le dialogue dans le roman*. Paris : Armand Colin.
- Favart, F. (2010). « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE. ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 145-146 : 179-196.
- Fonseca, M. (2013). « Intercompréhension intégrée : des potentialités d'un support didactique à la réalité de la classe. ». *Passages de Paris* 8 : 62-76.
- Gadet, F. (1998). « Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. ». *Sociolinguistica* 12(1) : 53-71.
- Gadet, F. (1996). « Niveaux de langue et variation intrinsèque. » *Palimpsestes. Revue de traduction* 10 : 17-40.
- Jamet, M. C. (2007). *À l'écoute du français : la compréhension orale dans le cadre de l'intercompréhension des langues romanes*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Jamet, M. C. (2010). « Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione. ». *Synergie Europe* 5 : 75-92.
- Koch P. & Oesterreicher W. (2001). « Gesprochene Sprache und geschriebene Sprache / Langage parlé et langage écrit ». In G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (éds). *Lexikon der Romanistischen Linguistik I/2* : 584-627. Tübingen : Niemeyer.
- López Serena, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*. Madrid : Gredos.
- Meizoz, J. (2001). *L'âge du roman parlant (1919-1939) : écrivains, critiques, linguistes et pédagogues en débat*. Genève : Droz.
- Robert, J. (2004). « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». *Éla. Études de linguistique appliquée* 136(4) : 499-511.
- Rouayrenc, C. (2010). *Le français oral. 2 - L'organisation et la réalisation de l'énoncé oral*. Paris : Belin.
- Tombolini, A. (2018). « Intercomprensione orale tra lingue romanze Cognizione ed emozione all'ascolto di suoni e di significati sperimentando nuovi percorsi didattici in uno studio di caso. » In C. M. Coonan, A. Bier & E. Ballarin (a cura di). *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*. Venezia : Edizioni Ca'Foscari.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.
- Wüest, J. (2009). « La notion de diamésie est-elle nécessaire ? » *Travaux de linguistique* 59(2) : 147-162.
- (liens vérifiés le 15/11/19)
- Eval-IC : <http://evalic.eu/>
- Miriadi : <https://www.miriadi.net/referentiels>

797 Cartographier le web pour enquêter sur les phénomènes d'éducation : enjeux méthodologiques et éthiques

Camille Croizier, Laboratoire CEDS Cultures et diffusion des savoirs, Université de Bordeaux (France)

Résumé

Ce texte porte sur les enjeux méthodologiques et éthiques d'une recherche menée sur un terrain particulier : celui du web. Cet espace d'observation a été choisi pour contribuer à l'analyse des phénomènes dit « d'abandon de carrière » et « de vocation tardive » dans les carrières enseignantes. Enquêter via le web visait deux objectifs ; 1. Montrer comment ces phénomènes sont devenus des thèmes visibles dans la société sur les vingt dernières années en particulier ; 2. Comprendre comment cette visibilité a pu jouer comme levier pour acter des sorties précoces ou des entrées tardives dans un métier jusqu'alors marqué du sceau de la vocation (Becker, 1970). C'est en vertu de l'hypothèse selon laquelle internet permet d'objectiver ces deux phénomènes que nous avons sollicité un outil peu mobilisé dans la recherche en sciences de l'éducation : celui de la cartographie, via le logiciel GEPHI. C'est cette méthodologie que nous proposons d'exposer ici, en traitant la question des enjeux à la fois épistémologiques (sur la nature de la contingence construite), mais aussi déontologiques et éthiques en lien avec le statut des données collectées et produites (Côté, 2012).

Mots-clés : abandon de carrière enseignante, vocation tardive, cartographie du web, éthique de la recherche sur internet

Introduction : une méthodologie mise en œuvre pour une recherche sur l'abandon de carrière et la vocation tardive dans l'enseignement

Si le propos développé dans ce texte est largement méthodologique, la recherche sur laquelle repose nos développements à venir porte sur les phénomènes d'abandon de carrière et de vocation tardive dans l'enseignement. Alors que plusieurs analyses font état d'une désaffection pour la carrière enseignante ces dernières années (C. comptes, 2013 ; DEPP, 2017), caractérisée d'abord par une baisse du nombre de candidats aux concours du professorat¹ (notamment localisé dans certaines académies et disciplines spécifiques ; CNESCO, 2016), ensuite par une hausse des démissions en cours de carrière (Carles, 2017, p.37), les métiers de l'enseignement s'imposent paradoxalement aujourd'hui comme l'une des voies de reconversion fortement plébiscitée pour les actifs (hors Éducation nationale) ayant déjà exercé un ou plusieurs autres métiers avant de devenir enseignants². Ce constat a amorcé la recherche que nous avons menée pour tenter de comprendre certains des mécanismes impliqués dans ce double-phénomène de répulsion-attraction des métiers de l'enseignement. Le choix a été fait d'investir pour cela un terrain particulier : celui d'internet. L'une des hypothèses sur laquelle repose ce travail est que cet espace agit comme un révélateur de l'accroissement des situations d'abandon de carrière et de vocation tardive, participant ainsi à leur construction.

¹ Le nombre de postes non pourvus par manque de candidats admis (en regard avec le nombre de candidats présent) au CAPES externe est passé de moins de 1 % en 2008, à plus de 15 % en 2017 (MENESR-Depp, 2017)

² En 2015, 14.6 % des admis aux concours externes du premier degré étaient salariés du public et du privé (hors enseignement) contre 8,4 % en 2005. Dans le second degré, cette même catégorie représentait 14 % des lauréats en 2015 contre 10.5 % en 2010 au concours externe (CNESCO, 2016).

Pour autant notre propos ne se focalisera pas directement sur cette hypothèse *stricto sensu* ni sur les premiers résultats obtenus permettant de la soutenir³. Il s'attachera avant tout à présenter la méthodologie mise en œuvre dans cette étude : la cartographie du web. Au fondement de ce choix (privilégier l'entrée méthodologique) se trouve le fait que cette méthodologie est encore peu mobilisée à ce jour dans les travaux en sciences de l'éducation et plus largement en sciences sociales. Dans le but de contribuer à sa présentation, mais aussi à la discussion de son intérêt scientifique, de ses modalités de mise en œuvre et des enjeux à la fois épistémologiques et éthiques liés à son usage (à l'heure où la récupération de données disponibles sur internet devient de plus en plus aisée), nous lui consacrerons cette présentation.

Cartographier le web

Présentation rapide d'un choix méthodologique

La littérature scientifique consacrée aux phénomènes d'abandon de carrière et de vocation tardive est encore peu développée dans le contexte français. Ceci s'explique en partie par le caractère récent de tels phénomènes (et de leur établissement comme problème social)⁴. C'est sur la base de ce constat que nous avons souhaité nous livrer à l'étude de l'un des terrains où les questions de l'abandon de carrière et de la vocation tardive ont déjà pris forme : celui d'internet. Depuis quelques années en effet, tout se passe comme si de véritables communautés de pratique, au sens de Lave et Wenger (1991), s'étaient organisées autour de ces thématiques. Nous parlerons à leur propos de communautés virtuelles. Alors qu'au début des années 2000 quelques pages internet apparaissaient sur le sujet à l'intérieur d'un site portant sur un topique plus général, depuis une dizaine d'années des sites ou plateformes spécialisés sont abondamment visités et alimentés par un ensemble large d'acteur : associations, syndicats, enseignants reconvertis, personnalités publiques (politiques, chercheurs).

Ces espaces du web sont conçus comme des lieux d'informations et d'échange sur la façon de quitter l'Éducation Nationale ou sur les possibilités de reconversion dans le métier⁵. Par voie de conséquence, les communautés de pratiques virtuelles s'imposent comme un terrain d'étude pour comprendre les mécanismes de diffusion et de construction des thématiques d'abandon de carrière et de vocation tardive dans l'enseignement : quand, plus précisément, de telles communautés de pratiques virtuelles se sont structurées ? Qui en sont les initiateurs, les animateurs ou encore les promoteurs ? Qui en sont les visiteurs et quels usages ces derniers semblent-ils en faire ? Autant de questionnements nous ayant conduit à recourir à l'instrument de la cartographie du web.

La cartographie du web ou « web mapping » s'appuie sur la théorie des graphes pour traduire les structures relationnelles entre différents acteurs de l'espace du web (sites web, pages, comptes Facebook...) en les exposant sous forme de dessins de données⁶. Ils se composent de sommets (aussi appelés nœuds), reliés par des arêtes (aussi appelées liens). Plusieurs liens peuvent relier deux nœuds ou plus entre eux. Cet outil découle directement de l'idée que les liens créés sur le web entre différents acteurs (nœuds) peuvent être considérés comme des liens

³ Certains seront rapidement présentés plus loin, cf. infra, p. 8, graphe 1, et le lecteur.trice pourra se référer à Croizier 2019 – Journée d'étude, « Penser l'attractivité des métiers de l'enseignement : des agendas politiques aux travaux scientifiques », Dijon, IREDU.

⁴ Les premiers chiffres officiels relatant le nombre de démissions enseignantes datent de 2018 (cf. Carle & Ferrat, 2018). Ils établissent une hausse du phénomène à partir de 2012. Quant au phénomène de vocation tardive, on assiste depuis 2005 à un regain d'attractivité de la profession chez les candidats en reconversion professionnelle (actif hors éducation nationale), CNESCO, 2018.

⁵ Un exemple de site spécialisé sur la démission enseignante : <http://www.quitterlenseignement.org/>

⁶ Voir graphe page 6

sociaux (Sovero, 2012). D'un point de vue pratique, il s'agit d'exposer dans un graphe, le réseau créé par les liens hypertextes qui relient les acteurs entre eux. L'hypothèse peut être faite que ces liens traduisent, autant que construisent, une légitimité mutuelle entre les différents acteurs concernés. Ces cartographies permettent ainsi de visualiser l'architecture d'un champ thématique sur le web, le degré d'interaction entre les sites (acteurs) et la popularité de chacun.

Exemple d'usage de la cartographie sur le thème des changements de carrière dans les mondes enseignants

Dans le cadre de cette recherche, deux cartographies ont été réalisées à l'aide du logiciel d'analyse et de visualisation de réseaux, *Gephi*⁷ : Ce logiciel open source développé par des étudiants de l'université de technologie de Compiègne (UTC) est reconnu comme un des plus utilisés pour cartographier des données. L'un des principaux intérêts de l'utilisation de Gephi est la possibilité d'utiliser de nombreux calculs liés à la théorie des graphes. Cela permet ainsi de visualiser quels sont les éléments d'un réseau les plus centraux, les plus éloignés, les mieux connectés, les plus populaires, *etc.*

Dans un premier temps, nous avons répertorié et caractérisé l'ensemble des nœuds (sites, forums, blogs, articles diffusés sur le web...) renvoyant aux thématiques de l'abandon de carrière et de la vocation tardive en vue d'étudier leur organisation chronologique, leur hiérarchisation en fonction du trafic et de typologiser les sources auxquelles ils renvoient (syndicat, site institutionnel, média, *etc.*).

Dans un second temps, nous avons focalisé notre attention sur un site spécialisé (appelé si après « SP1 ») que nous avons identifié comme étant une communauté de pratique, sur la question de la reconversion enseignante depuis le milieu des années 2000 et bénéficiant d'une popularité grandissante sur internet. Cette communauté est animée par des « personnes-ressources » qui sont majoritairement, des enseignants ayant réussie leurs reconversions (en partie avec l'aide de la communauté). SP1 est ainsi un espace de partage de ressource (décret, lois, connaissance *etc.*), d'information, expériences (témoignage de reconversion) et de conseil sur les démarches et possibilités de reconversion.

Les objectifs de cette seconde cartographie ont été triples : 1. Explorer les liens sociaux (liens hypertextes) entrants et sortants⁸ du site SP1 ; 2. Définir le rôle et l'importance de chaque acteur (sites, pages) autour de cette communauté ; 3. Objectiver les acteurs de ce que nous nommerons la « sphère de légitimation ». C'est cette seconde cartographie que nous nous proposons d'exposer si après.

Étape 1 – L'aspiration de données (crawler)

Différents outils et logiciel existent pour récolter les données nécessaires à la production de ces cartographies. Celui que nous utilisons est un logiciel « crawler »⁹ (appelé aussi robot d'exploration). C'est un type particulier de moteur de recherche automatisé dont l'une des fonctions principales est de collecter, d'une part, l'ensemble des sites reliés à un site particulier (dans notre cas SP1) et d'une autre part, l'ensemble des liens (backlinks) de ces sites qui pointent vers le site donné (sites => SP1) et inversement (liens sortants ; SP1 => sites).

⁷ Gephi sert avant tout à la visualisation et l'analyse, de données web. Celles-ci étant récoltés à l'aide d'autres outils, cf. p.4.

⁸ Les liens entrants ou backlinks sont les liens qui pointent vers le site terrain et les liens sortants sont les liens de SP1 qui pointent vers d'autres sites.

⁹ Nous utilisons le logiciel Screaming frog dans cette étude

La première étape a donc consisté à récupérer avec le logiciel « Streaming Frog » les backlinks et les liens sortants du site SP1. Il nous a suffi de télécharger le logiciel, d'entrer l'adresse du site (SP1) que l'on voulait crawler, cliquer sur « Start » et en quelques minutes, le logiciel a parcouru toute la toile à la recherche des liens. Ensuite, nous avons exporté les données vers un tableau. Le tableau ci-dessous résume les résultats obtenus :

Tableau 1 - Tableau récapitulatif des backlinks et liens sortants du site SP1

	Sortants	Entrants (backlinks)	Mixtes ¹⁰
Nœuds (sites)	318	31	23
Liens	1769	137	469

Lecture : SP1 pointe vers 318 sites par 1769 liens sortants

Le crawler a ainsi récolté les adresses de 372 sites et les 2375 liens (sortants, backlinks ou mixtes) qui les relient à SP1.

Étape 2 - Récupérer les métriques des sites

En vue d'étudier l'organisation chronologique et hiérarchique de ces sites en fonction de leur trafic¹¹ la seconde étape a été de récolter leurs métriques (unités de mesure visant à définir la qualité d'une page ou d'un site web). Pour ce faire, nous avons utilisé un plug-in « Seo quake » pour extraire ces données. Les principales métriques collectées ont été les suivantes :

- Le trafic mensuel web estimé qui est égal aux nombres de visites uniques ;
- L'autorité de la page et l'autorité du domaine qui permet de donner sur une échelle de 1 à 100 la force d'une page d'un site donné, à apparaître dans les premiers résultats Google ;
- Le page rank est un indice utilisé par le moteur de recherche Google pour connaître la popularité des pages internet qu'il indexe ;
- Google CACHEDATE qui est la date de la dernière fois que Google a créé une version en cache de la page demandée ;
- Âge de WebArchive - la première date de publication de la page ou du site.

Étape 3 - Typologiser les résultats produits

La troisième étape de notre travail a été de qualifier les pages web recensées. Cette phase a conduit à l'élaboration d'une typologie de description des pages. Le but étant d'identifier les acteurs reliés à cette communauté. Plusieurs types de sites ont ainsi été identifiés :

- Média (versions internet des journaux papier)
- Article scientifique
- Blog personnel et forum
- Site d'information¹²
- Site vitrine (propose des prestations de service)
- Site syndical

¹⁰ Les sites et les liens mixtes sont à la fois pointés par SP1 et pointent vers ce dernier (SP1 <=> Sites)

¹¹ Le trafic c'est le nombre de visites sur un site ou une page, il sert d'indice de popularité.

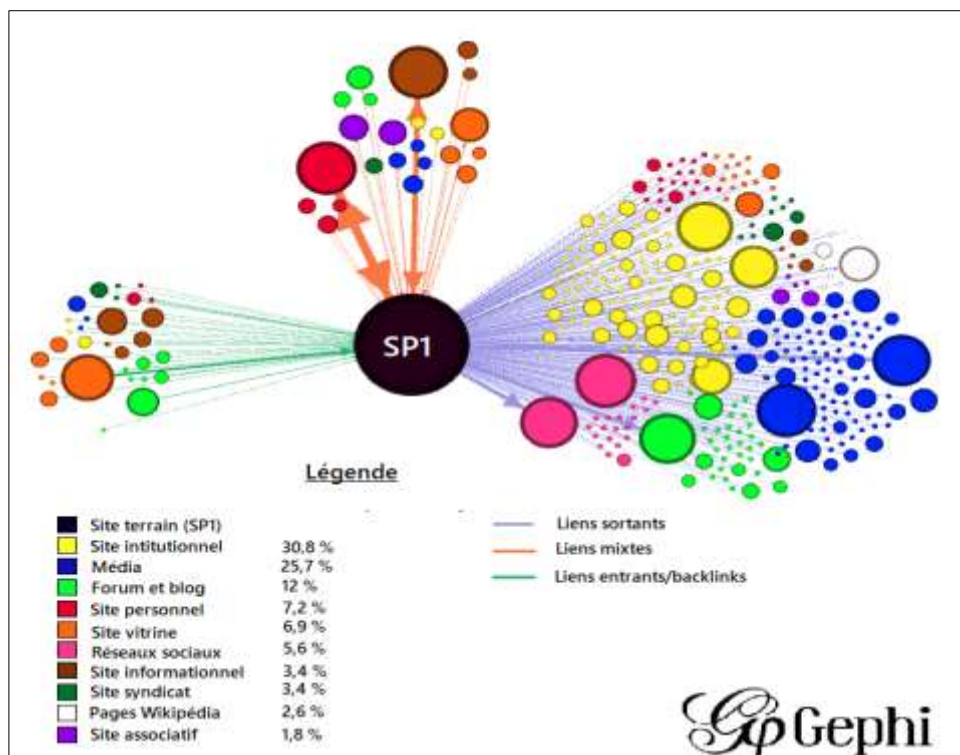
¹² Ils fonctionnent sur le même principe que les sites médias à la différence qu'ils sont généralement administrés par une seule personne et à but non lucratif

- Réseaux sociaux
- Site institutionnel
- Site associatif
- Pages Wikipédia

Suite à ce travail de collecte et au traitement du corpus de site, nous avons exporté les résultats obtenus, sous format CSV, vers Gephi.

"Faire parler" la cartographie à propos d'un site internet dédié aux carrières enseignantes

Les éléments qui suivent illustrent la mise en œuvre des étapes décrites ci-dessus. Ils commenceront par la présentation de la visualisation des données produites par la méthodologie cartographique à propos d'un site spécialisé, SP1 présenté plus haut et terminerons par montrer les premières analyses rapides qui peuvent être réalisées à partir de cette cartographie :



Graphe 1. Cartographie du maillage externe du site SP1

Le graphe ci-dessus représente le maillage externe du site SP1, c'est-à-dire l'ensemble des sites (nœuds, représentés ici par des disques colorés) et des liens entrants et sortants qui lui sont reliés (représentés par les flèches). Les différentes tailles des nœuds (circonférences des disques) traduisent le trafic web comptabilisé pour les sites concernés : plus les nœuds sont importants (plus le disque est grand) plus le trafic (nombre de visite sur le site) y est important. En outre, plus les liens fléchés sont épais entre deux nœuds, plus ils sont nombreux, ceci traduisant le degré de légitimité qu'ils s'accordent : en effet plus un site est cité par un site donné, plus il est rendu légitime par celui qui le cite. Il est dès lors d'autant plus probable que la fréquentation d'un site conduise à la fréquentation d'un autre, très connecté au premier.

Ainsi, l'usage de la cartographie a donc permis ici :

- D'identifier les différents acteurs reliés à SP1 et leur importance dans ce réseau en observant leur fréquence. On y constate donc par exemple que les catégories la plus représentée sont celle des sites institutionnels et médias (en jaune et en bleu).

- D'étudier la place de SP1 dans le paysage web plus global, en identifiant ce que Badouard (2011) nomme le cercle d'intérêt, qui est l'ensemble des sites qui lui sont connectés par des liens hypertextes (backlinks). Ceci permettant d'appréhender la façon dont il est relayé par d'autres sites sur le web lui accordant de faire une certaine légitimité. Mais aussi la réciproque, via l'analyse des liens sortant de SP1, en rendant compte des réseaux qu'il active, leur adressant à son tour légitimité. En sommes, pour reprendre la formule de Badouard la cartographie a permis de montrer « ce que le site terrain fait à internet et ce qu'internet fait au site terrain ». Ainsi, en observant la fréquence des sites sortant (à droite sur la cartographie) on peut constater que la catégorie la plus citée par SP1 sont les sites institutionnels et média alors que les catégories qui citent le plus SP1 (site entrant, à gauche sur la cartographie) sont les sites vitrine et les blogs ou Forum.

À propos des enjeux éthiques de la cartographie du web

Si les éléments présentés dans les deux premières parties à propos des motivations scientifiques liés à l'usage de la cartographie (partie 1), et des modalités plus techniques de cet usage (partie 2), pourraient être davantage développés, un dernier aspect fondamentalement associé aux points précédents doit être développé ici : il concerne les enjeux plus directement éthiques de la recherche sur le web, dont la méthode cartographique ne représente qu'une modalité.

De l'apparente liberté de la collecte de données sur internet

Au vu de l'accroissement des capacités de diffusion, de traitement et d'échange de données sur l'espace du web, la question des limites voire des dangers liés à ce type de recherche sur de tels terrains (et à l'aide de tels outils) se pose clairement. Dans quelles circonstances des données produites sans le consentement direct de leurs auteurs peuvent-elles être mobilisées dans une recherche ? Nous continuerons de nous appuyer sur les observations netnographiques et les productions de données réalisées dans le cadre de cette étude pour contribuer à cette réflexion. Nous commencerons pour cela par circonscrire d'un point de vue technique ce qu'il est possible de faire et d'obtenir comme données sur internet¹³ en revenant sur deux outils de collectes de données employés dans notre recherche : le crawl d'un site internet et le web scapping.

Le crawl d'un site internet

Le crawling consiste à parcourir et indexer le Web afin d'en établir une cartographie (*cf. supra* partie 2). Ces logiciels ou plug-ins simples d'utilisation et d'accès (il est possible de le télécharger en un clic) est appelé crawler et fonctionne de la façon suivante : l'adresse web appelée aussi URL du site que l'on souhaite crawler est entrée dans le logiciel. Pour cette adresse, le programme télécharge les pages web associées et les liens qu'elle contient. Le logiciel permet ensuite d'explorer les premières pages trouvées et répète le processus jusqu'à ce que l'utilisateur arrête le crawl. Il est ainsi possible de récupérer :

- Les urls de n'importe quelle page sur le web ;
- Les adresses des profils amis d'une page ou celle des membres d'un groupe sur les réseaux sociaux. ;
- Les résultats d'une recherche par mot-clé sur un moteur de recherche.

¹³ Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité de ce point puisque nous nous appuyons sur notre propre expérience

Le web scraping

Un autre type de logiciel peut être utilisé en complément d'un crawler : un scraper. Le principe de base du scraping est simple : extraire de façon automatique les contenus d'une page web pour les réutiliser dans un autre contexte (en les intégrant par exemple dans une application différente ou en les analysant directement). Ainsi, il est tout à fait possible avec ce type de logiciel de récupérer de façon automatisée :

- Les informations personnelles des profils sur les réseaux sociaux (date de naissance, lieu de résidence, numéros de téléphone, email...);
- Les contenus textes (article de presse, article scientifique...);
- Les postes et commentaires sur les réseaux sociaux;
- Des photos, vidéos, *etc...*

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé le scraping afin d'analyser les discours des pages et sites (cf. : graphe 1, p.6) récoltés. Nous avons donc récupéré le contenu texte des pages étudiées, ainsi que les différents posts et commentaires présents sur les réseaux sociaux et les forums de notre cartographie. Il faut bien comprendre que l'objectif d'un scraper ou d'un crawler n'est pas d'usurper des données. Le but est de récupérer, le plus souvent de façon périodique, les données d'un site. Les données en question sont majoritairement accessibles par un humain qui naviguerait sur la page web et récoltables par un simple copier/coller. Cependant l'usage de ces logiciels et l'apparente liberté qu'offre l'espace du web en recherche, suscitent un certain nombre de préoccupations en matière de confidentialité, de vie privée et de sécurité. Quelles données a-t-on le droit de récupérer? Comment s'assurer d'obtenir un consentement « éclairé »? Où se trouve la frontière entre contenu privé et public? En bref, quelles sont les bonnes pratiques en matière d'éthique et sur le plan juridique en recherche sur internet?

Cadres législatifs et éthiques

Comme le développent Latzko-Toth et Serge Proulx (2016), la recherche menée sur les espaces du net en France ne fait pas à ce jour l'objet d'un encadrement réglementaire établi. Seule la recherche biomédicale est dotée d'une suture d'évaluation éthique : le comité de protection des personnes (CCP). Le but de ces comités est de vérifier, en amont de la réalisation de la recherche, que celle-ci ne va pas nuire aux intérêts des personnes qui vont y participer.

Il existe néanmoins un cadre plus général encadrant la récolte et l'usage de données dans la législation française, fixant en particulier la politique de droits et de responsabilités propres à chaque plateforme. Ainsi, certaines se réservent la propriété des contenus publiés par les utilisateurs et leurs diffusions, notamment à des fins de marketing (c'est le cas du réseau Facebook); d'autres au contraire, s'y refusent (comme le moteur de recherche Qwant). La loi dite « Informatique et Libertés¹⁴ » qui a précédé la mise en place par la CNIL permet elle aussi de cadrer les pratiques liées à l'usage de données numériques. Établissant le principe du respect de la vie privée¹⁵ ainsi que celui de l'anonymat des données, elle accorde « une exception à l'utilisation scientifique, cette dernière étant conditionnée par la nécessité de recueillir le consentement de la personne concernée » (Peirot, 2016).

Enfin, en ce qui concerne le cadre plus directement éthique de ces pratiques, deux textes font autorité en matière de recherche, établis avant de développement de la dimension numérique de la production des données) : 1. Le code de Nuremberg rédigé après la Deuxième Guerre

¹⁴ Janvier 1978

¹⁵ « Toute personne dispose du droit de décider et de contrôler les usages qui sont faits des données à caractère personnel la concernant » (loi informatique et liberté, 2005).

Mondiale (qui instaure notamment le principe du consentement libre et éclairé et l'appréciation et limitation des risques pour les personnes participant à l'étude) ; 2. Plus récemment, la charte européenne du chercheur (2005) invitant les chercheurs à adhérer aux pratiques et principes éthiques reconnus dans leur(s) discipline(s).

Limites du principe du consentement éclairé et du respect de la vie privée dans le cadre des enquêtes sur le web

Comment mettre en application de tels principes à la sphère du web, tout en prenant en compte les propriétés sociotechniques de cet espace ? C'est à cette question que nous consacrerons les derniers développements, en nous appuyant sur un autre pan de l'étude que nous avons menée ; l'observation netnographique et l'analyse des discours des communautés de pratiques identifiées à partir de notre cartographie.

Le consentement éclairé

À moins que la recherche ne comporte que des risques minimaux, qu'elle ne risque pas de violer le sentiment de privacité des personnes impliquées ou que la recherche ne doive être réalisée à son insu pour obtenir des résultats valides, l'éthique de la recherche commande généralement l'obtention du consentement éclairé, signé par le participant et consigné par le chercheur. La question des modalités du recueil du consentement des participants à la recherche est intervenue dans notre étude à la phase de récolte des posts et commentaires des participants de deux communautés de pratiques virtuelles : un groupe Facebook et un forum d'enseignants. Cette aspiration de données a visé, dans notre recherche, à analyser leurs discours. Le recueil de ce consentement nous a conduits à deux questions : comment l'obtenir ? Auprès de qui ? Sur un plan pratique il existe plusieurs procédures afin d'obtenir ce consentement, mais toutes ont leur limite (Christine Thoër *et al.*, 2012).

1) Publier un poste informant les participants qu'une recherche est en cours et demande leur consentement pour exploiter leurs échanges ; Cette procédure peut permettre aux usagers de la plateforme ne souhaitant pas participer, de se manifester, la non-réponse faisant fois d'autorisation. Si cette méthode est simple et peu coûteuse pour le chercheur, il y a peu de chances que le message rencontre son public. En effet sur des groupes ou forums à forte affluence et trafic, le message se retrouve très vite en bas du fil d'actualité voire sur une autre page. De plus, cette procédure peut être assez intrusive, les participants se sentant observer.

2) envoyer un message privé au modérateur (s) du groupe ou du forum. Là, encore cette solution est peu pertinente. Elle pose d'abord la question de la légitimité du modérateur pour accepter une telle demande au nom de tout le groupe. Ensuite, il se peut que le message reste sans réponse. Il n'est pas rare de voir un forum ou groupe continuer à fonctionner sans son modérateur.

3) envoyer un message privé à tous les participants ; moins intrusive que la première, la mise en place de cette procédure reste cependant complexe et coûteuse (Eysenbach & Till, 2001) en temps (gestion des réponses) surtout quand la communauté est constituée d'un nombre important de participants.

La pertinence des écrits sur internet fait qu'il est aussi parfois difficile de trouver l'auteur d'un message après son départ du groupe. Il est important de noter que la question de la validité de ce consentement se pose une fois obtenue. Il implique que les participants contribuent librement à la recherche, c'est à dire sans contrainte ou sans pression d'élément extérieur. Dans ce contexte, les participants étant géographiquement éloigné il n'est pas souvent possible de vérifier cette condition.

Respect de la vie privée et l'anonymat des participants

À ces premières difficultés, les questions des modalités de préservation de l'anonymat des participants se sont posées. Que ce soit après la publication de résultat de l'étude ou par un acte de communication (comme c'est le cas présentement), la préservation de l'anonymat est rendue compliquée par deux caractéristiques du web : la recherchabilité et la pertinence (Guillaume Latzko-Toth et Serge Proulx, 2016).

- La recherchable : implique que le contenu du web est entièrement indexé plein texte, les mots-clés sont gardés dans leur contenu. Cela signifie que (par exemple) si nous publions un extrait d'un poste diffusé sur un forum pour illustrer un de nos propos, il sera alors possible de retrouver son contexte d'origine (le forum en question ainsi que la personne qui la publie).
- La pertinence : rien de ce qui est publié sur internet ne s'efface complètement. Le web fonctionne selon une logique d'accumulation de contenus. Une contribution devient donc une trace laissée par son auteur. Par exemple lorsqu'un usager met à jour ou efface son contenu, la version précédente est conservée, il est alors tout à fait possible de la consulter. Même en prenant donc toutes les mesures pour garantir l'anonymat des données la pertinence du web fait qu'il est tout à fait possible d'identifier leur auteur.

Pour contrer ses deux propriétés, certains chercheurs préconisent (Katherine M. Clegg Smith, 2004) soit de décontextualiser, soit de ne pas reproduire fidèlement les extraits, mais de les combiner entre eux (Barnes, 2004). Le risque étant que de ce genre de pratique peut altérer le discours.

Conclusion

Nous entendions, en démarrant ce texte, pointer l'intérêt de la méthodologie particulière que nous employons dans l'étude des changements de carrière dans les mondes enseignants. La méthode cartographique a permis de mettre en évidence l'architecture de cette thématique sur le web, rendu invisible par les liens hypertexte. Elle a aussi permis d'identifier les acteurs de sa diffusion, de sa construction et d'étudier plus spécifiquement leurs organisations (communauté de pratique) et hiérarchisation dans ce réseau. Cependant, l'emploi de cette méthode et plus spécifiquement des outils de récolte de données (scraper et crawler) qu'elle a présupposé a mis en évidence des enjeux éthiques propres à la recherche sur internet. En effet, les recommandations éthiques existantes sont difficilement adaptables à la sphère du web. Ses propriétés spécifiques (la recherchabilité et la pertinence, rendent difficile le recueil du consentement éclairé des participants et la garantie de leur anonymat. Ces problématiques sont pourtant débattues par les anthropologues et sociologues depuis quelques années en France (Cefaï, 2003), mais aucun code éthique spécifique à la recherche sur le web n'a été mis en place jusqu'alors. Fort de ce constat, nous pensons qu'il est aujourd'hui primordial de continuer à alimenter ce débat...

Bibliographie

Badouard, R. (2011). La "cartographie" du web, un outil méthodologique pour les SIC ? Doctorales la SFSIC. Mar 2011. France. 10p.

Barnes, S. (2004). « Issues of Attribution and Identification in Online Social Research ». In John Mark D., Shing-Ling Sarina Chen & G. J. Hall (dir.), *Online Social Research: Methods, Issues, and Ethics* (p. 203-222.). New York: Peter Lang.

Becker, H.S. (1970). « La carrière de l'enseignant de l'école publique de Chicago », In H.-S. Becker, *Sociological Work. Method and substance*. Chicago : Adline Publishing Company.

Carles & Ferat. (2017). « Au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur le projet de loi de finances pour 2017 », Rapport du sénat sur le projet de loi de finances pour 2017, adopté par l'Assemblée Nationale, n° 144.

C. comptes (cour des comptes). (2018). « Le recours croissant aux personnels contractuels dans l'Éducation nationale : Un enjeu désormais significatif pour l'éducation nationale », *La Documentation française*, 91 p.

Cefaï, D. (2003). « Conclusion. Éthique et politique du terrain ». In D. Cefaï (dir.), *L'enquête de terrain* (p. 605-615). Paris : La Découverte.

CNESCO (Conseil national d'évaluation du système scolaire). (2016). – Attractivité du métier d'enseignant : état des lieux et perspectives, Éditions CNESCO.

Cote, J. (2012). « Les enjeux éthiques de l'utilisation d'internet en recherche : principales questions et pistes de solutions ». *Éthique publique* 14 (2). [En ligne].

DEPP. (2017). Sur les enseignements, la formation et la recherche. Repères et références statistiques 2017. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation.

Eysenbach, G. & Till, J. E. (2011) *Ethical issues in qualitative research on internet communities*.

Lynne, L. D., Smith, L. & Pollock, C. (2004) « Conducting Ethical Research Online: Respect for Individuals, Identities and the Ownership of Words ». In E. A. Buchanan (dir.), *Readings in Virtual Research Ethics: Issues and Controversies* (p. 156-173). United-States: Information Science Publishing.

Latzko-Toth, G. & Proulx, S. (2013). « Chapitre 2 - Enjeux éthiques de la recherche sur le Web ». In C. Barats (dir.), *Manuel d'analyse du web en Sciences Humaines et Sociales* (p. 32-52). Armand Colin.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clegg, M. (2004). « "Electronic eavesdropping": the ethical issues involved in conducting a virtual ethnography ». In Mark D. Johns, Shing-Ling Sarina Chen & G. Jon Hall (dir.), *Online Social Research, Methods, Issues, & Ethics* (p. 223-238). New York: Peter Lang Publishing.

Peirot, N. (2016). Les enjeux éthiques de l'observation netnographique : Le cas de trois collectifs 2.0 éco-citoyens à Dijon, Grenoble et Montréal.

Severo, M. (2012) La cartographie du Web : le lien social sur le Net.

Thoër, C., Millerand, F., Myles, D., Orange, V. & Gignac, O. (2012). « Enjeux éthiques de la recherche sur les forums Internet portant sur l'utilisation des médicaments à des fins non médicales ». *Communiquer* 7 : 1-22.

Vendredi 5 juillet 2019

001 Éclairer le pilotage en milieu REP+ : entre prescription et innovation, quel pouvoir d'agir ?

Carole Véjux, ADEF EA 467, CLAEF, Aix-Marseille Université (France)

Résumé

La loi de refondation de l'éducation prioritaire en France (2014) instaure la mise en place des REP+ (Réseaux d'Éducation Prioritaire renforcée) depuis la rentrée 2015. Notre intervention-recherche (2015-2018), ancrée théoriquement sur l'ergonomie et la clinique de l'activité (Clot, 2008) associe une approche ethnographique (Payet, 2016). Elle s'intéresse à l'activité de trois personnels de direction (principal et adjoints) chargés du pilotage d'un de ces réseaux. Comment accroître le pouvoir d'agir de ces encadrant(e)s éducatifs, pris le plus souvent entre la norme prescrite et la réalité du milieu d'exercice ? Notre contribution portera un éclairage sur des éléments saillants relatifs à leur activité en termes d'innovation pédagogique.

Mots-clés : ergonomie de l'activité, personnels de direction, REP+, prescription, innovation

Introduction

Dans un contexte de refondation de l'École en France, et particulièrement en éducation prioritaire, nos travaux de recherche se focalisent sur le réel de l'activité des personnels de direction en collège REP+. Dans une perspective historico-culturelle, nos travaux visent à considérer les prescriptions éducatives comme « des artefacts culturels, des produits de l'activité humaine soumis à transformation sociale » (Amigues, 2003). L'étude de cas vise, d'une part, par une logique d'intervention, à impulser et soutenir une dynamique de transformation de l'activité en faisant de leur activité quotidienne un objet de pensée. D'autre part, par une logique de recherche, elle entend tirer parti des effets de cette dynamique en termes d'ouverture du champ des développements potentiels que l'activité « ordinaire » des personnels de direction porte en germe, et éclairer ainsi les organisateurs de cette dernière (Clot, 2008). Les ancrages théoriques sont fondés sur les concepts inhérents à l'ergonomie et à la clinique de l'activité, associés à une approche ethnographique (Payet, 2016). Quant aux choix méthodologiques, ils considèrent cet ensemble théorique et les spécificités du milieu, notamment l'urgence du quotidien formulé ainsi par les sujets. L'intervention longue (2015-2018) s'est alors appuyée en particulier sur une clinique de l'activité (autoconfrontations simples et croisées), associée à des immersions journalières dans le milieu (observations et entretiens).

Dans un milieu de travail où l'activité de pilotage est fortement rattachée aux prescriptions, ces personnels de direction sont-ils en mesure de développer leur pouvoir d'agir au sens de Clot (2008) et d'impulser des forces d'innovation ? Plus particulièrement, quelle adéquation entre prescription et pouvoir d'agir ? Lors de notre exposé, nous évoquerons, dans une première partie, des précisions théoriques et méthodologiques relatives à ces travaux de recherche. Puis, au regard aux données empiriques recueillies sous l'angle de l'innovation pédagogique, deux pistes compréhensives, l'une limitante, l'autre dynamisante, constitueront les deuxième et troisième parties. Enfin, dans une quatrième partie, seront mis en évidence des éléments relatifs aux actions d'innovation en faveur d'un accroissement du pouvoir d'agir des participants.

Précisions théoriques et méthodologiques

L'ancrage théorique fondamental de nos travaux, l'approche ergonomique de l'activité, développée par l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de

l'Éducation), repose sur l'analyse de situations concrètes de travail, à partir d'une commande académique (Turin, 2015) relayée en demande adressée par les participants encadrants (principal et adjoints successifs). Nous entendons par intervention-recherche le fait d'étudier le travail des professionnels en intervenant dans le milieu de travail concerné, d'imprimer à celui-ci des transformations, d'en rendre compte aux intéressés et, pour finir, d'accepter les interactions entre l'objet étudié et le déroulement de l'analyse. (Amigues, Faïta, Saujat, 2004). Dans le même sens, « l'observation ne porte pas sur un objet défini a priori par le chercheur, mais sur les traces de l'activité (...) qui « pointent » sur un objet prescrit qui aurait pu être autre dans une autre situation » (Félix, Amigues et Espinassy, 2014 : 59). D'après Clot, ces traces témoignent des arbitrages conscients ou pas, passés ou pas, des actions non seulement réalisées, mais aussi suspendues, contrariées, évitées (Clot, 2008).

La collaboration qui s'instaure entre milieu de recherche et milieu professionnel produit un milieu singulier, où le chercheur et le praticien s'engagent dans une co-analyse de situations de travail. Celles-ci sont d'une part remises en circulation auprès de praticiens puis, sont soumises à une dimension collective, d'autre part. Rappelons que le contexte d'intervention-recherche répond à une mesure nationale, formalisée par la mesure cinq du référentiel « Un accompagnement extérieur par un formateur ou un chercheur est mis en œuvre pour au moins un projet du REP+ ». Elle s'est déclinée en commande académique formulée dans une note en avril 2015 « Stratégie de formation et de recherche-action en Éducation Prioritaire – Le groupe d'appui pédagogique – Contractualisation et labellisation avec des réseaux de l'EP », « En vue d'une labellisation des actions de recherche et d'innovations programmées avec quelques réseaux ». Elle s'est ensuite transformée, la deuxième année, en demande locale des participants, identifiée comme suit « S'appuyer sur le partenariat avec l'ESPE et les travaux de recherche de l'ERGAPÉ pour améliorer notre efficacité professionnelle ». (Projet de réseau 2015-2019 du REP+ étudié, p. 18, III - Accompagnement).

Notre intervention-recherche se déroule dans un milieu propice formulant une demande durable et manifestant un accueil facilitant la démarche d'intervention. Les échanges constructifs laissent place à une association favorable milieu de recherche - milieu professionnel circonscrite institutionnellement eu égard à la circulaire du 4 juin 2014. Nos travaux visent à comprendre et transformer l'activité professionnelle des personnels de direction, en s'attachant à optimiser leur « pouvoir d'agir » (Clot, 2008) dans l'activité quotidienne pour trouver de nouvelles voies, de nouvelles façons de faire le travail.

Dans notre champ d'investigation relatif au personnel d'encadrement, Langa (1997, in Bouffartigue, 2001) avance que « la dynamique de l'implication de la personne se traduit par une dynamique de l'activité, et donc par des marges d'interprétation considérables par rapport aux définitions officielles des fonctions » (Bouffartigue, 2001 : 78). Le statut d'encadrant(e), en représentant l'institution de façon très formelle (BO du 03-01-2002, protocole d'accord), limite l'accès au réel de l'activité. A cela, le milieu scolaire difficile fait intervenir des composantes telles que la réactivité et l'adaptabilité (Véjux, 2016). En coopération avec les participant(e)s, les modalités d'intervention évoluent, les associant à une démarche ethnographique, en immersions journalières. L'association des deux approches théorico-méthodologiques, à savoir l'ergonomie et la clinique de l'activité (dispositifs d'autoconfrontations simples et croisées) avec l'approche ethnographique (observations participantes, échanges formels et informels) nous ont permis de préciser les observations et les entretiens. De ce fait, la démarche pour pour « mieux comprendre et transformer leur travail » (Faïta & Saujat, 2010) s'est affinée dans le réel. La reconsidération de l'activité va créer un processus transformatif agissant sur l'activité future à plus ou moins long terme, source de réflexions et de développement de l'activité des encadrants.

Comme le soulignait Rochex, la politique de l'éducation prioritaire a permis de constituer une sorte de laboratoire ou de terrain d'expérimentation de nouvelles idéologies éducatives (telle la promotion de l'excellence), de nouveaux modes de régulation et de nouveaux outils de pilotage (...) (Rochex, 2011 : 7). Considérées comme des laboratoires d'expérimentations pédagogiques, les organisations scolaires REP+ sous-tendent l'innovation qui associe enseignement et recherche. Il s'agit d'éclairer au sein de cette organisation scolaire REP+, l'objet prescriptif et ses caractéristiques, la transmission de cet objet aux collectifs et les choix décisionnels opérés. De ce point de vue, l'idée de « triple mise à l'épreuve des prescriptions » (Saujat, 2010) constitue un point d'ancrage intéressant, notamment le fait que le travail en co-activité avec les élèves soit constitutif d'une troisième mise à l'épreuve des prescriptions. Cette activité de conception et d'organisation « se poursuit dans l'activité conjointe avec eux » (Saujat, 2010 : 58), et pourrait tout à fait être transposée chez les personnels de direction lors d'une co-activité avec les personnels enseignants notamment.

Une adéquation limitée entre norme prescrite et innovation pédagogique

La première piste compréhensive eu égard aux données empiriques recueillies serait limitante, dans le sens d'une difficile adéquation entre normes prescrites et mobilisations en termes d'innovations pédagogiques du fait notamment de la charge prescriptive.

On observe une forte adhésion aux réformes au cours des deux premières années d'intervention. Le rapport prescriptif est de fait très prégnant. Les préconisations ministérielles et académiques constituent la ligne de conduite de leur activité. Nous rejoignons Dujarier (2006) qui précise que ce rapport à la prescription laisse apparaître un « idéal de prescription », où le bon sens prescriptif serait constitutif de l'ensemble des préconisations relayées par les personnels de direction. L'auteure mentionne que le « manager » est à l'articulation de la prescription gestionnaire idéale et du travail réel possible.

Dans le même temps, il s'avère que des données liées à la densité et à la dispersion des normes prescriptives contribueraient à réduire le champ d'intervention pédagogique des encadrants en poste de pilotage. En effet, les prescriptions descendantes (Six, 1999 ; Daniellou, 2002) sont nombreuses et multiples, émanant à la fois du contexte éducatif au sens large et du milieu REP+. Sur le même plan, les éléments empiriques font émerger une multiplicité informative « TP8. Principal : Ça se rajoute et ça augmente notre volume de travail qui s'est beaucoup densifié. (...) Et j pense que ça va altérer notre performance au travail ». Entretien formatif, 19 juin 2019. De fait, nous évoquons une activité reliée à la surcharge et la dispersion informationnelle (Datchary, 2006). « TP25. Principal (réaction plus vive) : Elles arrivent tous azimuts ». L'auteure évoque à ce sujet un « zapping très serré » pour montrer le passage d'une tâche à une autre dans un temps réduit chez les encadrants. Au regard des éléments empiriques relatifs aux débuts de notre intervention (Véjux, 2016), nous considérons la notion d'intensification informationnelle. Celle-ci, à dominante prescriptive, générerait une chaîne d'actions successives nécessaire pour normaliser les sources prescriptives : la compréhension, le tri, la sélection. En outre, Delmas (2011) évoque la notion de surcharge numérique chez la population cadre. Nous rejoignons l'auteure en remarquant une charge communicationnelle conséquente sur le plan des traitements numériques (e-mails), charge qui s'est considérablement accrue au sein de l'activité des encadrants. Ce traitement numérique, bien que perçu très favorablement en réponse à la réactivité requise en milieu éducatif difficile, comprend une double composante dense et variée.

Cet ensemble prescriptif serait constitutif en partie de la « pression du haut » formulée ainsi par Mispelblom Beyer (2006). « TP47. Principal : Bon, c'est une pression institutionnelle, une

pression numérique aussi, les injonctions par voie de messagerie qu'on reçoit (...) ». Entretien formatif, 13 novembre 2017. Les requêtes institutionnelles comprendraient un renouvellement tel, que l'activité des personnels pourraient s'en trouver déstabilisée. Au sein de l'activité au quotidien, ce paramètre peut revêtir une dimension limitante du point de vue des relations humaines et concrètes avec les personnels.

TP65. Principal : Oui, oui. Et la difficulté c'est d'arriver à s'extraire de ça, de ces injonctions, de cette emprise numérique pour être plus sur le terrain avec les équipes, pour travailler sur le bien-être et la réussite des élèves. Ça... quand je peux, je sors, je vais en vie scolaire, je vais dans les couloirs, je vais voir les enseignants, voilà, on échange sur les élèves, sur les projets. Entretien formatif. 13 novembre 2017.

Nous remarquons que les injonctions descendantes sont vécues dans ce cas, comme des aspects limitants le contact, les échanges mais aussi les propositions ou débats inhérents aux actions d'innovations pédagogiques. Le poids institutionnel a finalement une double incidence contradictoire au plan de l'activité individuelle et collective des personnels encadrants et enseignants. En premier lieu, les normes spécifiques en REP+ associées à des formes d'organisations contraignantes peuvent contrarier « le fait de « prendre son travail à cœur » (Clot, 2013). En second lieu, la densité et la diversité des projets suggérés sont susceptibles d'aller à contresens de « l'aspiration au travail bien fait » (ibid). Afin de dépasser ces contradictions, la centration sur l'analyse du travail des personnels de direction concernés vise « à seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d'agir dans leur milieu » (Clot & Faïta, 2000 : 8). À leur demande, il s'agit de les accompagner dans ce réel impliquant parfois une activité empêchée ou contrariée pour mieux transformer et comprendre les situations de travail et notamment proposer des pistes en vue d'envisager et concevoir des actions d'innovations. On visera notamment à accroître leur capacité à faire face quotidiennement aux multiples tâches diversifiées et dispersées (Datchary, 2006 & Delmas, 2011) qui bousculent une activité plus humaine comprenant notamment des projets innovants dans l'intérêt des élèves.

Des traces d'activité conjointe encadrants-enseignants-partenaires en faveur de l'innovation

La seconde voie compréhensive présenterait une source d'impulsion pour le collectif encadrants comme pour le collectif enseignants - non enseignants. Dans une dynamique-réseau associant un travail en partenariat essentiel et des relations de coopération propres au réseau, des membres du collectif-réseau seraient force de proposition pour impulser des idées novatrices, afin de favoriser l'apprentissage et la réussite des élèves. Pour exemple, nous citerons la naissance d'un projet pédagogique innovant que nous avons pu observer et filmer, la « salle de classe innovante », répondant à un appel à projet à propos des espaces éducatifs innovants de demain (LabCdc, 2017). Il est à noter que, sans cette présence journalière dans le milieu, le chercheur, ne pouvait se saisir de cette activité d'échanges encadrante-enseignants. Les projets de terrain découlant du projet de réseau peuvent donner lieu à la concrétisation d'actions et innovations, comme le montre ce projet innovant au sein du REP+ étudié. Cet exemple de finalisation donne lieu, indirectement à une rediscussion des normes prescrites, notamment lors d'une réunion imprévue qui a suivi un conseil pédagogique, en novembre 2016. En effet, à la suite de cet appel à projet, des enseignants ont formulé à la principale adjointe leur souhait et leur motivation à l'idée de participer activement à ce projet dans le domaine « pôle sciences et technologie ». Lors de cette réunion, la principale adjointe et quatre enseignants sont présents.

Les discussions ont émergé, associées aux questionnements et perspectives de réflexion sous les aspects pédagogiques, matériels et financiers. A partir de ce moment, le projet est « lancé », avec une répartition précise des rôles. Des concertations régulières entre encadrants et entre encadrants-enseignants-partenaires jalonnent les étapes du projet en le formalisant petit à petit, jusqu'à sa phase de concrétisation. Les projets de terrain découlant des lignes forces inscrites dans le projet de réseau donnent lieu, dans ce cas, à des actions d'innovation, comme le montre la finalisation de ce nouvel espace pédagogique. L'ensemble des classes du réseau (élèves de maternelle à 3^e) s'y rendent actuellement pour travailler sur des projets interdisciplinaires. Sous certaines modalités, le fruit de ce retravail de la norme prescrite, ici l'appel à projet, après avoir été adapté, accepté puis stabilisé par le collectif encadrants-enseignants, pourra prétendre devenir durable dans sa mise en œuvre.

À travers ces espaces de communication, se créerait un processus de renormalisations où chaque participant au projet s'approprierait la norme à l'échelle du réel, des réalités d'enseignement et des besoins des élèves. Schwartz (2000) parle de « débat de normes », entre les « normes antécédentes » et les propres normes de vie de chacun. C'est cette confrontation de normes, issue du processus de renormalisations qui « peut rendre compte de modalités plus ou moins fécondes de traitement de l'écart entre travail prescrit et travail réel (...) » (Schwartz, 1992 : 159). L'ajustement se produit également au travers des échanges encadrante-enseignant(e)s qui précisent les finalités du projet innovant et ses modalités de mise en œuvre. Le débat de normes peut donc s'ouvrir au sein du collectif de travail : celui-ci produit son propre niveau de règles, « autonomes » (De Terssac, 1992), qui ne se superposent ni aux propres normes de vie de chacun de ses membres, ni aux règles formelles de l'organisation. La particularité de cet appel à projet, se situant dans les nombreuses informations descendantes, comprend de fortes contraintes temporelles et administratives. « TP171. Principal : Donc ça a été fait au pas d'course et caetera. Heu, on n'avait pas d'autre choix que la date limite puisque c'était une commande institutionnelle ». Entretien formatif, 19 juin 2018. Le délai soumis par la commande institutionnelle a créé une succession d'initiatives des personnels enseignants associés au projet.

Pour suivre ce projet innovant, l'activité décisionnelle entre le principal et son adjointe devait comprendre une étroite coopération. La confiance réciproque est alors nécessaire dans ce suivi. Se présentant comme une illustration des déclinaisons locales de la réforme du fait de son aspect interdisciplinaire notamment, ce projet innovant se présente en application du cadre prescrit. Du fait du déroulement coopératif entre personnels de direction et personnels enseignants, ce projet a pu voir le jour, fonctionnel à la rentrée 2017. Les membres encadrants seraient finalement en recherche de compromis fréquents et mouvants dans l'exercice de pilotage en REP+. Malgré une charge prescriptive dense, ce projet a abouti. Ceci se rapproche de la notion de recherches collaboratives (Vinatier & Morissette, 2015) selon laquelle les innovations impliqueraient des projets collectifs. Sous l'initiative d'enseignants du collège, cette innovation associée à des temps de concertations réciproques, a contribué à construire une activité de collaboration conjointe entre personnels encadrants et enseignants-partenaires.

Accroître son pouvoir d'agir sous l'action des dynamiques d'innovations

Par la combinaison des approches clinique et ethnographique, nous avons pu avoir accès à ce réel « pris au vol » concernant un projet d'innovation au sein du réseau. La présence du chercheur sur une journée continue permet en effet d'observer plus finement et vivre des échanges formels et informels entre les participants au travail.

Comme nous avons l'évoqué précédemment, s'investir dans un projet innovant sous-tend de nombreux échanges et réflexions, ponctués de résistances, sous l'angle temporel notamment. Précisons en particulier le réel travail d'endurance et de réactivité des équipes encadrants-enseignants-partenaires afin de coordonner des actions de planification (usages, scénarios pédagogiques, matériel et outils, espaces de travail) dans un cadre temporel imposé (étapes d'évaluations successives). Ce premier élément est à considérer : l'aspect temporel qui consiste à répondre rapidement et efficacement à l'appel. Il représente une source de préoccupations pouvant affecter la santé des participants. Il montre comment une norme prescriptive relative à un appel à projets peut générer tension et stress auprès des cadres intermédiaires. La densification prescriptive crée dans ce cas une altération de la performance décisionnelle et du stress professionnel. Ce dernier est assez explicitement nommé « TP65. Principale adjointe : (...) J'étais très stressée par le temps, par le fait que je savais derrière tout le travail qui me restait à faire... ». Autoconfrontation simple, 3 juillet 2017. Néanmoins, les encadrants parviennent à préserver leur pouvoir d'agir, voire à l'accroître, ceci dans une dynamique active de travail à plusieurs. D'après Hubault (2011), l'organisation des modalités de travail qui adoptent des paradigmes comme la « logique de l'industrialisation de service » transfère à l'activité des travailleurs toute la tension de la rigidité de la prescription, et compromet la relation de service avec le client - citoyen.

Un second élément fait apparaître la nécessité de travailler en étroite partenariat avec les enseignants porteurs du projet. Une enseignante formule une préoccupation à l'égard de l'occupation de cette salle innovante avec des élèves du réseau, sous les perspectives d'agitation des élèves. Elle manifeste une certaine inquiétude à ce sujet. Des préoccupations émergent également sur les éventuelles possibilités de liaison interdisciplinaire en vue de proposer des contenus intéressants aux élèves du cycle 1 au cycle 4. On note qu'ici, à travers cette réunion imprévue, les deux types de prescriptions descendantes et ascendantes se rejoignent en vue de répondre à un projet commun. Pour reprendre Daniellou, il peut alors exister plusieurs sources de prescriptions à considérer dans les processus de réélaboration des règles fait par l'opérateur en lien avec le collectif de travail. À la faveur d'une meilleure efficacité pédagogique, l'enjeu d'innovation doit pourtant se conjuguer avec des tensions persistantes inhérentes à la norme prescrite notamment, entre corps encadrants (principal & adjoint) et corps enseignants. Pour générer un climat d'établissement favorable et stabiliser le moral des personnels de direction, les relations avec l'équipe enseignante sont jugées comme déterminantes, d'après Barrère (entretien avec Jarraud, 2006). Dans cette logique, les notions d'expérience et de confiance émergent au sein des interrelations liées au processus de renormalisations associé lui-même à un climat de confiance favorable entre les deux collectifs (encadrants – enseignants) pour cette initiative. La marge de manoeuvre générée par l'adhésion commune pour le projet innovant va permettre aux encadrants de reconfigurer la norme prescrite avec les enseignants.

Conclusion

Finalement, ce champ d'exploration d'intervention-recherche en REP+ nous éclaire notamment sur les liens entre prescription institutionnelle et proposition d'innovations en vue d'impulser, dynamiser la structure scolaire et rendre plus attrayant l'apprentissage des élèves. Il semblerait qu'au sein de ces travaux, la norme éducative soit certes contraignante, conduisant à réduire le pouvoir d'agir des encadrants, mais marque également une opportunité d'innovations sur le terrain REP+. Ces organisations scolaires sous-tendent un cadre associé à des modalités organisationnelles spécifiques reliées à des injonctions descendantes relativement nombreuses au vu de l'ensemble des dispositifs. On parle, dans cette étude de cas,

de surcharge et de dispersion informationnelle. En outre, l'effet d'une médiation de l'information prescriptive par voie numérique renforcerait ce constat au détriment d'un pilotage plus humain aux côtés des équipes.

Du point de vue de la démarche d'innovation pédagogique, nous nous sommes intéressés à l'activité réelle de ces personnels de direction, en présentant à la fois les marges d'action limitées et rebondissantes de leur activité au quotidien. Nous pourrions parler d'une nouvelle voie afin de limiter les tensions existantes inhérentes à la charge prescriptive notamment, et envisager de nouvelles approches de co-travail encadrants-enseignants-partenaires (Véjux, 2019). Cette intervention-recherche montre, qu'au sein du milieu étudié, il réside « un espace » singulier d'activité de travail entre personnels encadrants et enseignants du point de vue des actions d'innovations pédagogiques. Cet « espace d'activité » a pu émerger par l'intervention d'une double approche clinique et ethnographique, incluant des temps d'observation longs. Ainsi, les initiatives portées sur la création d'un espace de co-travail encadrants-enseignants pourront cheminer pour que chacun puisse y exprimer sa motivation rattachée au sens accordé à son activité professionnelle propre.

Bibliographie

Amigues, F., R. Faïta, D. & Saujat. (2004). « Les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur », *Colloque de Carcassonne*, Carcassonne, France.

Amigues, R. (2003). « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante ». *Skholê* 1(1 HS) : 5-16.

Barrère, A. (2006). *Les chefs d'établissement face à l'autonomie des établissements* - Entretien avec Jarraud. URL : http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/larecherche/Pages/2006/analyses_76_LeschefsdetablissementfacealautonomiedesetablissementsEntretienavecAnneBarrere_.aspx

Bouffartigue, P. (2001). « Introduction. L'effacement d'une figure sociale ? ». In P. Bouffartigue éd., *Cadres : La grande rupture* (p. 7-17). Paris, France : La Découverte.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2013). « L'aspiration au travail bien fait ». *Le journal de l'école de Paris au management* 99 : 23-28.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler* 4 : 7-42.

Daniellou, F. (2002). « Le travail des prescriptions », Conférence inaugurale, XXXVII^e Congrès, *SELF*, Aix-en-Provence, France.

Datchary, C. (2006). *Les situations de dispersion au travail*. Thèse de Doctorat, Paris, EHESS.

Delmas, C. (2011). « Caroline Datchary, la dispersion au travail ». *Lectures, Les comptes rendus*.

Dujarier, M.-A. (2006). « La division sociale du travail d'organisation dans les services ». *Nouvelle revue de psychosociologie* 1 : 129-136.

Faïta, D., & Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail ». In F. Saussez, & F. Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante : Des*

outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la Formation. Québec : Presses de l'Université de Laval.

Félix, C., Amigues, R., & Espinassy, L. (2014). « Observer le travail enseignant ». In J.-F. Marcel, P. Chaussecourte, L. Numa-Bocagen, *De l'observation des pratiques enseignantes* (p. 52-62).

Hubault, F. (2011). « Os desafios relacionados à mobilização da subjetividade na relação de serviço ». In Sznelwar, L, *Saúde dos Bancários*. (p. 125-149). São Paulo : Publisher Brasil.

LabCdc, (2017). Innover pour co-construire les espaces éducatifs de demain. URL : https://www.caissedesdepots.fr/sites/default/files/medias/lab_cdc/livrable_26.07_fina_0.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). BO spécial N°1 du 03-01-2002. Protocole d'accord relatif aux personnels de direction. URL : <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/som.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). BO. N°23 du 05-06-2014. Circulaire n° 2014-077 du 04-06-2014. Refondation de l'Éducation Prioritaire. URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

Mispelblom Beyer, F. (2006). *Encadrer. Un métier impossible ?* Armand Colin.

Payet, J.-P. (2016). (Dir.). *Ethnographie de l'école. Les coulisses des institutions scolaires et socioéducatives*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Rochex, J.-Y. (2011). « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? ». *Revue Française de Pédagogie* 177.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : Voies de recherche en sciences de l'éducation*. Habilitation à diriger des recherches. Université d'Aix-Marseille I.

Schwartz, Y. (1992). *Travail et philosophie, convocations mutuelles*. Toulouse, France : Octarès Editions.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique, ou un métier de philosophe*. Toulouse, France : Octarès Editions.

Six, F. (1999). *De la prescription à la préparation du travail : Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers de bâtiment*. Habilitation à diriger des recherches. Lille : Université Charles de Gaulle Lille 3.

Terressac, G. De. (1992). *Autonomie dans le travail*. Paris, France : PUF.

Turin, M. (2015). *Note à Monsieur le Recteur. IA-IPR l'IA-IPR co-pilote du Groupe d'Appui Pédagogique (GAP) et pour le Groupe de pilotage académique de l'Éducation Prioritaire (EP)*. Aix-En-Provence.

Véjux, C. (2016). *Analyse de l'activité des personnels d'encadrement dans la mise en oeuvre d'un projet de réseau en REP+*, Master recherche Sciences de l'Éducation, Aix-Marseille Université.

Véjux, C. (2019). « Innover en REP+ : un enjeu de co-formation encadrant-enseignant ». *Cahiers d'Éducation & Devenir* 33.

Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives ». *Carrefours de l'éducation* 39 : 137-170.

033 Ennui en classe et désengagement scolaire

Karine Gaujour, Laboratoire CRSEA, Université Catholique de Bourgogne,
Laboratoire LISEC, Université de Haute-Alsace (France)

Résumé

L'objet de cette communication est de décrire les représentations que les élèves de lycées ont de l'ennui en classe et d'identifier les similitudes et différences de représentation entre les élèves de lycée général et technologique et de lycée professionnel. Nous avons réalisé une enquête auprès de 1069 lycéens scolarisés en seconde durant l'année scolaire 2017/2018. Il apparaît que les élèves de lycée professionnel ne s'ennuient pas plus en classe que les élèves de lycée général et technologique. Cependant, les lycéens de lycée professionnel affirment plus ouvertement leur ennui et les facteurs d'ennui liés au contexte scolaire sont davantage multifactoriels.

Mots-clés : école, pédagogie, désengagement, ennui

Introduction

Les facteurs scolaires sont désormais identifiés comme prédictifs au désengagement des élèves et parmi les nombreuses typologies dressant les profils des décrocheurs (Fortin, 2012 ; Lessard, 2013 et Bernard et Michaud 2014), les élèves « ennuyés » représentent la catégorie de population majoritaire. Ces élèves peu intéressés et peu motivés par les apprentissages scolaires s'ennuient considérablement en classe et cet ennui peut conduire à un décrochage scolaire.

L'objet de cette communication repose sur un double objectif. Le premier est de décrire les représentations que les élèves de lycées ont de l'ennui et plus précisément de l'ennui en classe et le second d'identifier les similitudes et différences de représentation entre les élèves de lycée général et technologique et les élèves de lycée professionnel.

Nous vous proposerons donc tout d'abord d'identifier un profil de « décrocheurs », les « décrocheurs ennuyés » et de développer le concept d'ennui en faisant un gros plan sur l'ennui en classe. Nous postulons en effet, qu'appréhender l'ennui peut devenir un levier pour réduire le décrochage scolaire. Par conséquent, après avoir présenté notre méthodologie de recherche, nous vous présenterons les premiers résultats d'une étude réalisée auprès de 1067 lycéens de secondes générale, technique et professionnelle du département du Territoire de Belfort afin de mieux comprendre leurs représentations, leurs perceptions et les raisons invoquées de l'ennui en classe.

Le décrochage scolaire

Définition

De nombreuses définitions concernant le décrochage scolaire ont été données à ce jour et nous faisons le choix de nous appuyer sur celle de Bautier (2003). Elle place le décrochage dans le contexte spécifique de l'univers scolaire et met en évidence la responsabilité des enseignants dans leurs interactions avec les élèves et se singularise ainsi des définitions généralement centrées sur l'élève.

Les typologies de décrocheurs

Blaya (2010) précise que 70 % des décrocheurs déclarent s'ennuyer en classe. Ces élèves « ennuyés » sont identifiés dans différentes typologies par de nombreux chercheurs. Elles ont

comme convergence le fait que ces élèves peu intéressés et peu motivés par les apprentissages scolaires s'ennuient considérablement en classe. En effet, ils sont désengagés, ne voient pas l'intérêt des savoirs et ne se projettent pas dans l'avenir. Ils composent la catégorie des décrocheurs la plus importante. En effet, les élèves peu intéressés, peu motivés représentent 39,7 % de la population des décrocheurs étudiée par Fortin (2012) et 50 % de la population étudiée par Lessard (2013). Leurs caractéristiques communes sont les suivantes : ils s'ennuient en classe, ont une faible motivation scolaire et ne donnent pas sens à leurs apprentissages. Ils jugent les apports et savoirs scolaires inutiles (Bernard et Michaud, 2014). Leurs stratégies d'apprentissage, non utilisées à bon escient, conduisent à des résultats scolaires moyens. Le climat de classe est perçu comme négatif, perception justifiée par un faible soutien des enseignants et par le sentiment de perdre leur temps. Ce profil d'élèves à risque de décrochage peut être sous-estimé par les enseignants d'autant plus que ces élèves semblent évoluer dans un environnement familial considéré comme bon.

Prendre en compte l'ennui en classe, agir sur cette variable en tant qu'enseignant serait-il un levier pour réduire considérablement le décrochage des élèves ?

L'ennui

Caractéristiques

L'ennui apparaît lors de la perte de sens et la perte de désir (Huguet, 1984). La perte de sens est alors liée à un décalage entre les aspirations et la réalité du quotidien, à l'impossibilité d'occuper le temps d'un contenu de notre choix permettant un équilibre personnel (Clerget, 2016). Cela conduit à une atonie de l'investissement, à une tension liée à l'attente et/ou à une absence ou une faible représentation de l'avenir, voire du temps qui passe. La perte de désir, elle, conduit à la frustration et/ou à la lassitude.

Comment réussir à (re)donner du sens et à (ré)activer le désir ?

Il est indéniable que l'ennui a des vertus reconnues par de nombreux chercheurs (Grappe & Gogol, 1995, Remy, 2014, Le Fourn et Douville, 2016, Tardy, 2016). Ainsi, il développe créativité et imagination, entraîne la réflexion et l'invention. C'est un affect reposant, permettant en outre des retrouvailles avec soi-même et de profiter du temps présent. Il favorise une remise en question, signe d'intelligence et de non-conformisme. Il contribue à la découverte des contraintes et de la frustration, à la compréhension que la vie n'est pas que plaisir.

Or certaines situations telles que la fatigue, la solitude, l'inaction, la répétition et la monotonie favorisent l'émergence de l'ennui (Rémy, 2014, Nahoum-Grappe, 1995, Vincent *et al*, 2003). Comment concilier alors répétition, apprentissage et ennui ?

L'ennui en classe

Comte-Sponville pense qu'apprendre sans effort et sans ennui est inconcevable. Une activité ennuyeuse n'est pas obligatoirement une activité sans intérêt et il devient ainsi primordial dans l'éducation des élèves de leur permettre de découvrir le plaisir de l'effort. C'est au prix de l'ennui que l'enfant devient élève. L'ennui n'est pas pour l'enseignant un ennemi mais plutôt « un allié incontournable » (Clerget, 2005, p. 102).

Mais l'ennui en classe semble surgir lorsque l'école a, soit comblé tous les désirs de l'élève et répondu à l'ensemble de ses attentes, soit, au contraire, lorsqu'elle n'en a comblé aucun. La lassitude ou la frustration émergent alors. La notion de désir disparaît et l'ennui prend sa place.

Le manque de motivation apparaît ou s'accroît, l'intérêt pour les apprentissages s'affaiblit, voire disparaît. Le temps s'allonge et devient alors le terreau de l'ennui en classe (Tardy, 2016).

L'ennui à l'école a toujours existé mais il est moins supportable aujourd'hui. La plupart des parents considèrent désormais que si leur enfant s'ennuie, cela signifie qu'ils ont échoué dans leur éducation, et les enseignants jugent l'élève « ennuyé » comme un élève atypique (Dubet in Vincent *et al.*, 2003, p. 75).

Les principaux signes de l'ennui identifiés sont l'agitation et l'apathie (sommeil, soupir et comportement solitaire). L'agitation prend davantage la forme de l'énervement et de la colère au lycée (Clerget, 2016).

Mais quelles sont les causes de l'ennui en classe ?

Les chercheurs s'accordent sur le fait que les élèves sont désormais différents, que l'école n'a plus le monopole culturel d'antan, et que certaines méthodes pédagogiques ou attitudes des enseignants ne sont pas ou plus adaptées. Dubet (in Vincent *et al.*, 2003.) s'interroge sur la pertinence des savoirs transmis en classe. Aujourd'hui, la quantité ne prévaut-elle pas sur la qualité ? Flahault (*ibid.*) met, lui, en exergue le concept de malentendu. Une des causes de l'ennui en classe, selon le chercheur, est inhérente à la représentation antinomique du savoir des enseignants et des adolescents. Les enseignants entretiennent une relation de pur rapport au savoir lié à une avidité de connaissances, d'apprentissage ; ils ont du plaisir à apprendre contrairement aux élèves qui ne lui accordent majoritairement qu'une fonction utilitaire. Aussi, les élèves ne donnent pas de sens au savoir car le savoir transmis ne correspond pas à leurs attentes.

L'ennui peut donc être un facteur déterminant du désengagement scolaire, voire d'un décrochage scolaire notamment chez les lycéens. Aussi, il est indispensable de lui redonner ses vertus éducatives et d'éduquer l'élève à cet affect. Apprendre aux élèves à gérer l'ennui, telle est la mission du « bon enseignant » (Comte-Sponville in Vincent *et al.*, 2003).

Présentation de la recherche

Problématique

Comment la gestion de l'ennui en classe peut-elle favoriser l'engagement de l'élève et réduire le décrochage scolaire ?

Notre problématique relève ainsi de la relation entre l'ennui en classe et le désengagement scolaire, facteur de décrochage scolaire.

Mais les élèves estiment-ils s'ennuyer ? Si oui, quelles en sont pour eux les raisons ? Comment réagissent-ils ?

Il s'agit alors de connaître la représentation de l'ennui des élèves en classe et leur sentiment vis-à-vis de cet affect. Nous nous sommes donc intéressés à étudier la perception de l'ennui en classe auprès des élèves de secondes. Ce choix est justifié d'une part par le fait que le taux de décrochage scolaire le plus élevé concerne les élèves âgés entre 16 et 17 ans¹ et d'autre part que notre recherche vise à s'intéresser au public de lycée et in fine de lycée professionnel.

¹ Aurélie Lecocq, Laurier Fortin and Anne Lessard "Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage." *Revue des sciences de l'éducation* 401 (2014): 11–37. DOI: 10.7202/1027621ar

Déroulement de l'enquête

L'enquête a été conduite à partir d'un questionnaire administré à l'ensemble des élèves de seconde générale, technologique et professionnelle. Elle s'est déroulée dans l'académie de Besançon, dans le département du Territoire de Belfort. 1069 élèves ont répondu à notre enquête, répartis dans 5 lycées d'enseignement général et technologique et 4 lycées d'enseignement professionnel, établissements publics et privés confondus entre mars et mai 2018. Compte tenu de la taille de l'échantillon initial, correspondant à l'ensemble des élèves de secondes générales, technologiques et professionnelles du département du Territoire de Belfort, qui était de 1550 élèves, notre taux de réponses est de 69 %. Ce résultat se justifie par différents freins : le refus d'un chef d'établissement de faire participer l'ensemble des élèves de seconde de son lycée (5 classes sur 10 ont participé à l'enquête), l'absentéisme des élèves le jour de la passation et l'oubli par certains élèves de valider leurs réponses à la fin du questionnaire.

Nous avons présenté tout d'abord le projet de recherche au directeur académique des services de l'éducation nationale du Territoire de Belfort et ensuite aux directeurs des établissements publics et privés du département. Une fois l'assentiment de ces derniers accordé et l'organisation de la passation mise en place, les élèves ont répondu aux questionnaires sous la supervision d'assistants de vie scolaire ou d'enseignants. Le temps de passation a varié de 10 à 15 minutes selon les niveaux de lecture et de compréhension des jeunes. Les élèves absents le jour de la passation n'ont pas pu répondre à l'enquête à un autre moment. L'anonymat a été garanti aux élèves.

Le mode d'administration a eu lieu par internet via Google Forms.

Le questionnaire a pour objectif d'identifier la représentation de l'ennui en classe des élèves de seconde. Il comprend 7 thèmes répartis en sous-thèmes : l'orientation (5 items), la poursuite d'études et le projet professionnel (5 items), la perception de son niveau de réussite scolaire (7 items), l'ennui (6 items), l'ennui en classe (24 items), le parcours scolaire (10 items) et les données personnelles (9 items).

Analyse

Les premières analyses ont été effectuées à l'aide de Google Forms (éditeur de formulaire en ligne) et la première étape du traitement du questionnaire a eu pour objet la description simple de l'information. Elle fut réalisée à travers l'opération de « tri à plat ».

La suite des analyses a consisté à comprendre les réponses des sujets au-delà des observations simples à travers notamment le croisement de différentes variables afin de vérifier si nos hypothèses sont acceptables. Le recours au tri croisé a permis de faire apparaître l'existence ou non de corrélations entre les variables et leurs degrés. Le test du Khi-deux ou Chi carré (X²) est utilisé ici comme outil de test statistique d'indépendance

Résultats

L'ennui dans la vie quotidienne

Tableau 1 - Ennui dans la vie quotidienne et classe de seconde fréquentée

	Ennui dans la vie quotidienne			
	Très souvent/ Souvent	Occasionnellement	Rarement / Jamais	Total général

Seconde	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Générale et technologique	178	23	314	41	278	36	770	72
Professionnelle	68	23	92	31	139	46	299	28
Total général	246	23	406	38	417	39	1069	100

23 % des lycéens de seconde déclarent s'ennuyer souvent ou très souvent dans leur vie quotidienne. Bien que nous constatons une relation entre le sentiment d'ennui dans la vie quotidienne et le type de seconde fréquentée (Khi carré = 11.648 ; ddl = 3 ; p = 0.0086), ce pourcentage est identique que les lycéens soient en seconde générale et technologique ou en seconde professionnelle. Cependant, les lycéens d'enseignement professionnel déclarent ne jamais ou rarement s'ennuyer dans leur vie quotidienne moins que les lycéens de l'enseignement général (46 % versus 36 %). Les lycéens d'enseignement général s'ennuient occasionnellement plus que les lycéens d'enseignement professionnel (41 % versus 31 %). Nous pouvons donc conclure que les lycéens d'enseignement général s'ennuient davantage que les lycéens d'enseignement professionnel dans leur vie quotidienne.



Graphique n° 1 : Avantages de l'ennui

Les lycéens de notre échantillon estiment que s'ennuyer n'a pas d'avantage (46 %). Or, encore aujourd'hui, la perception de l'ennui subit l'influence des valeurs sociétales. En éducation, l'ennui est un terme péjoratif. Il semble être l'emblème de l'échec et vécu comme tel par les parents et les enseignants. Effectivement, la société actuelle est hantée par la peur de s'ennuyer et anticiper l'ennui favorise cette peur (Nahoum-Grappe & Gogol, 1995). Néanmoins, nous constatons que 36 % des répondants perçoivent les avantages de l'ennui².

Environ 70 % des jeunes interrogés sont d'accord ou tout à fait d'accord avec les propositions suggérées liées aux avantages que procure l'ennui. Seule la proposition « inventer et créer » ne requiert que 60 % d'accord. On observe à travers cette représentation graphique que l'avantage de l'ennui le plus cité est « réfléchir » (79 % des lycéens le citent parmi les propositions, suivi du fait qu'il permet une remise en question, proposition nommée à 73 %). Finalement, bien que la majorité des lycéens de seconde de notre échantillon ressente vis-à-vis de l'ennui un sentiment négatif, ils sont d'accord avec les avantages que les chercheurs lui reconnaissent.

² 18 % des lycéens interrogés ont répondu « ne sais pas » à la question « S'ennuyer a-t-il des avantages ? »

L'ennui en classe

Tableau 2 - Ennui en classe et classe de seconde fréquentée

	Ennui en classe							
	Très souvent/ souvent		Occasionnelleme nt		Rarement / Jamais		Total général	
Seconde	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Générale et technologique	251	33	313	41	189	26	770	72
Professionnelle	97	32	108	36	94	32	299	28
Total général	348	33	421	40	283	27	1069	100

Nous constatons qu'un tiers des élèves de seconde s'ennuient en classe aussi bien en lycée général et technologique qu'en lycée professionnel. Il n'y a pas d'effet « lycée professionnel » ou d'effet « lycée général » (Khi carré = 4.835 ; ddl = 3 ; p = 0.1842). Un élève de lycée professionnel ne s'ennuie pas plus qu'un élève de lycée général. L'ennui en classe n'est pas lié à la voie d'orientation « enseignement professionnel » ou « enseignement général » contrairement aux idées reçues.

Tableau 3 - Fréquence d'ennui en classe en fonction du type de seconde fréquentée

Seconde	Ennui dans tous les cours					
	Oui		Non		Total général	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Générale et technologique	77	10	693	90	770	72
Professionnelle	47	16	252	84	299	28
Total général	124	12	945	88	1069	100

32,5 % des lycéens interrogés estiment s'ennuyer souvent et très souvent en classe, mais seuls 11,5 % d'entre eux disent s'ennuyer dans tous les cours. Un lien existe entre le type de seconde fréquenté et la réponse à la question liée à l'ennui dans tous les cours ou non (Khi carré = 6.87 ; ddl = 1 ; p = 0.0087). Nous pouvons observer que les élèves de seconde professionnelle sont plus nombreux à s'ennuyer dans tous les cours que les lycéens de seconde générale (16 % versus 10 %).

Tableau 4 - Semblant d'intérêt porté au cours par type de seconde fréquentée

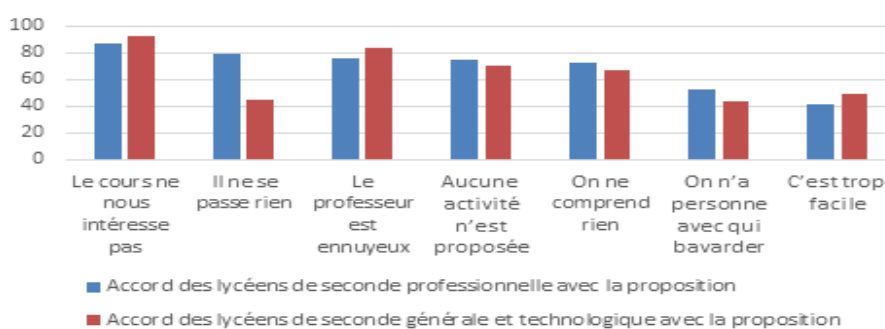
Seconde	Faire semblant de s'intéresser							
	Oui		Non		Parfois		Total général	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Générale et technologique	285	37	158	20	327	42	770	72
Professionnelle	113	38	79	26	107	36	299	28
Total général	398	37	237	22	434	41	1069	100

Néanmoins, 37 % des élèves font toujours semblant de s'intéresser au cours et 40 % d'entre eux parfois. Le type de seconde fréquentée est en relation avec le fait que l'élève fasse semblant

de s'intéresser ou non ($\text{Khi carré} = 5.786$; $\text{ddl} = 2$; $p = 0.0554$). Cependant, nous observons que le pourcentage de « oui » (pourcentage d'élèves faisant semblant de s'intéresser au cours malgré l'ennui ressenti) est semblable que le lycéen soit en seconde professionnelle ou en seconde générale et technologique. En revanche, les élèves de seconde professionnelle de notre échantillon sont plus nombreux à ne jamais faire semblant de s'intéresser lorsqu'ils s'ennuient en cours (26 % versus 20 % des élèves de seconde générale et technologique) et moins nombreux à « parfois » faire semblant de s'intéresser (36 % versus 42 % des élèves de seconde générale et technologique).

Il semblerait que la notion de respect par rapport à l'enseignant soit déterminante dans le choix de « faire semblant de s'intéresser au cours » pour une majorité d'élèves. Des justifications telles que « pour respecter le professeur », « par politesse » ou « pour faire plaisir au professeur » sont citées à plusieurs reprises. Une autre partie des élèves explique cette attitude par les extraits suivants « ne pas se faire remarquer », « paraître studieux », « ne pas paraître endormi » ou « ne pas avoir d'ennuis », « pour avoir une bonne appréciation » ; ces élèves font preuve d'une motivation extrinsèque, leur attitude étant dictée par le fait soit d'en retirer un avantage, soit d'éviter un désagrément. Ils semblent être capables de présenter les comportements que l'École attend d'eux. Ceci corrobore la théorie de Houssaye (1992) qui démontre que les élèves qui réussissent leur scolarité, la réussissent non seulement par la qualité de leurs résultats scolaires, mais également par l'adoption d'une attitude en classe, conforme à celle attendue par l'ensemble des enseignants. Caudron (2004) souligne que

« le bon élève sait s'ennuyer avec discrétion. Pour jouer la comédie de l'attention et de la curiosité permanentes, il a appris toutes sortes de mimiques et d'attitudes qui lui donnent l'air de toujours vouloir écouter, réfléchir ou s'appliquer » (p. 17).



Graphique n° 2 : causes de l'ennui en classe par type de seconde fréquentée (réponses en %)

Lorsqu'on étudie la relation entre le type de lycée fréquenté en classe de seconde et les causes des manifestations de l'ennui en classe, on constate une liaison positive à l'ensemble des propositions hormis à « aucune activité n'est proposée » ($\text{Khi carré} = 1.973$; $\text{ddl} = 1$; $p = 0.1601$) et à « on ne comprend rien » ($\text{Khi carré} = 2.818$; $\text{ddl} = 1$; $p = 0.0932$).

Calcul du khi 2 par proposition :

Propositions		Types de lycées		Total	Khi-Deux	Ddl	P
		LEGT	LEP				
Le cours ne nous intéresse pas	D'accord	715	260	975	7.685	1	0.0055
	Pas d'accord	55	37	92			
Le professeur est ennuyeux	D'accord	649	228	877	9.428	1	0.0021
	Pas d'accord	121	71	192			
Aucune activité n'est proposée	D'accord	541	223	956	1.973	1	0.1601
	Pas d'accord	229	76	305			
On ne comprend rien	D'accord	518	217	735	2.818	1	0.0932

	Pas d'accord	252	82	334			
C'est trop facile	D'accord	376	124	500	4.686	1	0.0304
	Pas d'accord	394	175	569			
Il ne se passe rien	D'accord	347	237	584	101.629	1	0
	Pas d'accord	423	62	485			
On n'a personne avec qui bavarder	D'accord	336	155	491	5.837	1	0.0156
	Pas d'accord	434	144	578			

Nous constatons que le manque d'intérêt est mis en évidence dans les deux types de seconde fréquentée. Dans les deux cas, « le cours ne nous intéresse pas » est la proposition qui apparaît avec le plus fort accord. Cet accord est notamment très fort chez les lycéens de seconde générale et technologique car il est de 93 % (versus 87 % chez les lycéens de seconde professionnelle). « Le professeur est ennuyeux » est la seconde proposition qui obtient la plus forte adhésion pour les lycéens de seconde générale et technologique (84 %) et la troisième proposition pour les lycéens de seconde professionnelle (76 %).

Il est important de souligner la différence d'importance accordée à la proposition « il ne se passe rien » en fonction du type de seconde fréquentée. En effet, nous constatons que cet item est la seconde proposition qui obtient le plus d'adhésion chez les lycéens de seconde professionnelle (79 % d'accord) alors qu'elle n'apparaît qu'en avant-dernière position chez les lycéens de seconde générale et technologique avec un accord de 45 % à cette proposition.

Une seconde distinction est à effectuer entre les élèves de seconde générale et technologique et ceux de seconde professionnelle. Les lycéens de seconde professionnelle sont davantage d'accord avec l'ensemble des propositions ; ainsi, nous observons que pour 5 propositions sur 7, ils adhèrent à plus de 73 % alors que les lycéens de seconde générale et technologique semblent plus nuancés dans leur adhésion ou non aux propositions ; ils mettent effectivement en exergue tout d'abord le cours qui ne les intéresse pas et le professeur ennuyeux. Il semblerait ainsi que les raisons de manifestation de l'ennui chez un lycéen de seconde professionnelle soient plus nombreuses que chez un lycéen de seconde générale. Ce constat est peu surprenant compte tenu que l'orientation en lycée professionnel est davantage liée à une faible appétence pour les études et/ou à un faible niveau scolaire.

Conclusion

Un tiers des lycéens en classe de seconde déclare s'ennuyer en classe ; mais l'ennui à l'école n'est pas nouveau. Or, à la lumière de notre étude, nous constatons que la majorité de ces élèves « ennuyés » dissimule cet ennui « guidé » par une motivation extrinsèque ; ils savent « s'ennuyer avec discrétion » (Caudron, 2004) mais ne sont pas engagés dans leur apprentissage ; ils n'éprouvent aucun plaisir, aucune curiosité et aucun intérêt personnel. C'est ainsi que l'ennui en classe favorise un désengagement, une baisse de la motivation, notamment de la motivation intrinsèque. Or, les élèves qui apprennent en étant motivé intrinsèquement obtiennent de meilleurs résultats en matière d'apprentissage que ceux stimulés par une motivation extrinsèque (Vallerand et Thill, 1993).

Les élèves de lycée professionnel ne s'ennuient pas plus en classe que les élèves de lycée général et technologique ; cependant, ils affirment plus ouvertement leur ennui et les facteurs d'ennui liés au contexte scolaire sont davantage multifactoriels.

Aussi, il est indispensable de redonner à l'ennui ses vertus éducatives et d'éduquer l'élève à cet affect pour prévenir le désengagement, notamment en lycée professionnel. Nous souhaitons montrer la nécessité pour les enseignants d'identifier au sein des classes « les élèves ennuyés », de prendre en compte cet ennui, même s'il est dissimulé, afin de lutter contre le désengagement scolaire et ainsi prévenir le décrochage scolaire. Le rôle de l'enseignant est repéré comme

essentiel par les lycéens pour dynamiser un cours, notamment dans la relation avec la classe et dans son rapport au savoir et à sa transmission mais il semble important que les élèves découvrent également les vertus de l'ennui.

Sensibiliser les enseignants à l'importance de sa prise en compte et mener une réflexion sur les solutions permettant d'apprendre aux élèves à le gérer sont des thèmes de formation envisageables dans les ESPE³ ou ISFEC⁴ au moment où les élèves de la génération Z⁵ sont au cœur d'un nouveau rapport au savoir, à la compétence et au lien social.

Bibliographie

Bautier, É., Bonnéry, S., Terrail, J.-P., Bebi, A., Branca-Roscoff, S., & Lesort, B. (2013). *Décrochage scolaire Genèse et logique des parcours*.

Bernard, P.-Y., & Michaut, C. (2014). *"Marre de l'école" : les motifs de décrochage scolaire*.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Clerget, J. (2005). *Vivre l'ennui, à l'école et ailleurs*. Erès.

Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C. & Clerget, M.-P. (2005). L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets. *Connexions 2* : 209-226.

Huguet, M. (1985). *L'ennui et ses discours*. Coll. Philosophie d'aujourd'hui.

Le Fourn, J.-Y. (2016). L'ennui d'Orane, ou le temps de passage adolescent. *Enfances Psy 2* : 36-42.

Lessard, A., Lopez, A. & Poirier, M. (2013). *Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, Université Laval.

Nahoum-Grappe, V. (1995). *L'ennui ordinaire : essai de phénoménologie sociale*. Austral.

Potvin, P. & Pinard, R. (2012). *Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* : 129-147. Bern : Peter Lang.

Rémy, D. (2014). L'ennui. *Cahiers de Gestalt-thérapie 2* : 158-171.

Tardy, M.-N. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoués. *Enfances Psy 2* : 101-108.

Vincent, J.-D. (2003). *Le cœur des autres : une biologie de la compassion*. Plon.

³ ESPE : école supérieure du professorat et de l'éducation

⁴ ISFEC : institut supérieur de formation de l'enseignement catholique

⁵ La génération Z est une génération sociologique qui succède à la génération Y. Les Z sont nés après 1995

042 Les habiletés professionnelles dans les pratiques enseignantes

Cécile Albert, Faculté D'Éducation, Université Catholique de l'Ouest (France)

Résumé

Notre problématique de recherche porte sur les habiletés professionnelles des professeurs des écoles. En quoi les enseignants sont-ils des inventeurs permanents d'outils novateurs, de méthodes, de techniques pour accompagner l'adaptation des élèves ? Quels sont leur nature ? Leurs objectifs ? Traduisent-elles des besoins spécifiques ? Dans quelle mesure visent-elles la facilitation de l'apprentissage ? l'éducation du comportement ? Pourquoi les enseignants utilisent-ils des objets de médiation symbolique comme facilitateur d'exercice de leur métier ? En quoi cette approche pédagogique est-elle pertinente ? Quelles en sont les limites ?

Mots-clés : habiletés professionnelles, pratiques enseignantes, médiation symbolique, langage symbolique

Contexte et problématique

Les enseignants ont pour mission de transmettre des connaissances mais également de permettre le développement global des jeunes dans un climat propice. Leur formation leur donne des savoirs, des savoir-faire en didactique et leur permet de réfléchir sur des savoir-être en lien avec la psychologie des enfants. Ils sont armés théoriquement pour organiser une classe et gérer un groupe. Ils développent ainsi des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice de leur métier. Cependant, force est de constater que les enseignants apprennent au cœur de l'expérience, devenant potentiellement des praticiens réflexifs. (Altet, 2013 ; Vacher 2015).

Les conditions d'enseignement ont changé. Les enseignants témoignent des difficultés de comportement des élèves, de la gestion difficile de la discipline et des limitations au niveau de la concentration des enfants dans la durée. Le stress ou l'hyperactivité des élèves est un sujet d'actualité et les thématiques sur le bien-être (Florin, 2018), (Mazalto, 2017) ; la bienveillance (Marsollier, 2018) et le climat scolaire sont très en vogue ; elles sont intégrées aux instructions officielles.

Compte-tenu de l'attitude des élèves, les enseignants ne peuvent plus compter sur un climat propice et se centrer de manière privilégiée sur la didactique. Il leur faut inventer des moyens pour garder l'attention, calmer les enfants, faciliter l'apprentissage. Les compétences professionnelles théorisées notamment par les gestes professionnels sont actuellement enrichies de savoir-faire personnels, voire parfois « d'astuces ». Ils sont amendés d'habiletés professionnelles relevant d'un mécanisme d'adaptation aux problématiques et aux exigences contemporaines qu'impose la situation d'enseignement-éducation.

Pour le professeur de demain, le référentiel de compétences met l'accent notamment sur l'inventivité de l'enseignant. Ces compétences sont définies dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ». Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue. Pour s'adapter durant toute sa carrière, aux évolutions du

contexte, l'enseignant aura besoin d'inventivité. C'est bien un professionnel réflexif, autonome et créatif qui sera le mieux outillé pour affronter l'école de demain.

F. Robine directrice générale de l'enseignement scolaire affirmait : "Enseigner est un métier qui s'apprend" (...) qui s'apprend tout au long de la vie (...) dans un processus subtil de développement progressif et intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. ». Le "praticien réflexif" de demain est ainsi en posture de recherche, il fonde et ajuste son action sur l'évaluation des besoins et des progrès des élèves. Il pratique la différenciation pédagogique pour s'adapter à la diversité des élèves. Il utilise les outils numériques et les démarches de projet pour renforcer l'individualisation, l'interaction, la créativité et la collaboration entre les élèves.

Notre problématique de recherche porte sur les habiletés professionnelles des professeurs des écoles. En quoi les enseignants sont-ils des inventeurs permanents d'outils novateurs, de méthodes, de techniques pour accompagner l'adaptation des élèves ? Quels sont leur nature ? Leurs objectifs ? Traduisent-elles des besoins spécifiques ? Dans quelle mesure visent-elles la facilitation de l'apprentissage ? l'éducation du comportement ? Pourquoi les enseignants utilisent-ils des objets de médiation symbolique comme facilitateur d'exercice de leur métier ? En quoi ces approches pédagogiques sont-elles pertinentes ? Quelles en sont les limites ?

Précisions terminologiques : les concepts de gestes professionnels, de savoir-faire professionnels, d'habiletés professionnelles

Le terme le plus actuel et usité dans le domaine de la recherche en éducation est celui de geste professionnel. A. Jorro (2009) établit une distinction entre gestes du métier et gestes professionnels. Les gestes du métier sont des gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier et structurent l'activité. Il s'agit de gestes emblématiques. Par exemple, l'enseignant devant le tableau, la craie à la main. Ce peut-être des actions stéréotypées (écrire au tableau, corriger des cahiers ou copies d'élèves, faire passer un élève au tableau, *etc.*). Des expressions corporelles, du visage, ou une intonation de la voix, *etc.* Autrement dit, pour A. Jorro (2009) ces gestes sont identifiés comme étant les gestes qu'essaieront d'incorporer les enseignants débutants à leur pratique. Les gestes de métier sont des arts de faire et de dire, des savoir-faire partagés et reconnus par une communauté de professionnels. En ce même sens, C. Bulf, (2009) établit une distinction entre gestes du métier et gestes professionnels : « les gestes du métier sont attachés à une culture collective et partagés par une communauté tandis que les gestes professionnels se distinguent par leur dimension singulière, située, et didactique au sens où ils sont toujours dépendants d'(des) objet(s) de savoir en jeu ». En revanche, les gestes professionnels sont entendus comme des signes qui ne peuvent être appréhendés qu'en situation. Autrement dit, des « invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité » (Jorro, 2009, p. 7). Les gestes professionnels relèvent davantage d'une conception « singulière et contextuelle » (Jorro, 2009, p. 40), c'est-à-dire qui prennent sens selon un contexte donné, dans la situation vécue par l'enseignant lui-même.

Pour L. Ria (2016), la notion de geste professionnel est polysémique, c'est une « technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteurs d'une efficacité, d'efficacité (économie de soi) et sens (valeurs) reconnus par les professionnels ». Selon Bucheton et Soulé (2009),(2016) les gestes professionnels sont à mettre en relation avec les finalités qu'ils visent, les objets de savoir convoités. Aux préoccupations des enseignants s'articulent des gestes professionnels qu'il faut apprendre à gérer simultanément. Pour soutenir et encourager l'élève ce seront les gestes d'étayage ; pour donner du sens aux apprentissages ce sont les gestes de tissage ; pour gérer la conduite de la classe ce sont les gestes de pilotage des tâches ; pour créer un climat de travail et de confiance ce sont les gestes d'atmosphère.

Plus précisément Les gestes d'étayage sont des gestes par lesquels l'enseignant apporte de l'aide pour une tâche que l'élève ne peut pas faire seul. L'étayage nécessaire pour l'aider « à faire » sans faire à sa place. C'est à Bruner (1991), qu'est emprunté ce concept d'étayage pour désigner toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. La métaphore de Bruner « *scaffolding* » montre bien toute l'ambiguïté de cette relation d'aide. Indispensable, mais aussi vouée à disparaître. « *scaffolding* », c'est l'échafaudage qu'on enlève quand la maison est construite. Il a besoin d'être fiable, durable, il nécessite la confiance. L'étayage est une préoccupation majeure qui s'actualise en diverses postures. L'étayage manifeste le souci de l'autre, l'empathie nécessaire pour l'accompagner dans son parcours d'apprentissage. On observe que, pendant le déroulement de la leçon ou des tâches programmées, ce souci d'étayage oblige l'enseignant à ajuster et à réorganiser l'ensemble de ses préoccupations : modifier l'exercice prévu, prendre du temps pour revenir sur une notion, focaliser l'attention sur un élément problématique du savoir, le faire repérer, nommer et en même temps maintenir l'engagement des élèves par toutes sortes de tissages, d'encouragements, parfois de menaces.

Les gestes de tissage amènent les élèves à faire des liens entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, le dedans et le dehors de la classe. Le tissage désigne encore le lien entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il apprend, Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. Ainsi ce concept de tissage se veut une métaphore de l'activité centrale du cerveau qui consiste à multiplier dans une alchimie encore bien obscure, les synapses entre les neurones, pour favoriser le renforcement des traces, câblages, associations, sensibilisations. Il renvoie surtout aux travaux de la sociologie et l'anthropologie culturelle qui montrent comment tout savoir, toute expérience nouvelle, tout discours s'inscrit dans une continuité, dans des genres, des habitus déjà construits, des stéréotypes, des formes de l'imaginaire déposées dans la culture et l'histoire. Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, cloisonnés. Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires. Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor. Ainsi, les moments d'ouverture de séance, où la mémoire didactique est ravivée comme ceux de clôture sont des moments clés du tissage. Le tissage est une préoccupation assez peu présente chez les novices comme chez les experts (4 % de leurs gestes professionnels). La métaphore renvoie à l'idée que le savoir se construit et prend sens d'abord dans le « déjà-là ». Les gestes de tissage traduisent le souci chez l'enseignant de relier l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe, permettant de faire du lien avec ce qui a été appris à l'école ou ailleurs, dans les leçons ou travaux précédents, dans l'expérience personnelle, les lectures. Ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves « décrocheurs », ou « suiveurs passifs » qui « font » consciencieusement les tâches sans en comprendre les finalités.

Les gestes de pilotage régulent le temps, l'espace, le déroulé des tâches et dispositifs d'enseignement, ils visent son organisation et la cohérence de la séance. Le pilotage est la bête noire du débutant. C'est pour lui un souci matériel constant que de gérer conjointement les diverses contraintes relatives au temps : la succession des tâches prévues, le programme, les évaluations ; celles relatives à l'espace et au matériel : les possibilités offertes par la disposition des tables, affichages, le matériel pédagogique ou technologique disponible. Le pilotage demande des ajustements très variables selon le type de dispositif (travail collectif, en groupes, en atelier dirigé, par binômes, dans des classes à plusieurs niveaux).

Le climat scolaire, c'est l'atmosphère. Les gestes d'atmosphère visent à réguler les relations, à maintenir la cohésion du groupe, à créer un climat d'apprentissage. Le climat scolaire c'est l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun atmosphère décisive pour capter l'attention des élèves, les faire entrer dans le présent de la classe, susciter et maintenir leur engagement affectif, relationnel, intellectuel. Ajoutons aussi combien ces gestes d'atmosphère relèvent d'une éthique professionnelle : laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire, leur apprendre à être à l'écoute de l'autre. Cette atmosphère est sous la responsabilité de l'enseignant. Le maintien d'une certaine atmosphère passe par une multitude de gestes, sourires, déplacements, plaisanteries, interpellations ou regards. Par la qualité et la personnalisation des feedbacks aux élèves, l'enseignant essaie de créer et de maintenir des espaces dialogiques oraux ou silencieux, heureux ou parfois orageux. Il a en charge le maintien non de l'ordre mais d'un climat cognitif et relationnel, d'un ethos qui autorise la singularité de la parole de l'élève dans l'espace protégé de la classe.

Le geste professionnel est ainsi du côté de la gestualité orale et/ou corporelle et de la réflexion de l'enseignant pour mener à bien ses objectifs et les finalités de son action. Selon le centre national de ressources textuelles et lexicales, le geste désigne une activité corporelle particulière d'une pers, un mouvement extérieur du corps (ou de l'une de ses parties), perçu comme exprimant une manière d'être ou de faire (de quelqu'un). Une attitude, un mouvement, une action, une allure, une posture en sont des expressions synonymes. La posture est un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves. L'enseignant expert circule, par exemple, sur plusieurs postures d'étayage. En ce sens, un geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée.

A. Jorro (2016) montre les composantes multiples des gestes professionnels, indiquant qu'il est difficile de cerner la notion tant elle recouvre l'ensemble des activités à l'interface de la didactique et de la pédagogie. Elle les décrit dans leur dimension qualitative. Ce puis être des gestes langagiers : modalité discursive (injonction, explication, argumentation, narration ; ou encore des gestes de mise en scène des savoirs : pour le professeur (enrôler l'élève ou le groupe classe) ; des gestes de confirmation vers l'élève, vers la classe ; des gestes d'enrôlement de l'élève ; des gestes d'amplification de la parole de l'élève ; des gestes de rappel d'un contenu, vers le savoir ; des gestes de vérification des traces écrites des gestes de démonstration ; des gestes d'ajustement de l'activité (geste de cadrage de l'activité, geste d'accélération de l'activité, geste de ralentissement de l'activité, geste de maintien) ; des gestes didactiques visant à formaliser et conceptualiser des savoirs spécifiques des gestes éthiques...

Notre recherche porte sur l'adresse des enseignants à viser les finalités décrite précédemment mais plus singulièrement par l'utilisation d'un tiers. Un tiers entre l'enseignant, le sujet, et l'objet d'apprentissage, par l'utilisation d'une médiation symbolique. Cela peut-être un outil, un objet, ou un élément du corps comme la tête, le visage, les doigts. En quoi l'utilisation de cette médiation est-elle facilitatrice d'apprentissage et/ou de régulation du comportement, d'autonomisation ? Certes ces moyens s'accompagneront d'une gestualité, et de paroles mais c'est la médiation du tiers en tant que symbole qui nous intéresse. Pourquoi les enseignants utilisent-ils ces médiations pratiques et quelles sont leurs intérêts au regard des finalités visées ?

Dès lors on ne se situe pas stricto sensu au plan de l'analyse des gestes professionnels prénommés, ni de gestes référents au métier, mais plutôt d'habiletés professionnelles de l'enseignant, parfois des astuces que celui-ci utilise. Ces supports peuvent parfois varier car il peut y avoir une forme d'habitation et l'enseignant est amené à réfléchir à d'autres cadres de médiation pédagogique, d'autres techniques. Notre étude porte-t-elle sur les compétences professionnelles ? Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar, Sandra Bélier (1999) propose cette définition de la compétence : "la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée". Guy le Boterf (1997) en propose une autre définition : "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés". Il distingue plusieurs types de compétences : savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), savoirs procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Dès-lors notre recherche s'intéresse-t-elle aux savoir-faire de l'enseignant ? Si l'on s'en tient à la définition stricto-sensu du savoir-faire : connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche ; compétence acquise par l'expérience dans les problèmes pratiques, dans l'exercice d'un métier ; technique particulière qui nécessite de l'expérience et de l'habileté dans un domaine spécifique pour le maîtriser pleinement, alors le savoir-faire est défini comme une qualité acquise dans le temps par maîtrise progressive. Les synonymes de cette notion sont : adresse, doigté, dextérité, virtuosité, art, qualification, technique, compétence, maîtrise, pratique, talent. La définition du centre national de ressources textuelles et lexicales est la suivante : Pratique aisée d'un art, d'une discipline, d'une profession, habileté manuelle et/ou intellectuelle acquise par l'expérience, par l'apprentissage, dans un domaine déterminé.

Or, ce qui nous mobilise c'est la capacité d'invention de créativité de l'enseignant à utiliser, voire à créer des outils/tiers de portée symbolique. Il ne s'agit donc pas de savoir-faire lié à une connaissance précise et acquises mais d'outils de médiation symbolique dont la valeur pédagogique intrinsèque peut être éphémère.

La notion d'habileté désigne une qualité (innée ou acquise) de finesse, d'adresse dans le choix des moyens pour arriver à une fin, une qualité d'adresse, d'intelligence, de compétence dans une activité demandant l'acquisition et l'application de techniques. Les synonymes de l'habileté sont ainsi : l'adresse, l'art, l'astuce, la débrouillardise au sens familier. L'astuce désigne quant à elle la finesse d'esprit, l'habileté, la ruse en un sens défavorable. Une adresse déployée pour échapper à des circonstances difficiles. Autrement dit dans l'habiletés il y a l'idée de parer à des difficultés à des circonstances défavorables pour atteindre ces fins mais à contrario de connaître suffisamment le contexte environnemental pour trouver les moyens adaptés pour arriver à ses objectifs.

C'est au niveau de ce dernier cadre notionnel que notre recherche se situe. Nous parlons d'habiletés professionnelles se référant à l'utilisation de médiations symboliques. Ce que nous pouvons ajouter dorénavant est que nous faisons l'hypothèse que ces outils de médiation épousent la composante sensorielle de l'apprenant. Il s'agit donc, par hypothèse, d'outils de médiations sensorielles facilitant l'apprentissage et régulant les comportements. Autrement dit l'utilisation de la médiation d'un langage spécifique qui prend sens au regard des finalités visées.

Approche méthodologique et premiers résultats exploratoires

Dans le contexte de cette communication nous allons exposer le cadre de notre recherche en cours et ses principaux résultats.

L'enquête est basée sur un corpus de 50 enseignants dont les pratiques personnelles ont été observées durant un mois par des étudiants de licence 3 de Sciences de L'Éducation. La consigne était pour eux d'observer les savoir-faire professionnels des enseignants. Nous avons utilisé ce terme pour son aspect utilitaire, pour la compréhension mais il ne correspond pas comme nous l'avons évoqué précédemment à la conceptualisation choisie, puisque nous avons retenu le terme d'habiletés professionnelle des enseignants. Il s'agissait pour les étudiants d'observer de décrire, d'analyser, voire d'interpréter l'utilisation de médiation symbolique par les enseignants. Ils ont même évalué leur fiabilité et proposer éventuellement des améliorations. Ainsi, nous avons cherché à investiguer auprès des enseignants, à savoir s'ils sont portés à inventer, à innover, par nécessité, sur le plan de la « mise en scène » des situations d'apprentissage.

Les premiers résultats montrent que des habiletés individuelles peuvent être répertoriées selon différents domaines d'activités pédagogiques.

- Le premier constat de cette analyse montre que ces habiletés recouvrent principalement l'aptitude de l'enseignant à canaliser l'attention, à opérer une gestion émotionnelle, un climat propice aux apprentissages.
- Le deuxième élément concerne les stratégies où « astuces » pour stimuler la motivation, l'autonomisation et la responsabilisation.
- Le troisième élément est plus intrinsèquement lié à l'apprentissage, il concerne la mise en forme des supports, la présentation des exercices, le cadre formel dont les enseignants jugent qu'il a un rôle important dans l'attractivité des exercices. (Création de supports visuels, nouvelles technologies, utilisation de la sensorialité).

Nous allons ici nommer quelques exemples illustratifs de ces trois domaines, sans être en mesure dans le cadre de cette communication d'en expliciter leurs développements pratiques.

1. S'agissant du domaine de l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves, nous citerons la frise, les fleurs, la fusée du comportement, les fiches de bons comportements, les visages contents pas contents, la boîte à soucis et la boîte à bonheur, la bougie, la boîte à musique, les messages clairs, le Brain gym, les feux tricolores, le bruitomètre, le baromètre sonore, le bâton de pluie, le tétraèdre, le bâton de parole, exercices de relaxation, les affiches de comportements, la gestuation des émotions, la clochette, la chanson du silence, les jeux de scène, le thermomètre du stress, la gestion du bruit avec les papillons, le yoga, les appels attentionnels, le « Classroom screen », les règles des super élèves, la boîte à musique, chaise du calme, le tambourin à clochette, les colliers, les bocaux des émotions, le lion du comportement, le volcan, les doigts, le triangle, la musique zen, feu tricolore du volume sonore, les house points.

2. S'agissant du domaine de la motivation, de l'autonomisation, de la responsabilisation, nous citerons le tableau des responsabilités, le plan de travail, la ceinture des compétences, la fiche contrat, l'embellissement du cadre, l'équipage prenons le cap, les responsabilités, l'horloge colorée, dans mon cartable il y a, les comptines : semaine des canards, semaine des couleurs, cahier de contrat, achat de livres « dyscool », les boîtes personnalisées pour enfant précoces, météo du comportement, jeu de lumière, chanson, apprendre à ranger en musique, se déplacer en musique, les félicitations.

3. S'agissant de l'utilisation d'outils pédagogiques et de supports pour apprendre, nous citerons le Time-Timer, les moyens mnémotechniques (les personnages Retz, les enveloppes de conjugaison), le mur des mots. Les nombre du jour. Le sablier, le verbe à lunettes, la coupe du champion, le plan de travail, astuces des techniques de la main pour le calcul mental, mon corps est mon stylo, panneaux rugueux, chiffres dans le sable. J'apprends les lettres à l'aide d'un oiseau, les cubes pour la numération, les cartes, les bouchons, les lettres rugueuses, le lexi data, le veri-tech, le logico, la maison de la grammaire, le mot du jour, méthode Borel Maisonnay, méthode des Alpha, le jeu du portrait.

Il semblerait donc que les enseignants soient portés à innover, par nécessité, sur le plan de la « mise en scène », dans un contexte de modifications des attitudes vis-à-vis des situations d'apprentissage. C'est du moins ce dont ils témoignent et qu'ils mettent en œuvre par leurs « inventions », leurs « savoir-faire », leurs « astuces » ou leurs pratiques « d'adaptation ». Notre recherche s'oriente vers l'impact des outils de médiations symbolique comme facilitateur d'apprentissage et d'éducation. Comment comprendre et expliquer cet impact ? C'est à partir de l'analyse de situations concrètes précitées et en nous référant aux théories de la symbolisation, de la représentation, du recours à l'image, à la médiation des langages comme vecteur de formation que nous nous poursuivons nos recherches.

Références bibliographiques

- Altet, M., Perrenoud, Richard, Ph, (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.
- Bruner, J (1991). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : P.U.F.
- 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* 3(3) : 29-48.
- Bulf, C. (2009). Étude didactique des gestes professionnels d'un enseignant débutant en formation. *Recherches en didactiques*. 3(3) : 43-64.
- Carre, P & Caspar P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod.
- Florin, A (2018). Santé, bien-être et climat scolaire. *Administration et éducation* 157 : 67-72.
- Gal-Petifaux, N. (2015). Expériences corporelles et gestes professionnels. *Recherches et éducation* 13.
- Jorro, A. (2009) *L'agir de l'enseignant, des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Jorro, A. (2018). *Les gestes professionnels comme art de faire : Éducation, formation, médiation culturelle*. Septentrion.
- Le Boterf, G. (1997). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Editions d'organisation.
- Marsollier, CH. (dir.) (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école. Pour une éducation humaine et exigeante*. Berget- Levrault.
- Mazalto, M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*. Paris : L'Harmattan.
- Ria, L. (2016). *Former les enseignants du XXI ème siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-La-Neuve. : De Boeck.
- Vacher, Y (2015). *Construire une pratique réflexive*. Comprendre agir. Louvain, La Neuve : de Boeck.

046 Autonomie, autorité, médias. Quelles propositions de médiations pour se diriger dans un monde médiatisé ?

Camille Roelens, INSPE Académie de Lille Hauts-de-France, Laboratoire RECIFES, EA 4520, Laboratoire ECP, EA 4571 (France)

Résumé

Ce texte vise une meilleure intelligibilité des fins et moyens d'une éducation aux médias aujourd'hui. Cela passe par un aperçu de modèles théoriques et anthropologiques contemporains axés sur la médiation, ainsi que par une réflexion sur la notion d'autonomie. Ces éléments ouvrent sur une pensée de l'autorité, dans sa dimension médiatrice, et sur sa part dans l'éducation au sein des démocraties contemporaines. Les linéaments des apports, enrichissements et complexifications qu'une approche médio-pragmatique peuvent alors apporter à la réflexion sont ensuite dégagés. Le texte se clôt sur quelques perspectives quant à ce qu'implique aujourd'hui l'ensemble de ces éléments dans l'optique du déploiement d'un humanisme renouvelé et autocritique.

Mots-clés : philosophie de l'éducation, médiation, autonomie, autorité, intelligibilité

Introduction

L'objet de ce texte est de considérer, d'un point de vue de philosophe de l'éducation, inspiré en particulier par les démarches méthodologiques de la philosophie politique de l'éducation¹ (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013, 2008, 2014/2016) et de l'anthroposociologie transcendante (Gauchet, 2012), la manière dont peuvent s'articuler aujourd'hui au sein d'une pensée de l'éducation les notions d'autonomie, d'autorité et de médiation.

Une première partie propose un rapide aperçu de trois modèles anthropologiques ; également relatifs au fonctionnement de l'esprit humain. Lesdits modèles furent respectivement développés par Régis Debray, Jean Gagnepain et Marcel Gauchet, et ont comme point commun la centralité de la notion de médiation en leur sein.

Une deuxième partie vise à donner à percevoir au lecteur l'importance de ces enjeux de médiations au sein des démocraties occidentales actuelles, ainsi que la place qu'y tient l'ambition d'autonomie individuelle (et, potentiellement, collective). Le caractère décisif de l'autorité, comme condition de l'éducation et plus globalement de la vie humaine sociale (et, corrélativement, les métamorphoses que cela implique quant à l'autorité elle-même du fait du processus de modernisation démocratique), apparaît alors comme un point nodal de l'étude.

Une troisième et dernière partie prend la forme d'un dialogue avec Barbara Laborde, qui a récemment formulé une proposition d'approche médio-pragmatique de l'éducation aux médias. Nombres de dimensions de ladite proposition semblent d'une très grande fécondité pour aider autrui à se diriger lui-même dans un monde médiatisé.

Une ouverture conclusive permettra de proposer quelques éléments de prospective sur ces bases.

¹ Les deux principes essentiels en sont que : « ce sont les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative qui se voient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés » (Blaid *et al.*, 2008, : 7) ; « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013 : 9)

Médiations et esprit humain

Parmi les principaux modèles théoriques et anthropologiques novateurs développés dans les dernières décennies, trois nous paraissent donner à la notion de médiation une place privilégiée, et fournir également au lecteur des outils heuristiques précieux. Ce qui suit ne s'en veut qu'une succincte mais néanmoins nécessaire présentation.

Médiologie

Cette première option épistémologique et méthodologique a pour père fondateur le philosophe et écrivain français Debray, qui la définit ainsi :

Il s'agit, en première approximation, d'analyser les « fonctions sociales supérieures » (religion, idéologie, art, politique) dans leurs rapports avec les moyens et milieux de transmission et de transport. Le point sensible, et le centre de gravité de la réflexion, est l'entre-deux. C'est la zone encore floue des interactions technique-culture, ou des interférences entre nos techniques de mémorisation, transmission et déplacement, d'une part, et nos modes de croyance, de pensée et d'organisation, d'autre part (1999 : 32)

Si le terme de médiologie apparaît sous la plume de cet auteur dès 1979, son plein déploiement théorique débute avec la publication d'un ouvrage dédié en 1991, que vient en approfondir un autre en 2000, concomitamment à l'apparition dans le paysage éditorial de revues explicitement médiologiques, *Les Cahiers de médiologie* (1996-2004) pour *MediuM* (2005-...)².

Son principal apport est sans doute de permettre de penser culture et technique non plus comme d'inexpiables antagonistes mais comme les deux termes d'une articulation à la fois symbiotique et féconde.

Théorie de la médiation

Le linguiste Jean Gagnepain a développé, sur la base d'une prime interrogation relative au langage et à la rationalité humaine, une théorie globale de l'Homme. Il l'a baptisée du nom de théorie de la médiation³. Le cœur théorique de sa proposition se trouve dans les trois volumes de son œuvre maitresse, *Du Vouloir Dire* (1982/2016, 1991/2016, 1995/2016). Il y soutient en particulier que la rationalité humaine peut-être décomposée en quatre dimensions distinctes, et en autant de capacités et de sciences correspondantes, toutes se rapportant ultimement aux manières dont l'individu humain établit des médiations avec l'ensemble des composantes de son environnement.

Sa « Théorie du signe » (1994/2010 : 51-90) traite de la rationalité logique (étudiée par la glossologie). La capacité de signe est celle pour l'humain de se rapporter au savoir, à la logique ou encore au langage.

La « Théorie de l'outil » (91-122) permet à Gagnepain de s'emparer de la rationalité technique, dont il nomme l'étude « ergologie » (101). La capacité humaine d'outil a trait au faire, à la technique, et plus globalement aux rapports de l'humain avec l'environnement matériel qu'il se donne.

² On trouvera également une très utile voie d'entrée dans la médiologie et dans son histoire dans un riche article dédié, publié dès 1995, dû à Yves Jeanneret. Ce dernier développe davantage que nous ne le pouvons nous-mêmes (pour des raisons d'espace de texte) les tenants et aboutissants de ce concept de médiologie.

³ Le lecteur soucieux de s'introduire à la théorie de la médiation pourra commencer par la présentation à la fois dense et pédagogique que lui consacre, dans le cadre d'un dossier intitulé « Une nouvelle théorie de l'esprit : la médiation », la revue *Le Débat* (dans son numéro 140, paru en 2006). Les *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation* (Gagnepain, 1994/2010) constitue la suite logique de cette première lecture.

Gagnepain envisage ensuite la rationalité « ethnique » (127) dans le cadre de sa « Théorie de la personne » (123-158). La capacité de personne touche à l'être-soi et à l'être ensemble humain et à la subjectivité. La sociologie étudie plus spécifiquement cette dimension.

La quatrième et dernière dimension, baptisée rationalité éthique (et dont l'étude ferait l'objet de l'axiologie), est abordée par Gagnepain dans sa « Théorie de la norme » (159-193). Être capable de norme, c'est, pour l'individu humain, être capable de désirer et de vouloir, de se positionner éthiquement, de peser et de maîtriser ses actions.

Les potentialités ouvertes par les propositions résumées si avant son immenses, et nous ne prétendons nullement à en faire un inventaire, encore moins exhaustif. Notons néanmoins, d'un point de vue de philosophe de l'éducation qu'un illustre élève et continuateur de Gagnepain, Jean-Claude Quentel, a mobilisé la théorie de la médiation pour tenter de redéfinir la spécificité de l'enfant par rapport à l'adulte. Selon lui, *L'enfant n'est pas une « personne »* (2008), autrement dit il est à la fois déjà humain par sa disposition des trois autres dimensions de la rationalité, et humain en devenir du fait de n'avoir pas encore émergé à la personne.

Une telle perspective permet en outre (ce qui nous paraît fort important en général et pour le sujet que nous traitons dans ce texte en particulier) de mettre le doigt sur la particulière difficulté de ces dimensions de construction de la subjectivité et d'ouverture à l'intersubjectivité qu'implique l'injonction (faite aujourd'hui à tout individu) de devenir soi-même.

Anthroposociologie transcendantale

Tel est le nom que Gauchet⁴ a donné à son propre horizon philosophique (2003 : 12-13, 2005 : 557, 2012). L'un de ses points nodaux est de considérer que les « conditions de l'être-ensemble [...] se confondent ultimement avec les conditions de l'être-soi. [...] Elles sont à penser les unes et les autres dans leur solidarité, comme les parties d'un tout » (2005 : 557). Nous en avons dit ailleurs davantage sur l'intérêt de cette démarche et son articulation avec la philosophie politique de l'éducation (Roelens, 2019 : 11-20, 29, 443-447), et allons ici à l'essentiel pour notre sujet. Pour Gauchet, l'

humanité est ce qu'elle est en fonction de cette capacité d'établir une relation d'extériorité avec elle-même (...) : capacité de se regarder du dehors, (...) de faire abstraction d'elle-même (l'humanité est constitutivement capable d'objectivité), (...) de se nier, (...) de se concevoir de plus haut et d'ailleurs qu'elle-même (2012 : 229)

Cette « faculté de médiation⁵ » (203), dont le langage constitue le pivot, est ce qui permet à l'humanité et aux êtres qui la composent de se concevoir comme entité politique, de s'inscrire dans une histoire (qui peut-être la leur propre ou celle d'un groupe humain particulier, mais qui participe aussi toujours fondamentalement de l'histoire humaine elle-même). Hors de cette faculté de médiation, dont les diffractions sont complexes et multiples, point de ce que Gauchet appelle l'« autonomie processuelle » (2005 : 556), et moins encore de tentative concrète de réaliser cette autonomie. Notons que ladite tentative se déploie en particulier depuis un demi-siècle, dans le cadre de ce que Gauchet appelle la « structuration autonome du monde » (2017 : 642) et l'ouverture à l'« autonomie comme problème » (635-743).

⁴ Par ailleurs connaisseur des travaux de Debray et Gagnepain et, à l'occasion, leur interlocuteur direct (Debray et Gauchet, 2003) ou indirect (Gauchet et Quentel, 2009).

⁵ Gauchet cite lui-même ici les travaux susmentionnés de Gagnepain comme ressource de pensée.

Structuration autonome du monde, présent médiatisé et métamorphose de l'autorité

Il faut entendre par structuration autonome du monde une organisation de l'établissement humain-social que ne structure plus souterrainement les reliquats de l'ordre hétéronome, en particulier un certain nombre de hiérarchies longtemps considérées comme acquises. Cela amène à reconsidérer, d'un point de vue médiatique, ce que peut-être un message autorisé ou un rapport autorisé aux médias. Au plan de l'éducation, qui jusqu'à une date très récente continuait à fonctionner sur la base d'une inégalité des sexes et des générations pour la fabrication d'unités sociales conformes et la perpétuation des sociétés au plan de la culture (Blais *et al.*, 2014/2016, 14-20), les fins et moyens de l'éducation en sortent bouleversés. Ainsi, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions » (Gauchet, 2015 : 161).

Corrélativement, notons que cette autonomie structurelle va de pair pour Gauchet avec ce qu'il appelle la « médiatisation du présent » (2017 : 471-486). Il identifie ainsi deux fonctions spécifiques des médias dans *Le nouveau monde* (2017), dont il faut dire un mot. Premièrement, « la médiatisation remplace les médiations qui assuraient la liaison de l'individuel et du collectif dans le cadre de la structuration hétéronome ; elle les rend inutiles » (475).

De plus, il conviendrait d'envisager « le système des médias comme puissance d'appréhension idéalement exhaustive et immédiate du présent » (478). Si le passé ne fait plus autorité au nom de la tradition, pas plus que le futur au nom d'un idéal révolutionnaire, l'autorité se pense et se vit au présent.

Selon M. Gauchet, ce système peut permettre « la perspective de saisir ensemble passé, présent et avenir, afin de parvenir à une maîtrise réfléchie de ce qui s'y joue » (486), mais n'y conduit pas spontanément (d'où en particulier le rôle clé de l'éducation).

On comprendra que la question même d'une éducation aux médias fasse précipiter ensemble les enjeux massifs évoqués ci-avant, ce qui ne rend que plus nécessaire d'en passer par une claire vision de ce que peut être précisément cette fin de l'autonomie et les moyens de progresser en sa direction.

L'autonomie individuelle est, selon Philippe Foray, la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (2016 : 19). Être autonome, c'est pouvoir agir (autonomie fonctionnelle), choisir (autonomie morale), penser (autonomie intellectuelle) par soi-même, toutes choses qui impliquent de comprendre (135-140) un flot de significations dans lequel chacun se trouve pris. Comment, dès lors, ne pas prendre en compte la place croissante qu'occupent les différents médias, en particuliers audio-visuels, dans ledit monde ? Ajoutons à cela que l'autonomie est vulnérable (34-35), conditionnée, distincte de l'indépendance, elle dépend de ressources et d'appuis de socialisation (25-26, 77, 91-92). Elle est enfin multi localisée (2017 : 27-28), c'est-à-dire qu'elle se développe dans l'ensemble des lieux éducatifs, dans et en dehors de l'éducation intentionnelle. Cela pose donc à la fois la question de l'éducation aux médias (initiale et tout au long de la vie) et celle des expériences médiatiques singulières et de la façon dont on peut les appréhender. Dans l'ensemble de ces cas, la notion d'autorité, qui est à la fois une condition de l'éducation (Blais *et al.*, 2002/2013 : 45-46, 2008 : 160-171) et « une dimension constitutive et irréductible de l'espace humain-social » (2008 : 138), constitue une porte d'entrée privilégiée dans les nœuds problématiques identifiés.

L'importance de la fonction médiatrice de l'autorité (par laquelle la perception de symboles et d'informations peut devenir signifiante) a été mainte fois soulignée. Ainsi, pour Eirick Prairat, l'« autorité est tâche d'intercession, travail de médiation » (2010 : 43), et pour Blais *et.al.*, l'« autorité est l'unique médiation possible entre le commandement d'ensemble et la reconnaissance des individualités, s'agissant de cette entreprise impossible qui consiste à former des individus » (2008 : 167-168). L'enjeu était donc, à partir de là, de comprendre comment (dans le passage de la structuration hétéronome et holiste du monde à sa structuration autonome et individualiste) il était possible de redéfinir l'autorité pour la penser au présent et la mettre « au service d'une autre philosophie de l'individu et de la société⁶ » (2016 : 252). Ayant effectué ce travail conceptuel ailleurs, nous en sommes arrivés à la définition suivante de l'autorité en démocratie :

Toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie. (Roelens, 2019a : 198-199)

Il nous apparaît que, face aux enjeux polymorphes de la direction par soi-même dans un monde médiatisé et de ce qu'il est possible ou non de faire pour soutenir cette capacité chez autrui, cette conceptualisation de l'autorité gagne, dans sa mise en œuvre, à s'articuler avec une approche médio-pragmatique.

La proposition médio-pragmatique et ses intérêts

La proposition médio-pragmatique a été récemment formulée par Laborde⁷ dans un ouvrage intitulé *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques* (2017). Elle la synthétise en 2018 dans le cadre d'un dossier « Éducation et cinéma » d'une revue de référence en philosophie de l'éducation (*Le Télémaque*, n° 53), effectuant ainsi elle-même la prime jetée de traverse entre son propre champ disciplinaire des sciences de l'information et celui des sciences de l'éducation. Il est permis de penser que cette démarche d'acoquinement disciplinaire constitue une ressource précieuse pour penser notre présent si complexe. Aussi est-ce sur ce second texte que nous baserons ici l'essentiel de notre présentation des théories et propositions de Laborde.

L'approche novatrice qu'elle formule consiste en premier lieu à se tourner

vers les modalités de circulation, de transformation, de mixage des images à travers des espaces (TV, jeux vidéo, Internet, *etc.*), qui correspondent à la pratique effective des élèves, à leur réception, leur sensibilité, pour les introduire à l'analyse critique du fonctionnement, des enjeux et des implications de ces nouveaux langages (2018 : 113)

Quatre éléments de son plus ample déploiement nous intéressent ici tout particulièrement et seront successivement abordés dans la présente partie.

Omniprésence et pluri-usages des médias

Au-delà même d'un « monde comme cinévision » identifié et décrit en leur temps par Gilles Lipovetsky et Jean Serroy (2007 : 336-343), Laborde fait valoir la nécessité d'un abord « du cinéma considéré comme média et comme médium » (2017 : 71), autrement dit un média et un

⁶ Les auteurs cités ici écrivent cette phrase à propos de la *transmission*, leur traitement de cette notion et de celle de l'autorité apparaissant par ailleurs connexe.

⁷ Dans le prolongement d'une thèse réalisée sous la direction de Laurent Jullier et soutenue en 2012, intitulée *Du cinéma comme un art à l'école. Paradigmes et enjeux de l'enseignement obligatoire et de spécialité "Cinéma et audiovisuel" en série L* (<https://www.theses.fr/2012PA030025>).

médium parmi d'autres mais dont l'abord pourrait, à certaines conditions, être généralisé à l'ensemble de la sphère médiatique.

De "nouveaux" usages jalonnent la vie quotidienne des élèves d'aujourd'hui, justifiant de sortir des seuls discours sur l'éducation artistique pour tenter d'entrer dans une réflexion plus stable théoriquement parlant, aux croisées d'analyses sociologiques, techniques, économiques, voire éthiques, sur les contenus audiovisuels. Cette renégociation paradigmatique vise surtout à la mise en place d'une réflexion didactique sur les contextes culturels et sociologiques des pratiques et des goûts d'un sujet-spectateur (Laborde, 2018 : 119)

Point n'est besoin d'être particulièrement familier de la notion de braconnage culturel, chère à Michel de Certeau, pour accepter de prendre en considération le fait que cette omniprésence contemporaine des médias dans la vie des individus comporte au moins deux facettes. Il y a tout d'abord ce que les médias font aux individus. Les analyses critiques n'en manquent pas, en particulier depuis Guy Debord. Il y a également, et l'importance de ce second point ne doit pas être minorée par rapport à celle du premier, ce que chaque individu singulier fait des médias, lesquels il privilégie, comment il s'en empare (de manière distante, conformiste, imprévisible ou autrement encore). Sortir de la focalisation sur le cinéma comme art et le cinéaste comme artiste permet à Laborde de faire place au consommateur, au spectateur, qui est toujours aussi à sa manière un acteur et un auteur de ses expériences médiatiques.

Aussi est-ce en se centrant sur l'individu et sur ce qu'il peut et doit être au sein d'une société des individus que l'on peut ici progresser, ce qu'une approche médio-pragmatique permet et ce qui motive le choix des trois points suivants que nous développerons.

Médiatisation et système de légitimité individualiste

Laborde prend ainsi acte du fait que la légitimité des contenus et de leur usage ne peut s'envisager par et pour elle-même, mais ne peut, comme Gauchet le montre par ailleurs (2017 : 538-605), qu'être une dérivée d'une prime et fondamentale légitimité qui réside elle-même dans les droits fondamentaux attribués à chaque individu. Ainsi, écrit-elle :

L'usage des films comme médias semble aujourd'hui lié à des données aussi affectives que cognitives, et parce qu'ils touchent parfois à une sphère de comportements privés, les jugements et attitudes face à eux ne sont pas forcément complètement rationnels, liés qu'ils sont à des expériences concrètes, des souvenirs, des pratiques quotidiennes, des accommodations déjà éprouvées (Laborde, 2018 : 122)

Autrement dit, adopter sur ces bases une posture alliant ouverture à la subjectivité irréductible des usages et rapports aux médias et prise en compte de ces singularités dans l'assomption de la responsabilité éducative maximise les chances pour le praticien de l'éducation aux médias que son autorité soit reconnue, car il se place lui-même dans la sphère du type de légitimité que l'individu contemporain est prêt à concéder à autrui.

Ajoutons à cela qu'une société des individus est aussi une organisation de l'espace humain-social qui laisse une place inédite à l'individu comme créateur⁸, point qu'une approche médio-pragmatique permet particulièrement bien d'appréhender. Aussi Laborde précise-telle que : « Chaque contenu audiovisuel (même le plus illégitime !) peut faire l'objet d'une approche médio-pragmatique » (2018 : 123), ce qui ouvre par exemple au praticien de l'éducation une ressource féconde pour penser les usages des éduqués dont il est responsable et la manière dont

⁸ Ce point également a été mis en avant par Gilles Lipovetsky dans la majorité de ses œuvres touchant aux questions esthétiques.

il peut envisager de les rejoindre là où ils se trouvent en termes de rapports aux médias pour tenter de les aider à atteindre une autonomie plus grande dans le domaine.

Appropriation subjective d'un environnement médiatique

Une société des individus n'est pas uniquement une configuration où chacun se voit attribuer objectivement le statut d'individu de droit (devant être autonome), c'est aussi une société dont chacun des membres doit s'approprier subjectivement ce statut, avec les potentialités et difficultés que cela implique. En outre, cela signifie pour chaque être humain (Gauchet, 2017 : 605-632) être rendu responsable en grande partie de son individuation psychique (la construction de soi comme sujet, comme personnalité) et de son individualisation sociale (assumer son statut d'individu devant et avec les autres). Ce déploiement d'un être-soi demeure néanmoins celui d'un être-au-monde, aussi gagne-t-il ici à être pensé en lien avec « un contexte de réception médiatique donné : celle du sujet et de ses propres coordonnées culturelles » (Laborde, 2018 : 120).

Une approche médio-pragmatique peut ainsi permettre d'éviter les risques d'« enfermement dans l'idée qu'«il n'existe rien au-delà de moi» » (125) et d'une simple sacralisation des vertus de la création (126), au profit d'une approche plus dialectique du rapport entre l'individu et son immersion médiatique (soit la possibilité de progresser vers un individualisme substantiel et non de s'enfermer dans un pur égotisme ou une approche incomplète du devenir individu)

Nul ne peut sans doute prétendre à l'objectivité absolue ou au détachement complet dans ses rapports aux différents médias quadrillant désormais nos espaces de vies, mais rien ne permet pour autant d'y voir *a priori* un argument contre l'autonomie individuelle. S'approprier ses propres influences en (relative) conscience, savoir-faire de cette médiatisation du présent une ressource pour s'individualiser psychiquement, s'individualiser socialement, agir, choisir et penser par soi-même, voilà sans doute ce que l'on peut souhaiter en tant qu'éducateur que les éduqués d'aujourd'hui et de demain soient capables de faire.

Une boussole pour se diriger dans le monde

Dans la continuité logique de ce qui précède, et pour éviter à la fois tout déterminisme excessif quant au rôle des différents médias et toute naïveté induite dans leur abord, Laborde soutient que la

connaissance des contextes médiatiques et médiumniques des images permet de mieux comprendre le “monde comme il va”. Apprendre aux élèves à lire ce qui affleure sous le texte, les représentations dont il est plus ou moins consciemment porteur, qui font des contenus audiovisuels qu'il utilise communément des symptômes et des reflets du monde social dans lequel ils sont produits et / ou diffusés, semble pouvoir être [aujourd'hui] un enseignement obligatoire (Laborde, 2018 : 124).

Si, comme le soutient Gauchet, la grande difficulté du travail intellectuel (mais aussi, plus fondamentalement, de l'autonomie intellectuelle) est de parvenir à « devenir son propre contemporain⁹ » (2003 : 18), gageons que l'approche médio-pragmatique constitue une ressource précieuse pour appréhender les spécificités de la modernité démocratique en termes de médiations, et tout particulièrement le rôle clé qu'y joue une autorité repensée, dans l'éducation et ailleurs.

⁹ C'est-à-dire d'avoir une juste perception des possibles et des impossibles de son temps et de son lieu en même temps qu'une certaine conscience dans grands enjeux problématiques de son époque.

Ouverture conclusive

Nous souhaiterions pour finir expliciter succinctement trois conséquences vers lesquelles le propos de notre texte semble faire signe, pour penser l'éducation dans la modernité démocratique aujourd'hui et demain.

La première est qu'une démarche de philosophie politique de l'éducation gagne, tant est grande et profonde la part prise par les divers médias aux capacités des individus et sociétés humaines à se donner une image d'eux-mêmes, à s'articuler avec une démarche procédant, elle, d'une philosophie herméneutique culturelle de l'éducation (Roelens, 2019b). Être capable de discerner adéquatement le discours dans des œuvres à la pluralité et à l'accessibilité croissante paraît aujourd'hui une part essentielle du bagage de l'éducateur comme du chercheur en éducation.

Corrélativement, la capacité à mettre en œuvre une pensée de la réception (Eco, 1979/1989 ; Jauss, 1978/1990) constitue l'autre facette de cette nouvelle donne éducative (induite par la médiatisation accrue du présent aussi bien que par la multi culturalité croissante des sociétés et la vitesse de circulation des informations et créations). Une telle capacité paraît impliquer *a minima*, dans les contextes considérés, une certaine connaissance de la spécificité de chaque *medium* en même temps qu'un appareillement conceptuel suffisant pour en tirer une intelligibilité globale.

Troisième et dernier point : une telle dynamique, de par son rapport à la culture générale (Tavoillot, 2007) comme par sa nécessité de considérer l'éducation dans son sens le « plus large – ce qui conditionne le devenir-homme de l'homme » (Blais *et al.*, 2002/2013 : 9), fait signe vers le dégagement d'un humanisme renouvelé et autocritique (Gauchet, 2008, 2012 : 236).

Bibliographie

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014/2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

Debray, R. (1991). *Cours de médiologie générale*. Paris : Gallimard.

Debray, R. (1999). « Qu'est-ce que la médiologie ? ». *Le Monde diplomatique*, numéro d'août : 32. En ligne : <https://www.monde-diplomatique.fr/1999/08/DEBRAY/3178>.

Debray, R. (2000). *Introduction à la médiologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Debray, R. & Gauchet, M. (2003). « Du religieux, de sa permanence et de la possibilité d'en sortir. Un échange ». *Le Débat* 127 : 3-17.

Eco, U. (1979/1989). *Lector in fabula : Le rôle du lecteur, ou, La coopération interprétative dans les textes narratifs*. Paris : Le Livre de poche.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.

Foray, P. (2017). « Autonomie ». *Le Télémaque* 51 : 19-28.

- Gagnepain, J. (1982/2016). *Du Vouloir Dire I*. Matecoulon-Montpeyroux : Institut Jean Gagnepain.
- Gagnepain, J. (1991/2016). *Du Vouloir Dire II*. Matecoulon-Montpeyroux : Institut Jean Gagnepain.
- Gagnepain, J. (1994/2010). *Huit leçons d'introduction à la théorie de la médiation*. Matecoulon-Montpeyroux : Institut Jean Gagnepain.
- Gagnepain, J. (1995/2016). *Du Vouloir Dire III*. Matecoulon-Montpeyroux : Institut Jean Gagnepain.
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Paris : Stock.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2008). « De la critique à l'autocritique. Le combat des Lumières aujourd'hui ». *Le Débat* 150 : 153-161.
- Gauchet, M. (2012). « Vers une anthroposociologie transcendantale ». In *L'Anthropologie de Marcel Gauchet* (p. 219-236). Paris : Editions Parole et Silence.
- Gauchet, M. (2015). « L'enfant imaginaire ». *Le Débat* 183 : 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. & Quentel, J.-C. (dir.). (2009). *Histoire du sujet et théorie de la personne. La rencontre Marcel Gauchet Jean Gagnepain*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Jauss, H. (1978/1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Jeanneret, Y. (1995). « La médiologie de Régis Debray ». *Communication et langages* 104 : 4-19.
- Laborde, B. (2017). *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Laborde, B. (2018). « L'enseignement du cinéma en question : bilans et mutations. Propositions pour une médio-pragmatique ». *Le Télémaque* 52 : 113-126.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2007). *L'écran global*. Paris : Seuil.
- Prairat, E. (dir.). (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.
- Quentel, J.-C. (2008). *L'enfant n'est pas une "personne"*. Bruxelles : Yapaka.be.
- Roelens, C. (2018). « Vers une philosophie herméneutique culturelle de l'éducation. Fondements et méthodes d'un travail philosophique sur des bandes dessinées ». *Penser l'éducation* 43 : 87-104.
- Roelens, C. (2019). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne.
- Tavoillot, P.-H. (2007). « Qu'est-ce que la culture générale ? ». *Le Débat* 145 : 15-23.

054 La base et le sommet : les relations de pouvoir dans les écoles primaires françaises

Cécile Roaux, Laboratoire Cerlis Paris Descartes (France)

Résumé

Cette communication se propose d'examiner la tension entre « le sommet » (la hiérarchie) et la « base » (les enseignants) en mettant la focale sur les relations de pouvoir au sein des écoles primaires en France. Entre un désir de davantage d'horizontalité et un désir plus sourd de verticalité, nous montrerons comment le « mode projet » souhaité peut-être illusoire dans son portage institutionnel pyramidal avec un directeur d'école, pilote de l'action collective locale, dépourvu de légitimité officiellement reconnue et de leviers pour impulser une réelle coopération.

Mots-clés : pouvoir, école primaire, new public management, sociologie des organisations, direction d'école

Précisions méthodologiques et cadre théorique

Pourquoi s'intéresser au pouvoir à l'école primaire ? Considéré comme un « sujet sale » (Perrenoud, 1996), le « pouvoir » dans les organisations scolaires a été peu étudié, en particulier au niveau du premier degré tant sont mises en avant les notions de collégialité, de coopération d'égalité entre pairs. Si le sens commun et le langage ordinaire voient dans le pouvoir, une connotation fortement négative « parce qu'identifié avec l'univers des magouilles, des compromissions et de l'exploitation sans limites des rapports de force. » (Friedberg 1988, p. 4), bref de domination, pour Crozier et Friedberg (1977), le pouvoir s'inscrit dans une relation d'échange d'interdépendance, certes déséquilibrée, mais dans laquelle chacun a des ressources pour faire en sorte que l'autre fasse ce que l'on veut obtenir de lui. Le « pouvoir » n'est donc pas un simple attribut individuel qui serait à « prendre » ou à subir, mais un processus de maîtrise des marges de liberté qui se construit et se coconstruit interactivement par un ensemble d'éléments formels et informels, d'alliances diverses entre des acteurs aux enjeux divers. Consubstantiel à toute forme d'organisation, il est bien à considérer comme la « matière première » de l'activité collective (Friedberg et Crozier, 1977, p.25). Pour reprendre Friedberg (1993) « pouvoir et coopération ne sont pas contradictoires, mais sont la conséquence naturelle l'un de l'autre ». Un projet n'induit pas de facto une symbiose entre les logiques d'action des acteurs dont les orientations, les intérêts, les motivations peuvent diverger, au moins partiellement même lorsque l'objectif est le même a priori. L'écart entre objectifs prescrits nationalement et – sans que cela soit péjoratif – objectifs et possibilités personnelles des acteurs locaux est un lieu d'analyse particulièrement fécond en ce qui concerne l'éducation nationale avec une hiérarchie d'autant plus éloignée de la réalité de la vie des établissements scolaires que son contrôle se veut important.

Pour cela nous nous appuyons sur une petite partie des résultats d'une importante recherche doctorale (Roaux, 2018) qui s'inscrit dans le cadre de la sociologie des organisations et plus particulièrement l'analyse stratégique de Crozier. La triangulation des méthodes nous a permis d'obtenir une vision et des données à la fois généralistes, via une enquête par questionnaire (N=5 747 dont 2 211 directeurs d'école), singulières par une ethnographie intégrée au travail quotidien d'une directrice d'école de plusieurs années et complémentaires à partir d'entretiens auprès de directeurs et directrices d'école (N=15) comme auprès de la hiérarchie proche (Inspecteurs, N=5) et décisionnelle, allant jusqu'au cabinet ministériel.

L'approche qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs et des questions ouvertes dans les questionnaires, est articulée avec l'approche quantitative à la fois au niveau du recueil, de l'analyse et de l'interprétation des données afin d'obtenir par le « regroupement de tous types d'actions qui la composent », « comme une configuration la plus complète possible d'acteurs interdépendants » (Elias, 1991, p.10) une convergence pour appuyer la validité de notre étude. Il ne sera mobilisé ici qu'une petite partie de nos résultats.

L'école primaire en France : nouvelle « imagerie du pouvoir » et réalités organisationnelles

Si l'école primaire française est héritière d'une longue tradition sédimentée, elle n'en est pas moins influencée et tributaire de changements globaux, idéologiques et pratiques par l'imposition de normes néolibérales internationales, comme en témoignent pour exemple, les enquêtes PISA. Avec la loi d'orientation de 1989 une nouvelle pensée administrative s'impose progressivement, qui se traduit sur le terrain par un fonctionnement en « mode projet » où partenariat et collectif dominant. Au modèle de la « rationalisation » se substitue (ou se superpose) un autre référentiel, celui de l'importance de la « réactivité » immédiate et locale (Martuccelli, 2004). Telle serait donc, pour reprendre Martuccelli la nouvelle « imagerie du pouvoir », laquelle si elle apparaît séduisante, n'est qu'une autre manière de contrôler le travail de chacun, en mettant en tension et concurrence les individus et les groupes. L'individu devient un acteur « invité » à agir, à s'impliquer, à se mobiliser dans une logique de projet collectif avec un cercle d'acteurs élargis, où le contrôle a laissé la place à l'auto-contrôle (Boltanski, Chiapello, 1999).

Il s'agit désormais de savoir s'adapter en toutes circonstances au nom de la responsabilisation et de la prescription d'initiative. L'imaginaire de la « classe », autosuffisante mais sous surveillance des inspecteurs, a dès lors fait place à un autre référentiel : celui d'un système scolaire où la « boîte noire » doit s'ouvrir à la collaboration, au travail en équipe, à l'expertise extérieure, avec un accroissement des droits des usagers pour une meilleure efficacité. Un bouleversement idéologique pour les enseignants qui très tôt ont revendiqué le droit d'exercer leur métier comme ils le jugeaient, sans contrôle extérieur, que ce soit de la part de la direction ou des parents, au nom d'un savoir à visée universelle inaccessible aux profanes. Ainsi, même sous le contrôle d'un Inspecteur et dans le modèle fortement hiérarchisé et pyramidal qui caractérise le système de l'enseignement primaire, le contrôle par le pouvoir hiérarchique reste limité, et en partie au moins contesté. Hors du rituel de l'Inspection, la prescription ou standardisation s'arrête le plus souvent « aux portes des classes » offrant ainsi au « groupe de référence » (Tardif, Lessard, 1999) (les enseignants) un « pouvoir individuel et collectif sur la régulation des actes pédagogiques et des programmes » (Maroy, 2009). Ce changement de référentiel annoncé qui s'accompagne d'un sentiment de ne plus contrôler les dynamiques qui dirigeaient jusqu'à présent l'école, reste pourtant dans la réalité hésitant. Au-delà d'une volonté affichée de placer les acteurs de l'école dans une « autonomie » de fonctionnement via le projet d'établissement, l'héritage bureaucratique pyramidal et centralisateur ne s'est pas réellement amoindri en France (Dubet, in Beillerot et Mosconi, 2014). Le gouvernement par circulaires venues de « la Centrale » et descendant progressivement vers le terrain par les corps intermédiaires, reste un modèle prégnant en France, plaçant les acteurs de l'école dans une injonction paradoxale entre autonomie et contrôle et cela tant du point des enseignants (la « base ») que de la hiérarchie (le « sommet »), l'école primaire n'étant pas un établissement juridiquement autonome. Ainsi comme le souligne Françoise Lorcerie (1991) « demander à quelqu'un de modifier ses habitudes et de faire preuve d'initiative, toutes choses restant par ailleurs en l'état, revient à ordonner d'être libre, commande paradoxale entre toutes, et aboutit en réalité à renforcer l'existant. » On peut s'interroger dès lors sur la portée réelle des éléments

de restructuration du système scolaire et la grande ambiguïté des équilibres obtenus avec une division du travail très individualisée et protectrice favorisée par une « *Egg-crate-like structure* » (Lortie, 1975). Par ailleurs, la réaffirmation en 2005¹ de la liberté pédagogique n'encourage pas un investissement réel dans un collectif contraint. Car même si l'école primaire française se distingue par l'absence d'une hiérarchie au sein de ses murs au nom d'une égalité entre pairs, la collégialité apparaît davantage comme une alliance implicite pour se protéger de tout regard extérieur que synonyme de travail en équipe.

Malaise dans le référentiel : une « bureaucratie » en mal de légitimité

Si elle est aujourd'hui synonyme de lourdeur, de tyrannie paperassière et inutile voire d'inefficacité, la bureaucratie n'en a pas moins été considérée dans la sociologie weberienne (Rosenbloom et Dolan, 2006) comme un progrès démocratique, en s'opposant au pouvoir d'un seul, tyrannique. Il ne s'agit pas ici de considérer la bureaucratie dans un sens péjoratif, mais bien comme une forme organisationnelle, caractérisée par une définition du « bien commun », de ce qu'il convient de faire à partir de textes légaux et administratifs (Weber, 2003) qui légitiment une autorité par des procédures hiérarchiques impersonnelles dans leur principe². Ces instructions et circulaires sont à la base de la légitimité de l'organisation scolaire, que l'on peut penser comme une « bureaucratie » « caractérisée par la figure d'un État qui définit, au niveau central, les bonnes manières de faire : finalités, contenus, méthodes, dignes d'être imposés universellement sur le territoire national » (Laforgue, 2007).

Paradoxalement si le « sommet » se défend d'être une « organisation bureaucratique » au nom du référentiel porté par le « New Public Management », qui tente de remettre entre les mains des acteurs locaux une grande partie du fonctionnement du système via la notion de projet (ou plutôt d'un seul le directeur d'école, seul responsable du bon fonctionnement de son établissement), nos entretiens avec la haute hiérarchie révèlent une véritable tension pratique et conceptuelle entre autonomie, confiance et contrôle.

Je sais bien que le projet d'école est devenu dans certains pays la politique de l'établissement, mais nous, nous restons bien évidemment une éducation nationale et, à ce titre-là, c'est la politique nationale qui est première... pas le projet d'école mais on est dans des relations entre professionnels Chacun ici à son rôle dans cette chaîne, mais ces relations qui ne sont... pas uniquement hiérarchiques. La relation hiérarchique existe seulement entre l'IEN et les autres. » (Conseiller ministériel en charge du premier degré)

Je ne vois pas l'IEN comme quelqu'un... et d'ailleurs il ne l'est pas... qui serait à un stade intermédiaire avec le DASEN, l'IEN en dessous et puis le directeur en dessous, chacun regardant ce que font les autres d'en haut, ce n'est pas simplement le supérieur hiérarchique (...) un enseignant ne peut plus concevoir qu'il est seul dans sa classe... un directeur, il est pas seul dans son école... (...) si vous voulez il y a une force à cette gouvernance-là (...) l'un des rôles de l'IEN est celui du contrôle, c'est pas le contrôle des personnes... c'est le contrôle du respect du cadre (...) et pour cela, le travail de contrôle... est tout sauf bureaucratique.» (DGESCO)

Évidemment, affirmer que l'IEN n'est pas « au-dessus » mais « à côté » et pourtant continuer à employer la locution « supérieur hiérarchique » peut paraître contradictoire. Nous retrouvons également cette ambivalence dans les propos d'un recteur où l'IEN doit accompagner tout en veillant au respect du cadre :

¹ Cf. loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005.

² (Voir aussi Mintzberg, 2004 sur l'oscillation entre une «bureaucratie mécanique» et une «bureaucratie professionnelle»)

Un IEN est un inspecteur il ne faut jamais l'oublier et un inspecteur a pour mission première, celle d'accompagnement des personnels (...), ils sont les représentants de l'institution, de cadrage des directeurs d'école (...) Je pense qu'on a une symbiose parfaite entre les directeurs et les IEN ensemble, (...) vraiment on est entre collègues malgré des différences de hiérarchie, on fait fonctionner des systèmes ensemble. » (Recteur)

L'impression domine d'une réelle méconnaissance de ce qu'est la réalité du pouvoir dans un collectif. Comme l'affirme Tardif et Lessard (1999, p.101) « l'école en tant qu'organisation oscille entre deux pôles extrêmes : une organisation rationnelle à la Weber et une organisation « anarchique », individualiste ». La non prise en compte de cette réalité entraîne un désenchantement patent dans le discours des inspecteurs interrogés :

On n'est pas au courant de tout, ça dépend des équipes ça dépend des écoles... (...) parler avec les enseignants c'est pas simple la plupart du temps... tant que notre système restera dans cette organisation, l'IEN ne sera jamais au courant de tout puisqu'on est dans un système pyramidal, tout le monde se couvre (...) faut pas se leurrer le pouvoir hiérarchique dans notre institution n'a pas grand pouvoir, on le sait on ne le dit pas. » (IEN 1, région parisienne).

Leur malaise est palpable tant leur pouvoir réel pour changer le mode de fonctionnement est insignifiant et témoigne d'un décalage certain entre le haut de la pyramide qui prône l'existence d'un relationnel fluide et la réalité de terrain. Il n'est guère surprenant que la hiérarchie de proximité se sentent perdue dans cette conception de leur fonction car « le travail ensemble » souhaité ne semble ni présent, ni facile à mettre en œuvre au sein des écoles :

L'IEN dans l'esprit des enseignants c'est un peu l'ennemi quand même, où c'est celui qu'on craint de manière très infantile et dans un rapport très paternaliste très 19ème siècle, le bon père de famille...pourtant on ne contrôle pas grand-chose... à part faire les gros yeux. » (IEN 3, région parisienne). « Très difficile de changer un mode de fonctionnement dans une école... Je ne fais pas d'évaluation d'équipe cela ne rimerait pas à grand-chose il n'y en a pas... » (IEN 2, Hauts de France).

Derrière le discours « bienveillant » et la peur d'apparaître comme les représentants d'une bureaucratie qui se déclare ne plus en être une mais dont la structure et le fonctionnement est toujours le même, se cache une impuissance certaine à impulser le changement demandé. Cherchant à leur tour à « *se protéger* » dans cette logique administrative bureaucratique, ils n'hésitent pas dès lors à déléguer cette responsabilité du collectif au directeur d'école qui ne bénéficie d'aucune ressource organisationnelle pour y parvenir.

Je pense que c'est le rôle du directeur de construire l'organisation pédagogique de l'école et d'amener les conseils des maîtres sur tous les sujets nécessaires, à faire évoluer la manière de gérer les choses. (IEN 5, Hauts de France).

Le repli affiché de la hiérarchie de proximité vers le directeur d'école l'éloigne encore davantage des enseignants qu'elle doit pourtant accompagner et place dès lors ce dernier dans une position impossible. Il se retrouve coincé entre les injonctions d'un supérieur qui attend de ce dernier qu'il résolve par son seul charisme les éventuelles contradictions organisationnelles que lui-même n'a pas le pouvoir de réguler, et une base qui s'autonomise encore davantage pour se protéger des contraintes inhérentes à tout collectif au nom de la liberté pédagogique.

Il n'est plus à démontrer pour reprendre Erhard Friedberg (1993) que « les règles ne sont pas importantes par ce qu'elles disent mais par l'usage que les acteurs en font », d'autant que ceux qui établissent les règles ne sont pas chargés de les faire appliquer. Cet éloignement de la bureaucratie, couplé avec le refus d'un statut clair pour les directeurs, ne peuvent que rendre difficile le rapport déjà fort complexe à la hiérarchie des enseignants, rapport que nous allons maintenant étudier.

Le rapport à la hiérarchie des enseignants : une réalité complexe

Le refus d'une hiérarchie au sein de l'école est, en apparence du moins, massif chez les professeurs des écoles non chargés de fonction de direction. C'est d'ailleurs une des raisons les plus souvent invoquées pour leur opposition à un statut spécifique aux directeurs d'école, lequel, rappelons-le, n'existe pas en France. Les réponses à notre questionnaire sont sans ambiguïtés : 70% sont contre l'octroi de ce statut. Ce rejet est ainsi explicité :

Un IEN dans l'école ? L'œil de l'administration avec toutes les pressions, le flicage et puis faire semblant pour avoir la paix ? (...) Le directeur est un collègue qui gère l'administratif, il est le responsable de l'école mais pas notre supérieur et c'est très bien. (Professeur des écoles ; 56 ans).

C'est aussi au nom de la « collégialité », confondue en fait avec la simple bonne entente entre collègues que cela prend sens :

Ne pas avoir de supérieur hiérarchique dans l'école permet une bonne entente entre collègues, ne recevant pas d'ordres et n'étant pas jugés... chacun fait ce qu'il veut dans sa classe. (Professeur des écoles ; 39 ans).

Chacun gère sa classe, chacun sa méthode c'est important, je n'impose pas ma façon de faire à mon collègue et lui ne m'impose pas la sienne... personne peut dire ce qu'il faut faire, ni l'IEN, c'est moi qui suis dans la classe donc normal que je sois, comment dire, libre dans mes choix. (Professeure des écoles ; 33 ans).

Si l'on compare ces propos avec ceux tenus par les IEN, on ne peut qu'être frappé par la permanence du modèle cellulaire de l'organisation scolaire qui apparaît être davantage une juxtaposition d'individus exerçant dans « leur » classe qu'un réel collectif au travail. L'enjeu prioritaire est plus pour l'enseignant de préserver son autonomie dans sa classe que de l'ouvrir à un véritable travail en commun. Et cela fonctionne plutôt bien au regard de ce seul enjeu : en effet lorsque nous leur demandons leur opinion quant à leur liberté pédagogique, ce n'est pas majoritairement le sentiment d'une liberté personnelle bridée par la hiérarchie qui domine (tableau 1).

Tableau 1 - Réponses des professeurs des écoles à l'affirmation « J'ai une véritable liberté pédagogique pour exercer mon métier »

liberté pédagogique	Nb. cit.	Fréq.
Pas d'accord du tout	132	4%
Plutôt pas d'accord	719	21%
Plutôt d'accord	1882	55%
Tout à fait d'accord	668	20%
TOTAL CIT.	3401	100%

Quelle que soit leur rupture apparente avec le modèle hiérarchique, les enseignants estiment majoritairement (à 75%) disposer d'une véritable liberté pédagogique, c'est-à-dire d'un pouvoir de gérer leur territoire. Dans la réalité il s'agit bien pour chacun de « faire ce qu'il veut dans sa classe », son lieu sacré, sa frontière. Cependant rien n'est aussi simple : « avoir la paix » dans sa classe n'est pas automatique, et la remise en cause de la hiérarchie et le rejet d'un statut pour les directeurs coïncident avec une demande inverse de plus de présence et d'aide immédiate quand l'ordre scolaire est menacé, en particulier par des élèves « difficiles » et par des parents d'élèves revendicatifs ou trop présents. Ainsi derrière le désir de davantage d'horizontalité se conjugue un désir plus sourd de verticalité pour gérer « le sale boulot », cette part du travail dont personne ne veut et qu'on reporterait bien cette fois sur un IEN ou sur un directeur. Nous faisons ici référence aux travaux de Hughes (1962), le sociologue américain interactionniste qui montre comment se différencient dans un métier les activités honorables de celles qui le sont moins. Ces dernières sont celles que les individus cherchent à déléguer aux

autres pour ne conserver que les plus valorisées (voir Payet, 1997). Les reproches adressés aux IEN sont fréquemment la trop grande propension à « ouvrir le parapluie ». Les sciences de l'administration ont depuis longtemps validé ce que la métaphore populaire désigne par l'expression « ouvrir son parapluie » (Lochak et Chevallier, 1978) et qui dans une organisation pyramidale est un des « réflexes hiérarchiques » les mieux connus : le réflexe « d'auto-protection » (Lochack, 1985, p. 152). Ce sentiment d'abandon est d'ailleurs aussi exprimé par les directeurs :

La hiérarchie ne nous est d'aucune aide, cela me fait 23 ans de direction sans reconnaissance. Un bon directeur est un directeur qui se débrouille et ne fait pas de vague » (F., 58 ans, direction avec ¼ de décharge). « Je signalerai les problèmes, mais il n'y a jamais d'aide apportée. On informe pour se couvrir (et couvrir l'IEN !) et on se débrouille . (F., 42 ans, direction avec 1/4 de décharge).

Loin d'un « anarchisme » revendiqué contre une bureaucratie jugée tatillonne ou excessive il y a au moins autant un « désir d'ordre » qui s'exprime. Dans notre enquête 60% des enseignants et, entre 40 et 45% des directeurs ne s'estiment pas soutenus par « la hiérarchie » au sens large plus d'ailleurs que par la hiérarchie de proximité (80% des répondants estiment d'ailleurs avoir de bonnes relations avec leur IEN). Ceci concerne deux types de difficultés particulières, liée d'une part aux éventuels conflits avec des parents et d'autre part aux enfants présentant des difficultés comportementales jugées lourdes. Les personnels ayant la vision la plus critique vis-à-vis de la hiérarchie sont ceux qui déclarent avoir rencontré ces problèmes. Ainsi certains enseignants seraient favorables à une professionnalisation du rôle du directeur qui permettrait de gérer de manière autonome la « déviance scolaire » au sein de l'école :

Pour pouvoir décider de certaines choses en interne en particulier sur les sanctions des élèves lors de débordements inadmissibles sans en référer à l'inspection qui de toute manière ne fait rien ou pire, prend la défense des parents. (Enseignant ;49 ans)

Le rôle auquel le directeur d'école se trouve assigné devient alors celui d'une sorte d'expert du conflit, le déléguant au « sale boulot ». En fait nos enquêtes révèlent une très forte assignation de la fonction directoriale par les enseignants à des rôles que ne souhaitent pas tenir les personnels de l'éducation nationale : le maintien de l'ordre, la résolution de conflits avec les parents, mais aussi le travail très dévalorisé de secrétariat. Une ambivalence se fait jour : le souhait que quelqu'un se charge de ce travail, mais en même temps une faible reconnaissance de la fonction qui en serait chargée (d'où un refus du statut) et qui du coup témoigne d'un classement des choix professionnels par les enseignants dans une logique d'enseigner d'abord. Si l'expertise de la hiérarchie n'est pas jugée suffisante, car trop éloignée du terrain, l'expertise supplémentaire du directeur d'école n'est pas reconnue, ni souhaitée par beaucoup car elle le placerait en super-expert, ce qu'il ne peut être sans qualification, formation et certification supplémentaires. Le directeur peut bien être expert dans sa classe mais pas dans celle des adjoints. Cette assignation au sale boulot est du côté des directeurs une cause de souffrance et d'abandon professionnel, mais aussi de revendication forte pour une reconnaissance sociale du travail fait. C'est d'autant plus fort pour ceux-ci, qu'ils sont aussi sommés de réguler les conflits d'équipe, les contacts avec les municipalités, bref de représenter un collectif de travail qui n'est pas naturel et contraint.

Conclusion : Le New Public Management à l'école, un effet Canada dry ?

Il ne s'agit pas bien sûr à l'issue de cette communication de renvoyer dos à dos les acteurs du système scolaire. Il y subsiste des inégalités fortes et des positions de domination qui ne peuvent être niées. « Monter dans la hiérarchie » c'est monter en salaire, en reconnaissance

sociale sinon en prestige... mais c'est aussi risquer de passer pour un membre de ces élites « loin du terrain » fréquemment dénoncées. Aussi la rhétorique du Nouveau Management Public est-elle entre autres un moyen symbolique de pallier ce risque : la bienveillance (Roaux, 2017), la confiance, l'écoute sont devenus des vertus cardinales lourdement affirmées, la sincérité de cette affirmation n'est d'ailleurs pas ici en jeu. Il ne s'agit surtout pas d'être un « petit chef » quand bien même les positions dans la pyramide restent les mêmes. Le décalage entre la rhétorique de l'autonomie des acteurs et une structure organisationnelle restant très top down, ne fait que renforcer la défiance des enseignants vis à vis d'une hiérarchie jugée dangereuse et invasive par principe qui ne protège pas. Il n'est pas étonnant que les enseignants « de base » y voient un jeu de dupes auquel ils ne veulent pas jouer : le « collectif imposé » par « le sommet » qui ignore la complexité que cela engendre leur est insupportable. Chacun dès lors « en fonction de sa place dans le système et des incertitudes qu'il contrôle va externaliser ses problèmes vers le maillon de la chaîne sur lequel il peut se décharger à moindre frais (Dupuy, 2011), ici le directeur d'école seul désigné responsable de « tout ». Celui-ci doit alors faire face à la fois à une demande d'ordre et de soutien, concomitante chez leurs adjoints au refus d'être soi-même « contrôlé » - où tout du moins soumis au regard de l'autre dans un collectif contraint -, tout en ne disposant pas des leviers nécessaires pour impulser un changement. Que lui reste-t-il ? Soit il fonctionne à la séduction et à l'évitement des problèmes par des petits arrangements locaux, soit il s'investit dans ce qui est son travail avec le risque d'un épuisement par la cristallisation de conflits mineurs. Sans autorité légitime pour car sans statut et sans une formation certifiante reconnue, il se retrouve rejeté dans les marges du système, hors-jeu tout en étant celui qui doit en faire respecter les règles. Le résultat est humainement catastrophique (Roaux, 2019). Une position peu enviable qui pourrait être rapprochée de celle du chef de projet si bien décrite par le sociologue François Dupuy (2015).

Au-delà de ces désaccords sur la question du statut du directeur d'école, ces dissonances ne seraient-elles pas le symptôme d'un problème plus ancien et complexe à savoir le fonctionnement réel de l'organisation qu'est l'école et sa gouvernance ? Ne serait-il pas nécessaire d'avoir une véritable réflexion sur le pouvoir dans l'école pour qu'une réelle coopération devienne possible dans le respect de toutes les fonctions et de tous les métiers de l'école ?

Bibliographie

- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Le Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg E. (1977). *L'acteur et le système, les contraintes de l'action collective*. Paris : Le Seuil.
- Dubet, F. (2014). Sociologies de l'école. In J. Beillerot, N. Mosconi. *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* 6 : 65-77. Paris : Dunod.
- Dupuy, F. (2011). *Lost in management*. Paris, France : Le Seuil
- Dupuy, F. (2015). *La faillite de la pensée managériale*. Paris : Le Seuil.
- Friedberg, E. (1988). *L'Analyse sociologique des organisations*. Paris : Privat.
- Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Points Hughes
- Hughes, E.-C. (1962). Good People and Dirty Work. *Social Problems* 10(1): 3–11. URL: <https://doi.org/10.2307/799402>

- Laforgue D. (2007). L'administration scolaire française est-elle une bureaucratie ? *Pyramides*, 14 : 153-174.
- Lochak, D. (1985). *Le sens hiérarchique. Psychologie et science administrative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lochak, D. & Chevallier, J. (1978). *Science administrative*. LGDJ, 152.
- Lorcerie, F. (1991). La " modernisation" de l'éducation nationale et le " partenariat. *Migrants-formation* 85 : 49-67.
- Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological perspective*. Chicago: University of Chicago.
- Maroy, C. (2009). Régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement et travail enseignant. In L. Mottier Lopez, M. Crahay, *Évaluations en tension : Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Martuccelli, D. (2004). Les imageries du pouvoir. De la rationalisation à la réactivité. *L'Homme et la société* 2 : 152-153 :183-200.
- Payet J.P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. In *Les Annales de la recherche urbaine*. L'école dans la ville : 19-31.
- Perrenoud, P. (1996b). *Pouvoir et travail en équipe*. Genève, Suisse : Université de Genève.
- Roaux, C. (2017). Bienveillance et gouvernement des écoles primaires. *Diversité* : 189 troisième trimestre. Editions Canopé.
- Roaux, C. (2018). *Le directeur d'école un marginal au centre du système scolaire. Analyse du pouvoir à l'école primaire* (Thèse de doctorat). Université Paris Descartes : Paris.
- Roaux, C. (2019). Directeurs d'écoles primaires : un statut source de mal-être. *The conversation*. URL : <https://theconversation.com/directeurs-decoles-primaires-un-statut-source-de-mal-etre-124454>
- Rosenbloom, D.-H. & Dolan, J. (2006). La bureaucratie représentative. *Revue française d'administration publique* 2 : 251-263.
- 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 : De Boeck Université.
- Weber, M. (2003). *Economie et Société*. Edition originale, 1921. Edition Paris : Pocket.

068 Le transfert de compétences du champ sportif vers le champ académique chez les étudiants-Sportifs de Haut Niveau au service de la réussite à l'université

Frédéric Glomeron, ERCAE EA7493, Université d'Orléans (France)
Emilie Launoy, enseignante EPS

Résumé

La recherche prend appui sur l'étude du discours d'étudiants-Sportifs de Haut Niveau en réussite à l'Université sur leurs activités sportives et académiques. Une analyse des procès-verbaux de jurys d'examen a été réalisée. 20 entretiens semi-directifs d'étudiants-SHN de différentes disciplines sportives et différentes années de formation ont été menés. L'analyse du corpus a été réalisée avec une catégorisation, à partir d'une analyse de contenu et mise en évidence par unité de sens pour les acteurs. Les liens dans les deux sphères d'activité sont interrogés. Il apparaît des compétences développées dans le champ sportif et réinvesties dans le champ académique. Un « système de production de performance académique » est mis en place pour optimiser l'activité et la performance dans les études.

Mots-clés : transfert de compétences, étudiants-SHN, réussite à l'Université, activité

Introduction

L'échec à université agite toujours la communauté et les politiques éducatives. Un taux d'échec important existe en première année, moins de la moitié des bacheliers réussit la première année de licence et un pourcentage élevé d'étudiants quitte l'université sans diplôme souvent dès la L1. Par ailleurs, une proportion insuffisante d'étudiants obtient la licence en 3 ans (Note MEN, 2018).

Depuis des années et malgré différents plans initiés par le ministère de l'enseignement supérieur, comme le plan « réussite licence » de 2007, des initiatives locales d'accompagnement méthodologique des étudiants, des unités d'enseignement destinées à limiter le temps d'affiliation au « métier d'étudiant » (Coulon, 1997), l'échec à l'Université reste toujours trop élevé. Des difficultés subsistent souvent en termes d'adaptation, de compétences méthodologiques et d'organisation insuffisantes (Millet, 2004). Pour autant, certains étudiants qui sont soumis à de nombreuses sollicitations extérieures réussissent parfaitement leurs études.

C'est notamment le cas certains étudiants-Sportifs de Haut Niveau (étudiants-SHN), qui évoluent sous contraintes très fortes (Berlot, 2016) :

- temporelles, avec des entraînements sportifs quotidiens,
- en terme d'enjeu et de pression face aux échéances compétitives
- de gestion de la fatigue et du stress,
- de positionnement avec une double identité (sportif et étudiant) à gérer...

Cette étude part d'un constat : une partie des étudiants- SHN à l'université est en réussite académique et gère parfaitement ses études, en conciliant la carrière sportive, malgré des contraintes très fortes. Ces étudiants-SHN disposent-ils de compétences spécifiques issues de leur activité sportive compétitive initiée pour la plupart depuis nombre d'années. Un questionnement apparaît alors : ces étudiants-SHN, rompus à l'activité sportive, à l'optimisation et la recherche de performance, qui sont en réussite à l'université, développent-ils des compétences spécifiques dans le champ sportif (INSEP, 2008 ; Ripoll, 2008)) qu'ils réinvestissent dans le champ académique ? Mettent-ils en place autour d'eux une organisation qui leurs permettent d'optimiser leur activité d'étudiant ?

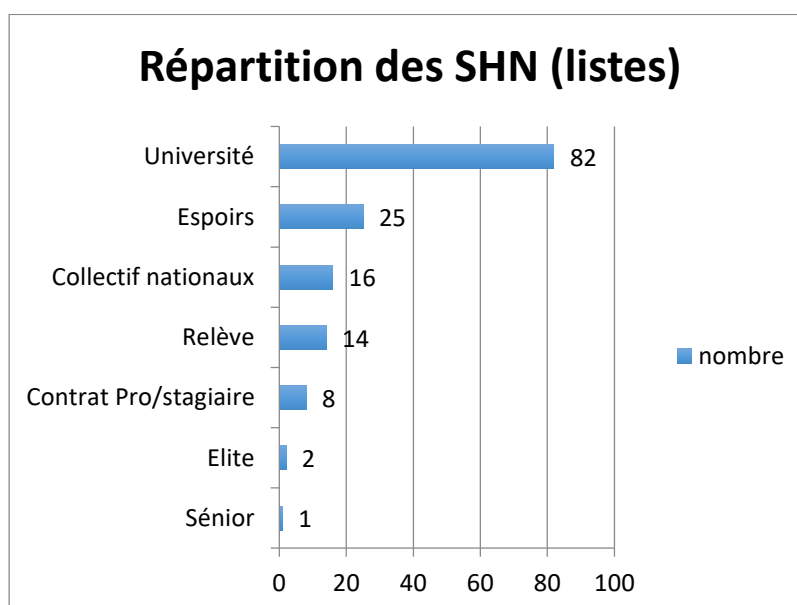
L'étudiant-Sportif de Haut Niveau

Certains d'entre eux accèdent jusqu'aux compétitions les plus exigeantes. Par exemple, aux derniers Jeux Olympiques de Rio, sur les 400 sportifs représentant la France, près d'¼ d'entre eux étaient des étudiants-sportifs de Haut Niveau (SHN) dans l'enseignement supérieur suivant une Enquête auprès des fédérations sportives. Un Sportif de Haut Niveau fait partie d'une de catégories définies par le ministère des sports : Espoir, Sénior, Elite, Reconversion...

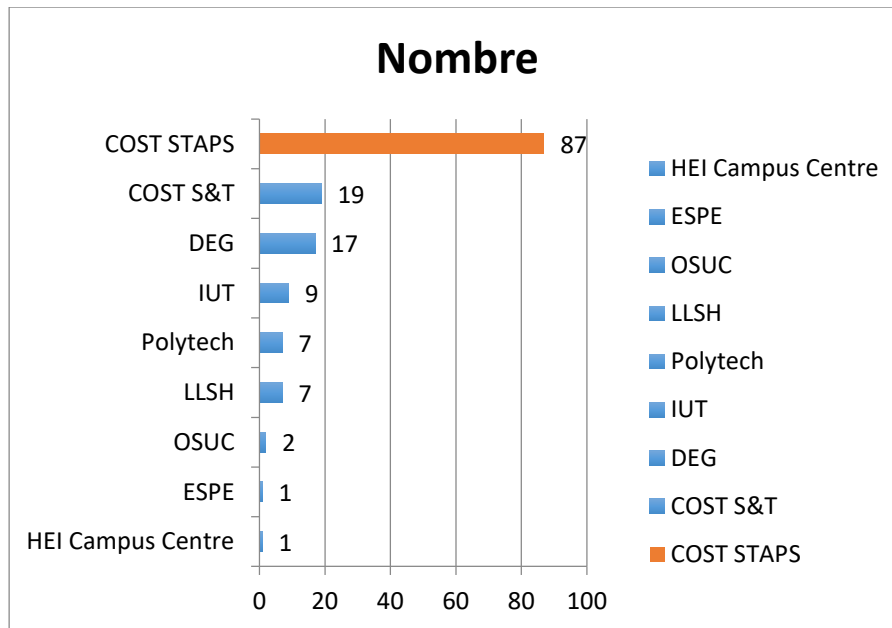
Un étudiant-SHN est inscrit dans un double projet : un projet sportif pour lequel il a cette reconnaissance SHN et un projet lié à ses études. Sa sélection en tant que SHN se fait soit sur une liste ministérielle, soit par une sélection interne à l'université sur critères. Il dispose de quelques aménagements en bénéficiant d'un statut de Régime Spécial d'Étude. Il doit ainsi gérer simultanément les contraintes liées aux deux sphères d'activité (contraintes temporelles, physiques et organisationnelles).

Un exemple à travers les étudiants-SHN à l'Université d'Orléans (2018-2019)

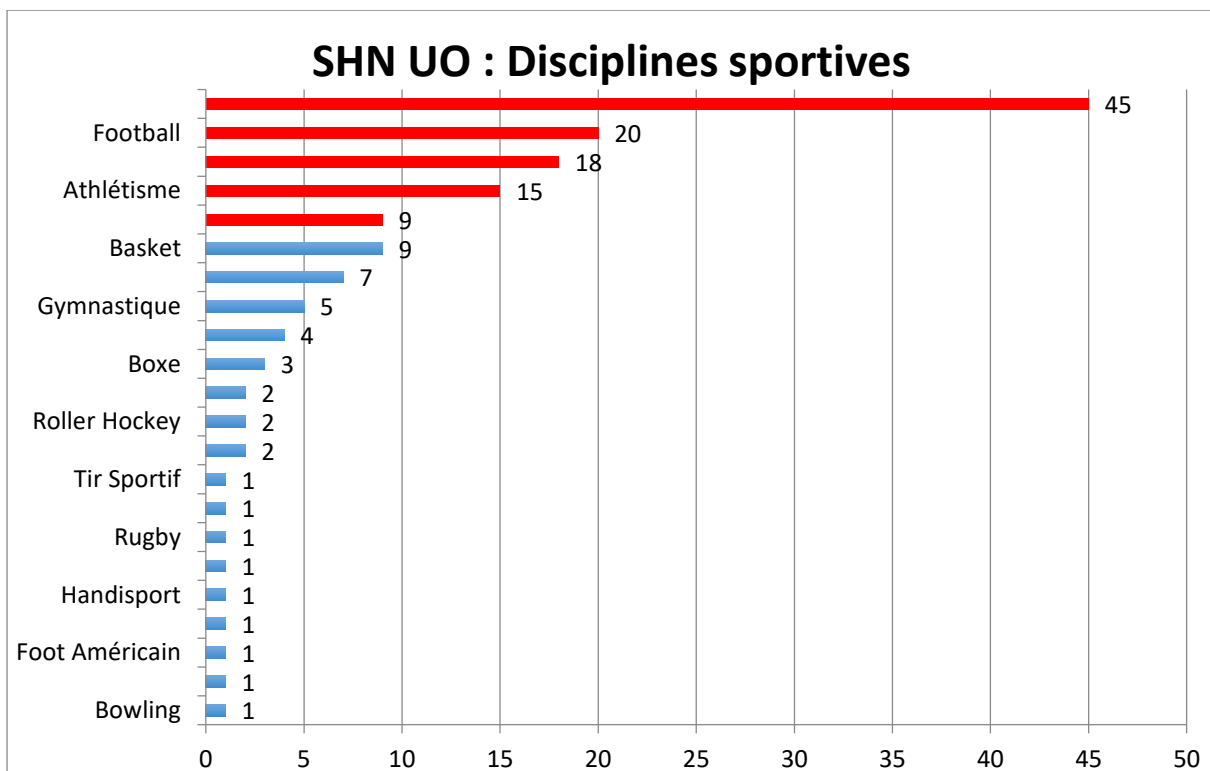
148 étudiants-SHN (60 filles et 88 garçons) étaient inscrits en 2018-2019 à l'Université d'Orléans.



Les SHN hors liste « université » sont au nombre de 66.



Les effectifs étudiants-SHN en STAPS représentent près de 60% du total.



Au total environ 20% des activités sportives représentent 80% des effectifs d'étudiants-SHN

La recherche présentée est centrée sur l'activité des étudiants de l'université d'Orléans, Sportifs de Haut Niveau (SHN), issus de la filière STAPS, dans la gestion et la conduite de leurs études, leur « métier » d'étudiant. Il s'agit de caractériser l'existence, la forme et le fonctionnement de leur « Système de production de performance universitaire » (SPPU) et de voir si, chez des étudiants sportifs de haut niveau, rompus à la pratique sportive et à la compétition, des compétences spécifiques, des modes d'organisation et de fonctionnement de ce SPPU apparaissent.

De quelle performance parlons-nous pour le champ académique ? Il s'agit, pour nous, seulement d'une approche macroscopique de certains éléments : c'est l'atteinte des principaux attendus, des objectifs fixés, de bons résultats... d'un certain bien-être dans sa vie d'étudiant et aussi d'une forme de compréhension et de lecture de son propre fonctionnement et des attentes universitaires.

Les SHN possèdent des compétences de haut niveau, acquises depuis le début leur carrière sportive, dans le champ de la motricité tout d'abord, aussi dans la mise au point et le réglage d'instruments sportifs, de gestion et de conduite de la préparation, de la gestion des échéances, de la constitution et de la gestion de leur système de production de performance sportive (Rapport ONMAS, 2005).

Nous faisons l'hypothèse que ces compétences, parfois difficilement visibles, peuvent être valorisées et mises en œuvre dans d'autres champs. En particulier le champ académique pour la réalisation et la gestion de leurs études.

Les carrières de haut niveau chez les sportifs sont réalisées par des personnes sur des temporalités de plusieurs années. Ce sont des « êtres d'exception » qui développent des compétences souvent « pointues », extrêmes et donc qui ont développé des habiletés particulières. Or il existe un paradoxe : si on reconnaît l'œuvre, la performance qui est exceptionnelle, on connaît mal les processus de préparation mis en œuvre par les athlètes pour atteindre ces objectifs. De ce fait, un certain nombre de compétences propres à la pratique sportive, ne peuvent être transposées dans d'autres champs de l'activité humaine dans laquelle ces compétences seraient précieuses (Glomeron, 2007).

Cette recherche vise à mieux connaître et identifier certains types de compétences, associées à la pratique sportive intensive. L'adaptation de l'étudiant à l'université, l'entrée dans le « métier » nécessite un temps d'acclimatation plus ou moins long ; de nombreuses études le montrent. L'échec constaté dans les premières années d'études impose de s'interroger sur les causes de ces échecs. Même si « l'enjeu de performance » n'a pas la même signification dans le champ académique, nous formulons l'hypothèse que le sportif (a fortiori le SHN) se construit des compétences utiles et réinvestissables dans la réalisation et la gestion de leurs études. Il semble intéressant d'étudier s'il est possible de mettre à profit des transferts dans le cadre de la gestion des études (le SPPU) pour une meilleure réussite des étudiants, mais également en terme de réflexion sur les compétences transférables (Rey, 1996), réinvestissables lors de la reconversion de sportifs de haut niveau, de la validation des acquis de l'expérience ainsi acquise...

Le cadre théorique utilisé est celui de l'action située. Il permet d'analyser l'activité en perspective des contextes et environnements dans lesquels elle s'exerce à travers le discours des étudiants-SHN. Les étudiants sportifs constituent pour nous une situation d'étude privilégiée puisqu'ils doivent de fait articuler simultanément des compétences dans deux champs : sportifs et universitaire. Leur système de production de performance sportive (SPPS) est généralement déjà constitué à l'entrée à l'université, parfois stabilisé (Pôle France), ou en cours d'évolution (suite sport –étude).

La compétence est « une « combinatoire » de ressources variées pouvant être mises en œuvre » (Le Boterf, 2002). Elle se situe ici dans le cas d'une organisation du travail faisant appel à la polyvalence, à la prise d'initiative et de risque et surtout où la « prescription » est ouverte ; elle peut donc être définie en termes de « savoir agir en situation ». C'est aussi pouvoir analyser et expliquer sa façon de faire et d'agir...

L'étudiant à l'université doit savoir agir de façon efficace dans des situations où il ne possède pas toujours toutes les informations nécessaires. Il ne doit pas seulement être capable d'exécuter le prescrit, mais d'aller bien au-delà du prescrit dans une gestion efficace d'un ensemble de compétences et d'actions. Il doit savoir sélectionner, mobiliser, organiser des ressources (connaissance, capacités, attitudes) et construire ses actions dans une dynamique interactionnelle

La performance apparaît ici comme un système comportant la régulation dynamique de trois composantes : un objectif – des moyens mis en œuvre – et des résultats obtenus qui représentent un élément de la performance académique (d'après Gilbert, 1980).

La « performance académique ou universitaire », même si elle est relative à chaque individu, est définie par une capacité de mise en adéquation de ou des objectif(s) en relation avec le projet personnel et professionnel de l'étudiant. C'est la performance associée à l'efficacité, l'efficacités, l'optimisation, la détermination du juste nécessaire, c'est-à-dire la régulation et l'ajustement continus des moyens de manière à atteindre les objectifs. Elle intègre également une recherche d'optimisation de l'activité. L'optimisation (Mougin, 2004) peut être considérée comme une Capacité continue de régulation, d'ajustement de l'activité et des ressources pour le meilleur résultat, un rendement optimal.

Au-delà des prédicteurs de la réussite (Dupond *et al.*, 2015 ; Lardy, 2017), nous allons nous intéresser aux étudiants-SHN en réussite à l'Université. La réussite évoquée revêt ainsi plusieurs dimensions : l'existence d'un projet, les résultats aux examens en relation avec ce projet, la compréhension du contexte universitaire...

Nous considérerons donc comme étudiant-SHN en réussite un étudiant qui aura validé son semestre et année en 1^{ère} session d'examen et ayant une moyenne général supérieure à 12/20

Transférabilité, reconversion des SHN

Les SHN développent des habiletés, une technicité, des compétences (INSEP, 2008). Ces compétences de haut niveau se déclinent dans différents domaines :

- Le champ de la motricité, du geste
- La mise au point et réglage d'instruments sportifs,
- La gestion et la conduite de la préparation (objectifs, planification...)
- La gestion des échéances,

Le sport de haut niveau vise l'excellence, l'exploit, il est souvent lié au dépassement de soi, à la performance. De nombreux travaux ou dispositifs existent sur les métiers autour des SHN et sur leur Reconversion et posent la question de la transférabilité des compétences (INSEP, 2008). C'est aussi dans cette préoccupation de reconversion et de transfert de compétences que la loi 2015-1541 du 27 novembre 2015 (Valorisation - insertion – reconversion – sécurisation) constitue une aide aux SHN.

Cinq dimensions des compétences particulièrement développées par les sportifs au cours de leur carrière sportive sont évoquées : Des savoirs théoriques, des savoirs procéduraux, des savoir-faire procéduraux, des savoir-faire expérientiels et des savoir-faire sociaux.

Un système de production de performance sportif (SPPS)

Chez les sportifs de Haut Niveau, un SPPS est systématiquement présent (rapport ONMAS, 2005). Il est à visée de performance individuelle ou collective suivant l'activité sportive effectuée (Glomeron 2007). Il s'agit d'un système qui répond à plusieurs fonctions composé

d'acteurs aux rôles complémentaires venant accompagner le sportif vers son niveau de performance optimal.

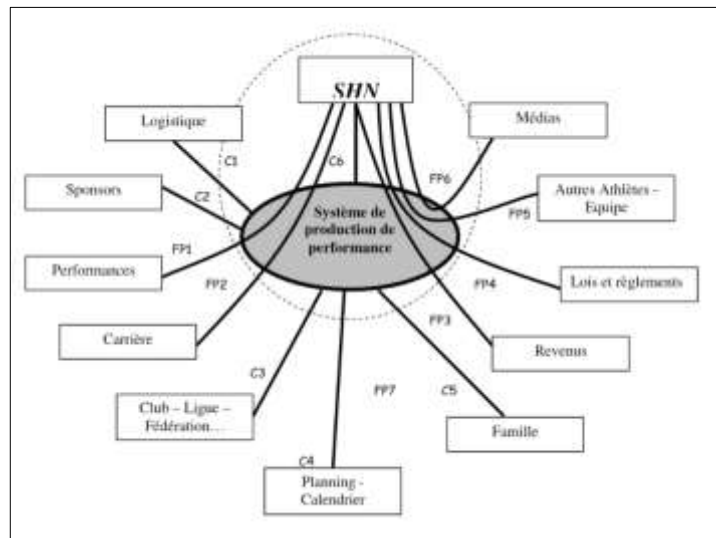


Fig. 1 - Analyse fonctionnelle du SPPS (ONMAS, 2005 : 144)

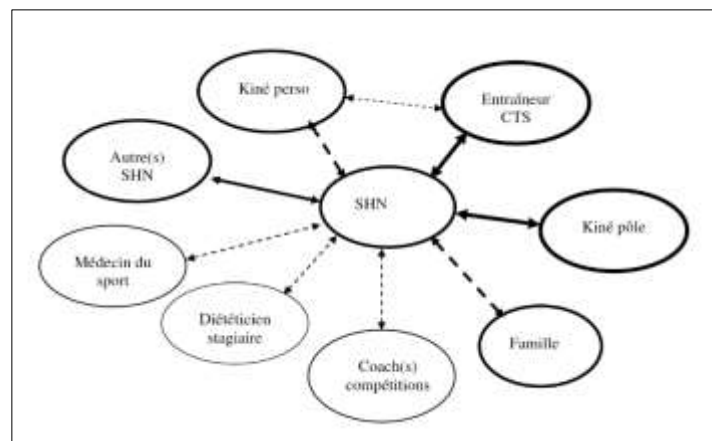


Fig. 2 - Exemple de SPPS : Pôle Judo (ONMAS, 2005 : 157)

Deux hypothèses peuvent être formulées

Hypothèse 1 : Les étudiants-SHN en réussite développent des capacités d'adaptation et d'organisation, des compétences issues du champ sportif qu'ils réinvestissent dans leur activité universitaire.

Hypothèse 2 : Les étudiants-SHN mettent en place un SPP pour optimiser leur activité universitaire.

La méthodologie

Une analyse des procès-verbaux de jurys des différents semestres de licence durant 7 années a été réalisée. 20 entretiens semis directifs d'étudiants-SHN de différentes disciplines sportives et différentes années de formation, en réussite à l'Université, ont été menés depuis 7 ans.

Nous avons donc travaillé à partir de plusieurs types de données :

- Les listes d'étudiants-SHN (sources : département Haut Niveau Université Orléans) afin de procéder au repérage et à la caractérisation des étudiants-SHN.

- Les Procès-Verbaux des jurys STAPS (Semestres et années) pour repérer et suivre les résultats des étudiants-SHN : étudiants ayant une moyenne >12/20 en 1^{ère} session d'examen.
- Une série d'entretiens avec 20 étudiants-SHN : analyse qualitative par des entretiens semi-directifs de 45 à 60'. Des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'étudiants sportifs de haut niveau, en réussite ou ayant vécu l'échec et ayant réussi à modifier leur organisation et mode de gestion de leur travail... de manière à caractériser leur SPPU, son évolution potentielle en regard de certains paramètres et leurs activités liées à la gestion de ce SPPU. Pour cela, un ensemble de cas contrastés (en termes de discipline sportive, individuelle ou collective, de champ et de niveau d'enseignement) ont été étudiés dans une approche centrée sur l'activité de l'étudiant. Le système de production de performance universitaire est défini en fonction de ses composants, de ses fonctions, de la manière dont la gestion, la régulation s'effectuent par l'étudiant.

Cette recherche prend appui sur l'étude du discours d'étudiants-SHN en STAPS sur leurs activités sportives et académiques, dans la gestion de leur double projet (sport/étude).

Un guide d'entretien a été construit avec plusieurs parties :

- Caractéristiques générales : Connaissance de l'étudiant-SHN, de son parcours, ses projets...
- Activité sportive : Fonctionnement, organisation, SPPS
- Activité académique : Fonctionnement, organisation, SPPU
- Retour d'expérience, ressentis sur les liens et transferts éventuels : Liens établis entre les sphères d'activité

Profil des étudiants-SHN interviewés

- 6 garçons
- 14 filles
- âge moy = 20 ans
- de la L1 au M2
- entretien effectué durant le 2^{ème} semestre de l'année en cours

	Prénom	Sexe	Niveau étude	Sport	âge
1	Enzo	M	L1	Judo	18
2	Typhaine	F	L1	Natation	18
3	Tony	M	L1	Football	19
4	Mégane	F	L1	Judo	18
5	Ségolène	F	L1	Cyclisme	18
6	Aymeric	M	L1	Triathlon	19
7	Margaux	F	L1	Volley	18
8	Pauline	F	L1	Athlétisme	19
9	Marine	F	L1	Athlétisme	18
10	Julie	F	L2	Natation	20
11	Océane	F	L2	Judo	20

12	Aurore	F	L2	Judo/Jujitsu	20
13	Betty	F	L3	Judo	21
14	Chloé	F	L3	Judo/ujitsu	21
15	Nathan	M	L3	Judo	21
16	Lisa	F	L3	Escrime	21
17	Jeanne	F	M1	Ultimate	22
18	Quentin	M	M1	Hand	22
19	Lilian	M	M1	Judo/Jujitsu	23
20	Charlotte	F	M2	Athlétisme	23

Les résultats

L'analyse des données a été réalisée en deux temps :

1) une analyse manuelle du discours (Bardin, 2013) par partie, codage, découpage en catégories et repérage des unités de sens

Nous avons procédé à un repérage et une identification des différentes compétences, des liens et transferts.

2) une analyse lexicométrique du corpus texte mis en forme par logiciel Alceste en mettant en évidence des classes d'énoncés significatifs (groupes).

Des données générales relatives à l'ensemble des étudiants-SHN apparaissent :

- Un volume d'entraînement sportif important (> 10h/s + compétitions et stages)
- Des contraintes fortes exprimées et une recherche constante d'optimisation du temps
- Un double projet défini. Un « Projet professionnel », un objectif précis à plus ou moins long terme : orientation, niveau, note, métier...
- Une gestion d'une double identité : sportif et étudiant
- Peu de recours au statut RSE
- Un besoin de maîtrise, de contrôle de l'activité
- Tous expriment un rapport au temps très contraint
- Ils relatent la présence d'une stratégie réfléchie
- Un engagement important, reflet d'une motivation dans leurs études
- Des difficultés dans les travaux collectifs
- Une conscience exprimée de liens entre les deux sphères d'activité (sportive et académique)

Différentes catégories de compétences sont caractérisées dans le discours :

- des compétences méthodologiques et organisationnelles (organisation, planification...)

Fixation objectifs – sous objectifs :

« J'ai fait des entraînements avant les compets donc je me dis que c'est pareil pour les dissertations »

Planification – organisation :

« J’anticipe tout ! Mes journées sont très peu calibrées »

« Il fallait que je cible le moment dans la journée où j’étais le plus efficace »

« Pour la fac, c’est très organisé, j’ai mon programme presque minuté, je prépare cela dès le début du semestre pour que ce soit faisable »

La capacité à fixer un objectif, des sous-objectifs, à s’engager envers cet objectif. Avoir le sens de l’engagement, de l’organisation, à anticiper, planifier. Mettre en place un SPP approprié : réseau de compétences et de ressources à finalité de régulation de la performance

- des compétences personnelles (connaissance de soi, auto-motivation, autodétermination (Deci et Ryan, 2002), agir de façon autonome, gestion des émotions, analyse réflexive...)

L’auto discipline – l’estime, la valeur de soi – l’auto-motivation – la gestion des émotions – des échecs et réussites.

La capacité à mettre en place des routines, à développer des attitudes.

La recherche de l’excellence – la formation du caractère, de la persévérance, du goût de l’effort – de résoudre des problèmes et de prendre des décisions – reconnaître la valeur du travail et des objectifs.

Capacité de régulation et d’ajustement par l’analyse réflexive de son action. La connaissance de soi et des autres, de ses capacités, de ses limites, de ses réactions.

- des compétences sociales (relation aux autres, identification des ressources et gênes...)

Rapport aux autres (usage des autres) et aux membres du SPP (aide, gêne, régulation) : développer des habiletés en terme de communication et de compréhension de la valeur de la coopération avec les autres.

Développer des habiletés sociales : réduire la solitude en identifiant et favorisant la recherche d’un réseau pertinent de ressources « communautaires »

- des compétences fonctionnelles (régulation, optimisation...) et techniques

Identification des priorités :

« Ce n’est pas une mauvaise gestion du temps, c’est plutôt une priorisation des choses à faire. »

Fixation d’objectifs atteignables – optimisation constante :

Choix des Modalités de Contrôle des Connaissances : « Pas de quitus, sinon j’y passe trop de temps »

« En début de semestre, j’ai contacté chaque prof pour voir ce qui était le plus adapté pour les évaluations, j’évite les dossiers collectifs, c’est trop long. Si je sais que je peux être présente, je fais les CC... »

Adaptabilité à des contextes nouveaux. Mise en situation d’entraînement et de compétition : agir de façon appropriée, «dimensionnée», en temps voulu, dans la continuité (durée).

« J’ai changé mon organisation, ma façon de travailler. Comme l’an passé j’avais réussi à mettre en place ma modification de la gestion de course aux Championnats d’Europe »

Le sport crée les conditions qui encouragent les sportifs à apprendre et à appliquer leurs connaissances afin d'accomplir des tâches claires et d'atteindre des objectifs précis : Construire, mettre en œuvre et utiliser des méthodes, rétro-planning, outils, fiches.

« J'ai pris l'habitude d'organiser mon travail comme je fais pour mes entraînements »

Des liens et transferts se dessinent chez les étudiants-SHN interrogés :

Les liens dans les deux sphères d'activité sont discutés. Il apparaît l'existence de compétences personnelles et comportementales, motivationnelles, organisationnelles, fonctionnelles et sociales développées dans le champ sportif et réinvesties dans le champ académique par les étudiants SHN.

Une recherche partagée de l'excellence, la réussite comme jeu compétitif :

« Être la meilleure, comme en judo »

« Ne pas bien me préparer, ce n'est pas possible pour mon estime personnelle, j'en ai besoin pour être dans les 15 premiers »

« Les attentes c'est quoi ? Avoir 10 ? Pour moi c'est avoir le plus possible, je suis compétiteur »

« Pour les exams, je me prépare comme pour les compétitions »

« J'aime être en compétition, je sais qui je dois battre pour être en tête de promo »

Une pratique dans la gestion des émotions :

« J'ai travaillé la prépa mentale au pôle et j'ai réussi à transférer ça »

« Non le stress ça va, je sais gérer avec mon sport... tout ce qui est aspect mental ça va »

« Pour les oraux, je me mets dans ma bulle, j'ai l'habitude en compet, je me concentre »

Une connaissance de soi :

« Je me connais et j'applique la même chose des deux côtés »

« J'ai appris à gérer mon sommeil, mes temps de repos. Je fais une sieste quand je peux sinon, je sais quand j'en ai besoin »

Une aide à la concentration :

« Le fait d'aller à l'entraînement ça me demande d'être concentrée en permanence Cette rigueur m'aide pour les cours »

Un retour réflexif généralement présent :

« Au niveau de l'oral de leçon j'ai du mal à savoir comme on ne sait pas ce qui n'a pas été, il nous faudrait des feedbacks comme avec l'entraîneur. »

« J'essaie de gérer comme en compétition, mais il y a trop d'incertitude par rapport au concours, j'ai moins de repères »

« Si tu fais une grosse faute dans le combat, tu ne peux que t'en vouloir et derrière il faudra retravailler ça, je m'applique la même chose à la fac »

Une aide à la gestion des échecs et de la réussite

« L'expérience des échéances que j'ai eu en Haut Niveau m'a beaucoup aidé pour la prépa concours du CAPEPS »

« Je m'entraîne toute l'année pour le jour J, je sais que ça peut ne pas fonctionner, il ne faut pas se décourager »

Un système de Production de Performance Universitaire (SPPU) se met en place :

Les étudiants-SHN interrogés ont tous mis en place un système d'aide et de soutien. Il est possible de dégager un modèle générique des discours avec plusieurs caractéristiques communes :

- Souvent limité en nombre d'acteurs
- une visée d'efficacité (« pas de perte de temps »)
- un caractère de fiabilité et de confiance (ami, partenaire sportif)

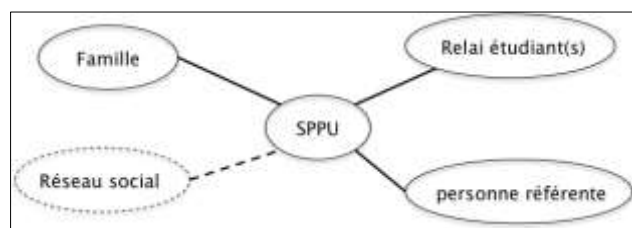


Fig. 3 - Acteurs du SPPU

Un SPPU est mis en place dans une visée d'aide, de soutien et d'efficacité vers une recherche de performance.

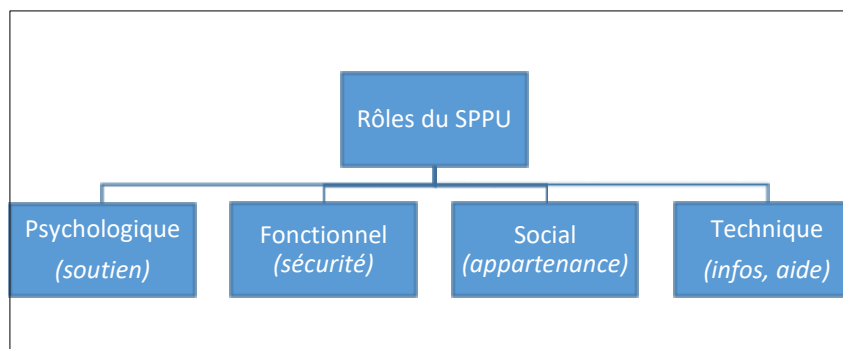


Fig. 4 - Rôles attribués au SPPU

Analyse lexicométrique

Le deuxième type d'analyse réalisée est une analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Alceste. Cette analyse nous a permis d'identifier et caractériser plusieurs classes.

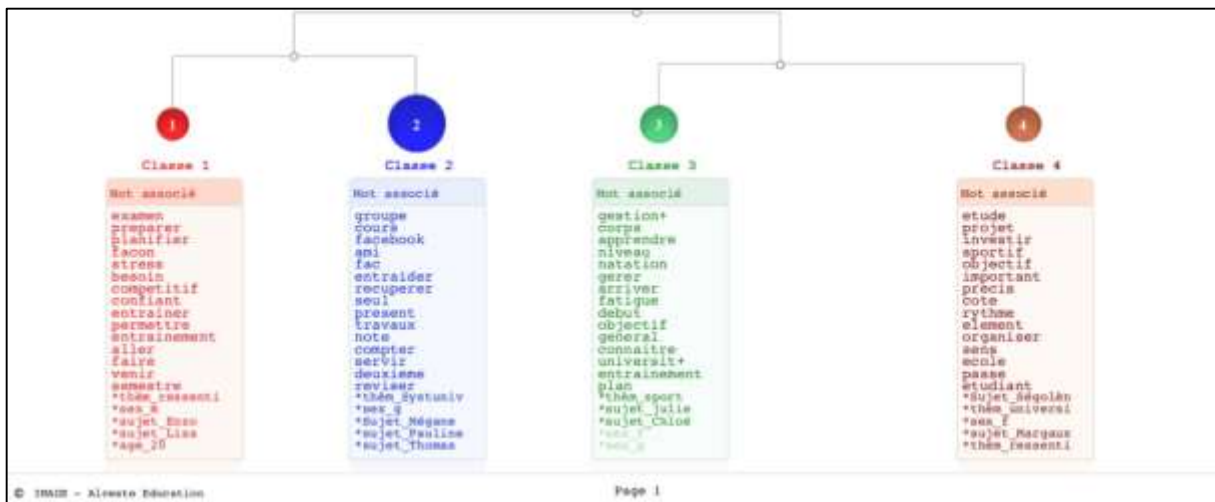


Fig. 5 - Quatre classes identifiées

Classe 1 : l'entraînement

- Les études sont considérées comme une préparation minutieuse à l'image d'un programme d'entraînement pour une échéance compétitive.

Classe 2 : L'action en réseau

- Le travail universitaire nécessite une stratégie d'action et prend appui sur un système d'aide et une collaboration (souvent entre partenaires sportifs).

Classe 3 : L'attention à soi, au corps

- La préparation physique et mentale sont indispensables. La connaissance du corps, du sommeil, de la fatigue, du stress conditionnent la réussite.

Classe 4 : L'engagement...

- L'activité dans les deux champs est d'abord un engagement, un investissement dans un projet avec des objectifs.

Ces différentes classes traduisent et confirment les différentes facettes repérées des actions et préoccupations des étudiants-SHN. Certains d'entre eux ont ainsi des priorités exprimées qui constituent des groupes cohérents.

Retour sur les hypothèses

Notre hypothèse 1 est validée : Les étudiants-SHN en réussite développent des capacités d'adaptation et d'optimisation issues du champ sportif qu'ils réinvestissent dans leur activité universitaire.

L'hypothèse 2 est également validée : Les étudiants-SHN mettent en place un SPP pour optimiser leur activité universitaire.

Cette étude nous donne des pistes de réflexion sur l'accompagnement des étudiants à l'entrée à l'université. Elle fournit une compréhension de l'activité des étudiants-SHN et ouvre des perspectives sur l'accompagnement de certains étudiants en difficultés à l'Université, sur la formation des enseignants référents qui sont chargés d'accompagner, de conseiller les étudiants, sur la sensibilisation aux intérêts de s'engager dans l'exercice d'une activité sportive durant ses études.

Nous pouvons aussi constater un rôle prépondérant des parents dans le rapport aux études : d'une motivation généralement extrinsèque pour l'élève, lorsque l'activité sportive intensive se met en place, qui évolue vers le développement d'une autonomie et d'un niveau d'autodétermination pour l'étudiant.

Il est intéressant de constater une recherche de conformité de la part des étudiants-SHN en réussite, dans la mesure où ils souhaitent apparaître essentiellement comme étudiants dans le champ universitaire. Il apparaît ainsi une identité composite (sportif et étudiant) qu'ils arrivent à gérer.

Par ailleurs, un rôle d'étayage et de repère du sport émerge. Nous pouvons également envisager d'ouvrir davantage la voie du développement de la pratique sportive à l'université pour nombre d'étudiants qui pourraient y trouver un moyen de connaissance de soi et de structuration approprié.

Conclusion et perspectives

Cette étude interroge de manière générale la construction des compétences chez les étudiants en Régime Spécial d'Études, qu'ils soient sportifs de Haut Niveau, salariés... Ces expériences extra-universitaires peuvent constituer des acquis valorisables dans les études à l'Université (dispositifs de validation des acquis : VAPP, VAE par exemple).

En arrière-plan, ce travail concerne également la suite de parcours de ces sportifs (SHN). Pour certains, leur intégration dans le champ professionnel, voire la reconversion ou le changement d'orientation pour d'autres. Un travail approfondi sur l'ensemble des compétences transférables, par activité physique et sportive et par secteur d'application pourrait être conduit.

Une valorisation des compétences pour les étudiants-SHN peut être envisagée par un travail complémentaire afin de percevoir les compétences spécifiques (et potentiellement communes avec des étudiants non sportifs en réussite) et étendu au champ de la motricité et de l'utilisation des instruments sportifs. Des compétences sont aussi certainement transférables dans le milieu professionnel.

Enfin, elle alimente la réflexion sur un principe de « mobilité » par le biais des compétences transférées et réinvesties pour les SHN qui seront confrontés à reconversion à la fin, parfois rapide, de leur carrière sportive.

Bibliographie

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Burlot, F. (sous la resp.). (2016). *Les rythmes de vie des sportifs de haut niveau : le défi de la performance face à la contrainte de temps*. Rapport de recherche n°14-i-17.

Coulon, A. (1997) *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.

Dupond, S. *et al.*, (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie* 191 : 105-136

Gilbert, P. (1980). *Le contrôle de gestion dans les organisations publiques*. Paris : Editions D'Organisation.

Glomeron, F. (2007). *Système de Production de Performance Universitaire et Système de Production de Performance Sportive chez des étudiants à l'Université – Du point de vue des compétences*, In Actes du 23^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (16-18 mai 2007) Montréal, Québec.

- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- INSEP. (2008). *Le référentiel de compétences des Sportifs de Haut Niveau*. DOFE.
- Lardy, L. (2017). *Les facteurs qui influencent la réussite académique dans la filière technologique de l'université française*. Thèse de doctorat Université de Grenoble Alpes.
- Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin. *Soins cadres* 41.
- Loi 2015-1541 du 27 novembre 2015.
- Millet, M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : PUL.
- Mougin, Y. (2004). *Processus : les outils d'optimisation de la performance*. Paris : Editions d'organisation.
- ONMAS (2005). *Étude nationale sur les activités rémunérées ou indemnisées autour des Sportifs de Haut Niveau*.
- Ripoll, H. (2008). *Le mental des champions*. Paris : Payot

073 Pour une philosophie analytique de l'éducation en France ?

Pierre Gégout, Chercheur associé au LISEC, équipe Normes & Valeurs (France)

Résumé

La philosophie de l'éducation en France peut être considérée comme largement continentale. Ses références phares les plus modernes sont des philosophes continentaux ; elle mêle souvent propos historique ou psychanalytique et propos philosophique ; elle adopte un style plutôt littéraire... Pourtant la philosophie analytique de l'éducation existe. Largement méconnue en France, elle représente néanmoins une large partie du corpus international de philosophie de l'éducation. Cette contribution se présente comme un témoignage, celui d'un philosophe venu tardivement à la philosophie de l'éducation et à la recherche de la philosophie analytique de l'éducation. Elle se propose notamment de défendre l'idée selon laquelle la philosophie française de l'éducation aurait tout intérêt à davantage connaître et faire de la place pour la philosophie analytique (de l'éducation).

Mots-clés : philosophie de l'éducation, philosophie continentale, philosophie analytique, Israel Scheffler, Richard Stanley Peters

Introduction

Cette contribution part d'un constat que je dresse après plus de 6 ans de travail en philosophie de l'éducation : la philosophie analytique de l'éducation n'existe pas en France.

Avant d'entrer dans le champ des Sciences de l'éducation et plus particulièrement celui de la philosophie de l'éducation, j'ai suivi des études de philosophie au sein du département de philosophie de l'Université de Lorraine. Durant mes années de Licence et de Master, j'ai pu constater l'existence de deux grandes manières de pratiquer la philosophie. La première proposait l'étude de philosophes historiques et/ou de vastes sujets comme la technique ou l'écologie. Elle consistait principalement dans l'exposé des vues de ces philosophes et dans l'étude compréhensive de leurs textes. Parfois, ces textes ou ces cours avaient une allure littéraire : les propos étaient davantage assertés qu'argumentés, l'auteur employait davantage des analogies ou des métaphores que des explications *etc.* La seconde manière était beaucoup plus axée, en revanche, sur l'argumentation. La logique occupait une large place dans ces écrits, lesquels pouvaient provenir de philosophes encore vivants. En outre, les professeurs qui présentaient ces thèses étaient ravis de répondre aux questions, aux critiques ou aux objections que les thèses présentées soulevaient en nous. Je me rappelle par ailleurs de l'impression de clarté et de précision de ces cours qui tranchait avec le caractère souvent flou ou vague des autres cours.

L'intuition selon laquelle il existait un spectre de pratiques philosophiques dont les pôles opposés étaient ceux que je viens de présenter brièvement, me fut confirmée lors d'un cours de Licence traitant précisément de ce problème. Il s'agissait d'un cours de Roger Pouivet dont l'objectif était justement de clarifier ces deux tendances opposées¹. J'y retrouvais parfaitement les caractéristiques mentionnées mais je pouvais cette fois mettre un nom sur ces styles. La « philosophie continentale » était cette philosophie respectueuse de la tradition philosophique et des vieux philosophes, davantage axée sur la compréhension a-critique de leur pensée que sur l'argumentation. La « philosophie analytique » correspondait à la seconde manière, beaucoup plus attachée à la clarté de l'expression et à l'argumentation logique, et davantage

¹ Ce cours s'appuyait sur les travaux que Roger Pouivet avaient réalisés pour l'écriture d'un livre : « Philosophie contemporaine » (Pouivet 2008).

encline à évaluer les productions philosophiques, vieilles ou récentes, eu regard de leur pertinence argumentative.

J'ai toujours préféré l'approche analytique de par son exigence de clarté, l'accent mis sur l'argumentation et la primauté du contenu du propos qu'elle faisait valoir sur la réputation de l'auteur. Cependant, je n'ai jamais été fermé à des approches moins analytiques. C'est, par exemple, le philosophe pragmatiste John Dewey qui est central dans mon mémoire de Master et dans ma thèse de doctorat. Il me semble néanmoins que l'exigence argumentative est et doit être essentielle en philosophie et que, pour cette raison, la philosophie analytique constitue un pan extrêmement précieux de la philosophie.

C'est donc avec cette conception en tête de la philosophie que je suis arrivé, en 2012, dans le champ de la philosophie de l'éducation, espérant rencontrer, ici comme ailleurs, des approches tantôt analytiques, tantôt continentales...

Constats en philosophie de l'éducation

Pas ou peu de références de philosophie analytique en français...

Contrairement aux autres sous-champs de la philosophie comme la philosophie des sciences, de l'art ou de la morale, il semble qu'il soit possible de traverser le champ de la philosophie de l'éducation sans jamais rencontrer un philosophe analytique. Les philosophes actuels comme les références qu'ils citent sont majoritairement des auteurs classiques ou continentaux : Rousseau, Kant, Hegel, bien sûr, mais aussi Arendt, Foucault, Deleuze ou Derrida. Le seul philosophe américain que l'on rencontre fréquemment est John Dewey. Mais John Dewey est un pragmatiste classique de la fin du XIX^{ème} siècle et de la première moitié du XX^{ème} siècle. Il ne peut pas être catalogué comme philosophe analytique. Quelques rares fois, il est fait mention du philosophe Israel Scheffler dont trois textes ont été traduits par Michel Le Du et Roger Pouivet (cf. Scheffler 1998, 2003, 2011). C'est d'ailleurs sans doute parce que ces traductions existent que son nom apparaît de temps à autre sans jamais, cependant, être l'objet d'une reprise ou d'une critique conséquente.

Si je devais tenter de caractériser le champ actuel de la philosophie de l'éducation en France, je dirais donc qu'il comporte surtout les caractéristiques de la philosophie continentale. En témoigne tout d'abord les auteurs de références dont je viens de parler. Ensuite vient le genre de problème qu'on y traite et les réponses qu'on y apporte : la philosophie est souvent « fondue » avec une perspective historique, doxographique ou psychologisante². Voici, pour illustrer les thématiques récurrentes, une série de titres d'articles de philosophie de l'éducation, paru dans le *Télémaque*, l'une des revues de référence en matière de philosophie de l'éducation en France :

- Les collèges jésuites et la formation des élites : l'impact de la loi Debré
- La question de l'écoute chez Foucault
- En quête des raisons de l'autre
- Pour une généalogie de l'expérience en éducation
- Durkheim et l'histoire des idéaux éducatifs
- Traduction et altérité chez Paul Ricoeur : enjeux pour l'éducation
- Fragilisation de la fonction narrative et impasse du sujet³

Le style, enfin, est souvent plus proche de la littérature, voire de la poésie, que de la clarté, de l'argumentation et de l'aspect parfois terre-à-terre de la philosophie analytique. Voici un

² Voir « psychanalytique ».

³ Titres et articles consultables sur <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque.htm>

extrait, à titre d'illustration là encore, pioché au hasard dans un article de philosophie de l'éducation francophone :

L'affaiblissement de l'expérience en tant que conséquence de l'accélération de la marche des sociétés occidentales sur les plans technique et politique est aussi corrélatif de la coupure entre le monde de la science et l'espace du désir, de l'imagination, du fantasme. La science moderne est née d'une méfiance envers l'expérience telle que la concevait la tradition et pour laquelle « elle ne relevait pas du subjectif mais elle se définissait plutôt comme la coïncidence du subjectif et de l'objectif, de l'intérieur et de l'extérieur, du sensible et de l'intelligible ». (Bouissou, 2015)

On pourra comparer cet extrait avec celui-ci, extrait du livre de Scheffler *Les conditions de la connaissance – Une introduction à l'épistémologie et à l'éducation* :

Nous avons, en somme, relié comme suit les notions éducatives d'apprentissage et d'enseignement aux notions cognitives de connaissance et de croyance : apprendre que Q implique d'en venir à croire que Q. Sous certaines conditions, apprendre que Q implique aussi d'en venir à savoir que Q. Enseigner que Q implique, moyennant certaines restrictions caractéristiques concernant la manière, que l'on tente de provoquer l'apprentissage que (et la croyance que) Q. (Scheffler, 2003)

Bien sûr, toutes les productions actuelles en philosophie de l'éducation en France ne se distinguent pas aussi fortement du style analytique. Certaines sont en effet très claires, argumentées et précises. Mais de manière générale, s'il fallait placer l'ensemble des productions françaises en philosophie de l'éducation sur le spectre continental-analytique, elles se trouveraient bien plus du côté continental que du côté analytique.

... Mais de nombreuses références anglo-saxonnes existent pourtant

Lorsque, comme moi, on arrive à la conclusion que la philosophie de l'éducation est, en France, très majoritairement voire exclusivement à tendance continentale, on peut en venir à se demander si cela ne s'expliquerait pas par l'inexistence de la philosophie analytique en philosophie en éducation. On pourrait en effet penser que s'il n'existe pas de philosophie analytique de l'éducation en France, contrairement à ce que l'on observe en philosophie de la connaissance, de la morale ou de l'esthétique, c'est peut-être tout simplement parce qu'aucun philosophe analytique ne s'est jamais réellement penché sur la question éducative. Peut-être que Scheffler est une exception, la seule exception, mais qu'aucun autre philosophe analytique ne s'est réellement intéressé à ce sujet.

En réalité, il est facile de vérifier cette hypothèse. Il suffit de se mettre en quête de philosophie anglaise ou américaine de l'éducation afin de voir 1) si elle existe, 2) à quel style celle-ci appartient. Or, une rapide recherche montre que la philosophie anglaise ou américaine de l'éducation a existé et existe toujours, et qu'elle peut, pour partie tout du moins, être rapprochée du style analytique.

Sur ces questions, deux articles de synthèse en français sont tout à fait précieux. Le premier est de Jean-Claude Forquin datant de 1989 consacré à la philosophie de l'éducation en Angleterre d'après-guerre (Forquin 1989). Le second est de Denise Egea-Kuehen de 1997 qui se propose de faire un compte rendu de la philosophie anglo-saxonne de l'éducation depuis le début du XX^{ème} siècle (Egea-Kuehne 1997). Ces travaux sont fort intéressants car ils montrent que l'éducation est loin d'être un sujet ignoré de la philosophie anglo-saxonne. Si Egea-Kuehne nous apprend que la philosophie analytique de l'éducation n'est plus aussi dominante aujourd'hui dans le monde anglophone qu'elle le fut dans les années 50-60, il reste qu'elle nous en confirme l'existence. En fait, ces deux articles confirment que durant les années 50-70, comme n'importe quel autre champ philosophique, l'éducation a bien été traitée par les philosophes anglo-saxons à tendance analytique.

L'article de Forquin, focalisé sur les philosophes analytiques anglais, nous donne quelques éclairages supplémentaires sur cette philosophie de l'éducation :

- elle apparaît dans les années 50, et se veut en rupture avec le paradigme deweyen qui prévalait alors ;
- son essor, dans les années 60, est lié à l'apparition d'institutions de formation des enseignants dans lesquels la philosophie est appelée à jouer un rôle à part entière ;
- si elle repose fortement sur l'analyse du langage ordinaire (cf. Scheffler) cela n'empêche pas des désaccords, des débats, des oppositions entre philosophes ;
- elle s'est constituée autour de grands problèmes comme l'analyse du concept d'éducation, la distinction entre éducation et endoctrinement, la justification des savoirs à enseigner, le rapport entre éducation et société, le rapport entre philosophie de l'éducation et pratique pédagogique...

L'autre intérêt, majeur, de ces articles, est de délivrer un certain nombre de noms de philosophes analytiques de l'éducation vers lesquels il nous est possible de nous tourner désormais. Outre celui déjà cité d'Israel Scheffler, y sont évoqués entre autres ceux de Richard Stanley Peters, de Paul Heywood Hirst, de Robert Dearden, Daniel O'Connor, Michael Oakeshott et d'une bonne cinquantaine d'autres auteurs en bibliographie.

C'est donc tout un continent que Forquin et Egea-Kuehne nous dévoilent, continent qui semble être entièrement méconnu par ceux-là mêmes qui devraient pourtant en être les explorateurs, à savoir les philosophes de l'éducation. Continent qui ne demande donc qu'à être exploré.

Quelques conjectures pour expliquer cette situation

Comment expliquer que la philosophie de l'éducation en France reste donc si éloignée des références anglo-saxonnes modernes, *a fortiori* si elles sont analytiques ? À cette question, je ne prétendrais pas avoir de réponse définitive mais j'ai tout de même plusieurs hypothèses qui, je crois, ont toutes leur part de vérité.

Facteur possible n°1 : La difficile réception de la philosophie analytique en France

La première explication s'appuie sur la thèse, défendue par Romain Pudal en 2004 (Pudal 2004), selon laquelle la philosophie analytique a rencontré beaucoup de résistance en France. Pudal envisage notamment deux hypothèses qui expliquent pourquoi la philosophie analytique a, en France, eu du mal à s'implanter.

Premièrement, le fonctionnement institutionnel de la philosophie tend à lui faire adopter une attitude « conservatrice ». La place et l'importance des concours d'enseignement ou les logiques de recrutement dans les différents laboratoires ont tendance à obliger les membres du champ philosophique à s'adapter aux contraintes en place et non à proposer de nouvelles perspectives. Pour faire vraiment partie du champ philosophique, il convient donc d'en adopter le style et les références. Celles-ci étant historiquement plutôt continentales, il a été difficile pour la philosophie analytique de percer. On ne doit finalement son implantation qu'à la force de conviction de philosophes déjà en place et leur désir de s'y intéresser et de la diffuser (Jacques Bouveresse est une figure essentielle de ce processus). Mais la force du champ étant ce qu'elle est, il a fallu du temps pour que la brèche ouverte par ces partisans se transforme en véritable voie reconnue institutionnellement.

La deuxième hypothèse présentée par Pudal est la représentation de la figure du philosophe en France. Souvent associé à la figure de l'intellectuel engagé, le philosophe est régulièrement pensé comme un individu capable de prendre position dans le champ social et politique, de parler dans les médias et de s'adresser à un public profane. Dans cette perspective, Jean Paul Sartre représente l'idéal-type du philosophe à la française. Or, dans la conception analytique,

le philosophe est davantage un technicien, spécialiste de questions précises, et qui se trouve fort embarrassé lorsqu'on l'interroge sur des sujets qu'il ne maîtrise pas ou sur des thématiques très larges ou vagues (la démocratie, l'éducation, la politique...). Cette différence de conception fait que les partisans de la philosophie analytique ont eu tendance à ne pas adopter ou reconnaître une forme d'habitus professionnel alors nécessaire pour entrer dans le champ français. Cette différence a pu jouer comme un défaut qui les a tenus éloignés de ce champ.

Il me semble que ces hypothèses peuvent expliquer, du moins en partie, l'absence de la philosophie analytique en philosophie de l'éducation. D'abord, la philosophie de l'éducation étant de la philosophie, il est logique qu'elle ait aussi résisté à l'intrusion de la philosophie analytique pour des raisons institutionnelles. Autrement dit, si, de manière générale, la philosophie analytique a eu du mal à percer pour des raisons institutionnelles, il n'est pas étonnant qu'elle ait également eu du mal à s'implanter en philosophie de l'éducation. Ensuite, il me semble que la seconde hypothèse est tout à fait valable pour la philosophie de l'éducation. Sans doute plus que les autres champs d'investigation de la philosophie, la philosophie de l'éducation entretient une relation de proximité assez forte avec la pratique, avec les enjeux issus du terrain. Dès lors, traditionnellement, le philosophe de l'éducation est un philosophe pour qui l'attitude purement gratuite de son activité intellectuelle n'est pas possible : la philosophie *doit servir* peu ou prou la pratique. Le philosophe de l'éducation est donc toujours un philosophe engagé. Si la philosophie analytique entretient, à l'inverse, une sorte de méfiance vis-à-vis de l'engagement pratique, on peut comprendre que les philosophes de l'éducation aient tenu à son endroit une position relativement critique parce que fondamentalement incompatible avec les enjeux qui étaient les leurs. À ceci s'ajoute qu'en France sans doute plus qu'en Angleterre ou aux États-Unis, l'éducation ou l'école est un sujet éminemment politique. S'engager en philosophie éducation c'est alors nécessairement s'engager politiquement, ce qui est, là encore, un point de différence entre philosophie continentale (à la française) et philosophie analytique (à l'anglo-saxonne).

Facteur possible n°2 : L'éloignement des philosophes de l'éducation des laboratoires de philosophie

Une seconde explication pourrait être à chercher du côté de la division du travail philosophique en France. *Grosso modo*, la majorité des travaux philosophiques sont produits au sein des laboratoires de philosophie : qu'il s'agisse de philosophie des sciences, de philosophie de l'art, de la morale ou de l'esthétique et quel que soit le courant (analytique ou continental), la plus grosse partie des contributions philosophiques sont le fait de philosophes rattachés à des laboratoires de philosophie. Il existe cependant une exception : la philosophie et les philosophes de l'éducation. La majorité de ceux-ci ne se trouvent effectivement moins rattachés à des laboratoires de philosophie qu'à des laboratoires de Sciences de l'éducation ou à des laboratoires pluridisciplinaires. Cette situation peut, à mon sens, expliquer la relative ignorance actuelle de la philosophie analytique par les philosophes de l'éducation français.

Imaginons un instant qu'une évolution notable touche les laboratoires de philosophie et les philosophes qui s'y trouvent. Imaginons qu'une tendance, une mode, un style nouveau apparaisse chez les philosophes rattachés aux laboratoires de philosophie. Nous serions en droit de penser que se produirait alors assez rapidement une évolution dans les tendances, les modes ou les styles des différents philosophes, des sciences, de la morale, de l'art, de la politique... La condition pour ne pas être touché par cette évolution est alors d'être isolé du reste du groupe concerné, par exemple en ne fréquentant pas exactement les mêmes institutions. Or, c'est précisément le cas de nombreux philosophes de l'éducation qui se trouvent non dans des laboratoires de philosophie mais dans des laboratoires de Sciences de l'éducation. Notre hypothèse est donc la suivante : si les philosophes de l'éducation français connaissent si peu la

philosophie analytique (de l'éducation), c'est que, contrairement à leurs collègues rattachés à des laboratoires de philosophie, ils ont pu échapper à la « contamination ». Tout se passe comme si les philosophes de l'éducation constituaient une population isolée d'un autre groupe d'origine, lequel a rencontré de nouvelles conditions de vie et donc a dû s'adapter. Entre ce groupe et celui constitué des philosophes de l'éducation, l'écart est d'autant plus perceptible que les enjeux intellectuels se sont progressivement différenciés. En bref donc, l'absence de philosophie analytique en éducation pourrait bien être dû au fait que les philosophes de l'éducation n'ont pas (suffisamment) fréquenté les lieux dans lesquels cette philosophie est apparue dans le champ philosophique français.

Facteur possible n°3 : Le parcours de formation de nombreux philosophes de l'éducation en France

En Sciences de l'éducation, de nombreux enseignants chercheurs philosophes sont d'anciens professeurs du premier ou du second degré (c'est le cas d'Eirick Prairat, de Michel Fabre, de Pierre Kahn, d'Henri-Louis Go par exemple). Leur parcours universitaire est alors relativement singulier : ils ont d'abord enseigné en tant que professeur du primaire ou du secondaire avant de reprendre des études et de passer toutes les étapes nécessaires pour parvenir à l'enseignement supérieur.

Cette trajectoire est alors très différente de nombre d'enseignants chercheurs, toutes sections confondues, qui sont plutôt issus directement du monde universitaire lui-même. Il s'agit d'anciens étudiants d'une discipline donnée, ayant passé une thèse dans cette discipline puis, moyennant quelques années d'incertitudes faites de contrats d'ATER, de post-doctorats ou de vacances finissent par obtenir un poste de maître de conférence dans la section qu'ils n'ont jamais quittée. Du début à la fin donc, et contrairement aux enseignants-chercheurs ayant auparavant eu une carrière d'enseignant du premier ou du second degré, leur parcours universitaire est continu, sans interruption ou bifurcation. Cette continuité fait d'eux des universitaires ayant pu suivre de très près, de leurs premières années d'enseignement supérieur à leur obtention de poste, les enjeux majeurs de leur discipline. À l'inverse, les enseignants chercheurs issus d'une reprise d'études ont « un trou » dans leur carrière universitaire, trou correspondant au temps passé en dehors du champ universitaire.

La troisième explication hypothétique que je propose, pour expliquer l'absence de philosophie analytique dans le champ de la philosophie de l'éducation en France, est qu'une part conséquente des philosophes de l'éducation actuels sont d'anciens professeurs du primaire ou du secondaire ayant dû, par leurs propres moyens, « combler le trou » disciplinaire occasionné par leur parcours initial. Ils n'ont donc pas eu ou moins eu accès aux enjeux, aux évolutions traversées par le champ disciplinaire dans lequel ils ont souhaité s'intégrer. Cela a conduit à la formation d'un champ disciplinaire finalement proche mais tout de même différent du champ initial. En l'occurrence, on peut penser que les philosophes de l'éducation, en tant qu'anciens professeurs du primaire ou du secondaire, n'ont pas pu bénéficier de la même formation que les philosophes en général, issus directement du parcours universitaire. Si ces derniers n'ont pas pu échapper à la rencontre avec la philosophie analytique, c'est en revanche le cas des philosophes de l'éducation. En somme, on peut penser que les philosophes de l'éducation sont des philosophes qui, de par leur parcours de formation universitaire non classique, n'ont pas eu l'occasion de rencontrer la philosophie analytique. Voilà pourquoi celle-ci est alors relativement étrangère à ce champ.

Je précise tout de suite, pour éviter les mésinterprétations, qu'il n'est pas question ici d'un jugement de valeur. Si le parcours des philosophes de l'éducation est souvent différent de celui suivi par les autres philosophes parce qu'ils ont souvent préalablement enseigné dans le premier ou le second degré, cela ne signifie pas qu'il soit d'une moins grande valeur. Il est juste

différent et c'est dans cette différence que je propose de voir une partie de l'explication de l'absence de philosophie analytique.

Pourquoi a-t-on besoin de la philosophie analytique en éducation ?

Que les hypothèses que je viens de formuler soient exactes ou non ne nous dit pas pourquoi il faudrait que les choses soient autrement qu'elles ne sont. Autrement dit, quelles que soient les raisons pour lesquelles les philosophes français de l'éducation méconnaissent la philosophie analytique de l'éducation, on pourrait encore se demander si cela est vraiment un problème. En effet, si les travaux actuels menés en philosophie de l'éducation sont satisfaisants, pourquoi perdre du temps à consulter et découvrir des philosophes dont, visiblement, il est tout à fait possible de se passer ?

Dans cette section, je voudrais montrer que la philosophie actuelle de l'éducation aurait pourtant beaucoup à gagner à découvrir ces auteurs méconnus.

Parfaire sa connaissance de la philosophie en général

Le premier argument en faveur d'un travail de découverte des philosophes anglais et américains de l'éducation est de nature encyclopédique ou universitaire : il s'agit d'un corps de connaissance méconnu qui, de ce seul fait, mériterait d'être exploré.

La philosophie et, plus généralement, tout domaine de connaissance, a pour objectif de s'accroître, de se préciser, de gagner en nuance, en subtilité. Ordinairement, dans le cours même de la recherche, il est difficile sinon impossible de déterminer avec précision ce que nous ne connaissons pas... précisément parce que nous le connaissons pas. Il nous faut donc nous mettre en quête d'un problème, d'un sujet, d'un phénomène ou d'un objet méconnu afin d'en apprendre plus sur lui. Le travail de la recherche commence ordinairement par un travail préalable d'identification d'un quelque chose sur lequel investiguer. Mais lorsque nous apprenons l'existence de quelque chose à propos de duquel nous n'avons pas de connaissance, cette étape nous est donnée : nous avons d'emblée un sujet à étudier. C'est précisément le cas de la philosophie analytique de l'éducation. Les articles de Forquin et d'Egea-Kuehne nous disent qu'il y a là un objet et nous constatons que nous ne le connaissons pas. Voilà donc une belle invitation à l'enquête philosophique dont l'objectif résiderait tout simplement dans l'extension des connaissances philosophiques.

De la même manière qu'on jugerait sans doute grave le fait de ne pas avoir accès ou de méconnaître les travaux de Rousseau ou Dewey en éducation, nous devrions trouver grave le fait de méconnaître ceux de Peters ou de Hirst. La gravité dont nous parlons ici n'est pas tant une gravité instrumentale qu'une gravité universitaire ou encyclopédique : nous dirions facilement que si tout Rousseau ou tout Dewey était perdu, notre corps de connaissances philosophiques en éducation sera gravement amputé. Je pense que c'est ce que nous devrions ressentir à l'égard des travaux méconnus des philosophes anglo-saxons de l'éducation. Et pour la même raison que nous approuverions toute tentative de retrouver les pensées de Rousseau ou de Dewey si jamais celles-ci venaient à disparaître, nous devrions approuver, pour cette même raison toute tentative de mettre à jour ou de faire connaître celles de ces philosophes analytiques de l'éducation.

La situation dans laquelle nous nous trouvons n'est cependant pas idéale pour ce genre de travail scientifique. En effet, la prégnance actuelle de l'approche continentale dans la philosophie de l'éducation peut, pour différentes raisons, venir à bout de ce genre d'ambition. D'abord parce que cette prégnance peut générer une attitude dédaigneuse à l'égard de la philosophie analytique et donc à l'égard de toute entreprise de diffusion de celle-ci. Dans cette

perspective, le travail entrepris devrait, en plus d'affronter les obstacles inhérent à toute entreprise de recherche, affronter une indifférence voire une hostilité dans le champ auquel il est destiné. Ensuite, parce que même sans cette attitude critique, la différence entre philosophie analytique et philosophie continentale peut suffire pour que la diffusion de ces travaux soit décevante. Dans ce cas, le travail de découverte de ces philosophes mourrait de l'ignorance dans lequel on le tiendrait.

Ce qui me semble important ici de noter, c'est qu'un tel travail de recherche et de diffusion nécessite de la part des acteurs du champ de la philosophie de l'éducation une attitude d'ouverture d'esprit minimale sans quoi le continent analytique de l'éducation leur sera à jamais méconnu. Dès lors, si ces acteurs croient un tant soit peu à l'idée d'université, de culture et de diffusion du savoir, alors ils doivent adopter une telle attitude à l'égard de ces travaux et des philosophes analytiques de l'éducation en général.

Maîtriser des arguments et des outils permettant d'avancer dans la réflexion philosophique

Une seconde raison, plus instrumentale celle-là, me semble justifier l'intérêt qu'il y a à porter vers la philosophie analytique de l'éducation.

La philosophie de l'éducation, en général, est souvent accusée d'être un discours dont les effets réels sur les professionnels de l'éducation (éducateurs, professeurs...) est assez négligeable. Elle serait d'ailleurs tout bonnement inutile si on la compare à des disciplines ou à des formations axées sur les savoirs à transmettre, la législation en vigueur ou les gestes professionnels attendus. Je conjecture que l'accusation portée à l'encontre de la philosophie de l'éducation est fonction de son degré d'imprécision, d'absence de clarté et d'argumentation. En effet, un discours dont les enjeux nous semblent clairs et précis, capable d'argumenter son point de vue et de justifier de l'importance de ses problématiques n'est pas aussi facilement considéré comme superflu. Or, la philosophie analytique est sans doute caractérisée par sa précision, sa clarté et par l'importance qu'elle accorde à la justification. Connaître le style analytique, s'en imprégner, c'est donner au discours de la philosophie en général les moyens d'apparaître pour ce qu'elle doit être vraiment, à savoir non un discours qui paraît profond parce qu'obscur, mais un discours examinant la complexité des difficultés et des questions éducatives ainsi que celle des réponses qui y sont traditionnellement apportées.

Les caractéristiques de clarté, de précision et d'argumentation de la philosophie analytique pourraient bien être utiles à la philosophie de l'éducation pour regagner un peu d'estime chez ceux-là même à qui elle est destinée mais qui n'en voient bien souvent pas l'intérêt.

Mais ces mêmes caractéristiques pourraient bien servir la philosophie de l'éducation elle-même, c'est-à-dire servir son propre progrès. Qu'il me soit permis ici de parler de la philosophie analytique de l'éducation mais également plus largement de la philosophie analytique en général. Si les philosophes analytiques de l'éducation sont très peu connus en philosophie de l'éducation en France, c'est aussi le cas d'une grande partie des philosophes analytiques tout court. Autrement dit, c'est presque l'intégralité de la famille analytique qui est peu connue des philosophes de l'éducation en France, non exclusivement ceux de l'éducation. Or, c'est là un problème grave selon moi pour une raison assez évidente pour qui connaît un peu la philosophie analytique. Cette philosophie peut être conçue comme un vaste ensemble de travaux philosophiques dont certains traversent les différents champs d'investigations ou les différentes thématiques (connaissance, morale, esthétique...). La philosophie analytique peut être vue comme un ensemble de thèses dont certaines ont une très large portée. Ce que je veux dire, c'est qu'un certain nombre de travaux en philosophie (analytique) constituent, de part leur

caractère formel, des outils employables dans de multiples champs d'investigation comme la philosophie politique, morale ou de l'éducation. Il s'agit le plus souvent d'arguments qui soulignent un problème formel qui se retrouve à de multiples occasions. Connaître ces arguments et être capable de reconnaître les cas (nombreux) où ils s'appliquent, c'est disposer d'une boîte à outils critique et philosophique puissante. À titre d'exemple, on peut citer, pêle-mêle, l'argument contre le langage privé de Wittgenstein, le nouveau paradoxe de l'induction de Goodman, la thèse du holisme épistémologique de Quine et Duhem, l'argument de Terre Jumelle de Putnam, l'expérience de pensée de la chambre chinoise de John Searle... Les thèses ou problèmes face auxquels ces arguments ou propos ont été construits sont généralement des thèses ou des problèmes sous-jacents à de nombreux discours philosophiques ou autres. Leur maîtrise par un philosophe permet alors d'accroître ses compétences critiques afin de montrer les limites de certains discours. De manière générale, la connaissance de ces grands classiques de la philosophie analytique me semblerait permettre à la philosophie de l'éducation de gagner en puissance critique et donc d'accroître sa capacité à préciser ses analyses. De nouveaux problèmes, de nouvelles questions pourraient alors apparaître ce qui constituerait un véritable avancement et renouvellement philosophique.

Conclusion

Pour toutes les raisons indiquées, il me semble que la philosophie de l'éducation française aurait tout intérêt à se renouveler en explorant davantage les textes et les auteurs analytiques en général mais surtout ceux de l'éducation. Dans un travail précédent (Gégout, 2019), j'ai par exemple tenté de renouveler l'analyse philosophique de l'enseignement de la morale à l'école en prenant appui sur les travaux d'Hilary Putnam (Putnam, 2004) relatifs aux faits et aux valeurs. J'ai notamment montré, en suivant Putnam, que le débat sur l'enseignement de la morale à l'école reposait en partie sur la dichotomie Fait/Valeur que le philosophe américain remettait quelque peu en cause. Dès lors, concluais-je, si Putnam a raison, l'argument selon lequel la morale ne saurait être enseignée « parce qu'elle ne repose pas sur des faits » est un mauvais argument parce qu'il repose sur une prémisse contestable (la dichotomie fait/valeur).

Ce travail, mêlant philosophie analytique et philosophie de l'éducation n'avait pas pour vocation à expliquer pourquoi la morale devrait ou non être enseignée à l'école (problématique classique de la philosophie de l'éducation traditionnelle). Il visait plus précisément à examiner un argument hostile à cet enseignement. Il n'a donc pas permis de trancher la problématique classique, encore moins de dire comment les valeurs et la morale devraient être enseignées. En revanche, il a permis de mettre en lumière un présupposé de la discussion qui est rarement interrogé. Un philosophe comme un professeur pourrait tirer un grand avantage à connaître l'argumentation développée par Putnam non pas pour proposer un discours positif, pédagogique ou didactique sur l'enseignement de la morale à l'école, ni même pour produire une théorie philosophique sur l'enseignement de la morale à l'école, mais plus simplement pour disposer d'outils critiques relativement aux différents discours qui portent sur ce sujet. Cette dernière position rejoint d'ailleurs celle défendue par le philosophe anglais de l'éducation Louis Arnaud Reid, philosophe lui aussi fort méconnu en France.

Bibliographie

Archambault R. (ed.) (1965/2010). *Philosophical analysis and education*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Baillargeon N., (2013). *L'éducation*. Paris : Garnier Flammarion.

- Baillargeon N. (2015). La philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation : un témoignage, *PhaenEx* 10 : 1-10. URL : <https://phaenex.uwindsor.ca/index.php/phaenex/article/view/4454/3629>
- Bouissou C. (2015). « En quête des raisons de l'autre ». *Le Télémaque* 2(48) : 65-74. DOI : 10.3917/tele.048.0065. URL : <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-2-page-65.htm>
- Egea-Kuehne D. (1997). Note de synthèse : Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone. *Revue française de pédagogie* 121 : 141-155. L'éducation comparée.
- Forquin, J-C. (1989). Note de synthèse : La philosophie de l'éducation en Grande-Bretagne : orientations et principaux apports depuis 1960. *Revue française de pédagogie* 89 : 71-91.
- Gégout, P. (2019). L'effondrement de la dichotomie « enseigner des faits » / « enseigner des valeurs » ? In *Éducation et Valeurs*, Barreau, J.-M. & Riondet X. (dir.). Nancy : PUN.
- Pouivet R. (2008). *Philosophie contemporaine*. Paris : PUF.
- Putnam, H. (2004). *Fait/Valeur, la fin d'un dogme*. Paris : L'Éclat.
- Putnam, H. (2013). *L'Éthique sans ontologie*. Paris : Cerf.
- Pudal, R. (2004). La difficile réception de la philosophie analytique en France, *Revue d'Histoire des Sciences Humaines* 2(11) : 69-100.
- Scheffler, I. (1998). Modèles philosophiques de l'enseignement. *Le Télémaque* : 90-103.
- Scheffler, I. (2003). *Langage de l'éducation*. Paris : Klincksieck.
- Scheffler, I. (2011). *Les conditions de la connaissance. Introduction à l'épistémologie et à l'éducation*. Paris : Vrin.

079 De la désorientation adolescente à l'orientation scolaire

Pascaline Tissot, CIRCEFT-CLEF, Université Paris 8 Saint Denis (France)

Résumé

La traversée adolescente, marquée par les signifiants « sortir, partir, errer », traduit le passage d'une rive familiale à une rive sociale, pendant que la traversée de la forme scolaire, marquée par les termes « s'orienter, se ressaisir, réagir » a pour finalité de permettre l'insertion dans un monde professionnel. Alors que l'adolescent est assailli par une pulsionnalité, qui prend sa source dans les transformations pubères et qui le désoriente, comment l'élève peut-il répondre à l'injonction de l'école à s'orienter ? Cette hypothèse sera mise au travail à partir de l'analyse de groupes de parole à médiation avec des collégiens. La recherche s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

Mots-clés : adolescent, orientation scolaire, projet, démarche clinique d'orientation psychanalytique

Introduction

Dans cette communication, je souhaiterais questionner l'espace de conflictualité qui peut exister entre la désorientation que connaît le sujet à l'adolescence et la question de l'orientation scolaire à partir d'une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard-Laville, Chaussecourte, Hatchuel, Pechberty, 2005). La puberté plonge l'adolescent dans un temps où les repères qu'il a construits dans l'enfance ne constituent plus un abri subjectif l'obligeant ainsi à un nécessaire remaniement psychique pour changer de place dans le lien social. Ce moment de restructuration auquel, comme le recommande Winnicott il faudrait laisser du temps - « pour l'immaturation, il n'y a qu'un seul traitement, l'écoulement du temps » (1971/2016 : 263) - arrive au moment même où l'école demande à l'élève de s'orienter dans son parcours scolaire. Freud explique que face aux conditions de leurs développements, les adolescents sont contraints de « distendre leur relation à la maison et à la famille » (Freud, 1910/1984 : 131) et que l'école devrait leur « offrir un substitut de la famille et éveiller l'intérêt pour la vie à l'extérieur, dans le monde » (Ibid : 132). Ce processus passe notamment par un remaniement des identifications au cours duquel l'adolescent va se détacher des images parentales pour choisir de nouvelles figures d'identification. Il s'agit pour l'adolescent de faire un travail de deuil vis-à-vis de l'enfance pour trouver une autre place dans le lien social. Ce déplacement consistant à s'extraire du fantasme parental est un travail psychique couteux pour l'adolescent qui peut rencontrer de nombreuses pannes subjectives, « panne de référence à la Loi » (Rassial, 2010 : 37), « panne de désir » (Pirone, 2018 : 105), panne des identifications aux adultes. Xavier Pommereau (2006) utilise la métaphore de la chrysalide pour définir le passage de la place occupée dans le cocon familial à la place que l'adolescent prend dans l'espace social, en rappelant que ce moment du passage est un temps de fragilité, un moment de coupure et de solitude, avant que l'adolescent ne prenne son envol. L'orientation scolaire peut-elle aider l'élève à opérer ce changement de place ? Alors que le monde de l'enfant est balisé par les personnes qui gravitent dans un univers familial (parents, fratrie), l'adolescent « commence, à partir de sa chambre d'enfant, à regarder au-dehors dans le monde réel » (Freud, 1914/1984 : 230). Dans ce moment où il se confronte seul à de nouvelles expériences s'opère une bascule des identifications consécutive de la dévalorisation de la fonction paternelle incarnée par le père et la mère qui ne sont plus les êtres idéalisés de l'enfance. Les figures d'autorité, entendues comme celles par qui se transmet la loi symbolique peuvent alors être incarnées par les enseignants.

Pour mettre au travail cette mise en tension entre désorientation adolescente et orientation scolaire, je suis allée rencontrer des élèves de troisième pour entendre ce qui les préoccupaient. J'ai choisi la classe de troisième parce que c'est un palier d'orientation scolaire et c'est une classe dans laquelle tous les élèves, garçons comme filles, sont entrés dans la puberté depuis un certain temps. Après avoir présenté mon dispositif de recherche, je m'appuierai sur quelques extraits de groupes de parole pour présenter la façon dont les adolescents subjectivent l'école et la façon dont ils positionnent fantasmatiquement les enseignants. À partir de cette lecture, j'essayerai de comprendre comment le processus d'orientation scolaire peut être un opérateur du passage adolescent.

Des groupes de paroles

Ce dispositif est né de l'idée d'entendre ce que les élèves avaient à dire sans forcément avoir posé d'hypothèse de recherche au préalable si ce n'est de comprendre ce sur quoi les élèves achoppaient face à l'injonction d'orientation scolaire qui leur était faite. Le groupe de parole est un dispositif qui offre cette possibilité de laisser la parole aux adolescents à partir d'une consigne de départ. La consigne que j'ai proposé aux élèves était la suivante : « Pour vous à quoi sert l'école ? ». Pour que la parole soit la plus libre possible il est nécessaire d'instaurer, comme l'explique Laurence Gavarini (2009), un cadre « suffisamment bon » qui autorise la parole et qui permette aux élèves de s'y exposer. J'ai donc pris le temps d'énoncer les règles de confidentialité de ce groupe en leur rappelant l'importance du non-jugement des propos des uns et des autres. Toutefois dans ce cadre « il s'agit d'instaurer non seulement un lieu et un temps de la parole, mais aussi de l'écoute » (Gavarini, 2009 : 61). Le chercheur clinicien doit donc trouver sa place dans le groupe. Cette place qui était la mienne a beaucoup été questionnée par les élèves. Lorsque je leur ai présenté le dispositif du groupe de parole en me présentant comme chercheuse de l'Université Paris 8, certains ont requalifié ma position de psychologue en m'expliquant « un psychologue c'est une personne qui est bien payée et qui ne sert à rien », d'autre m'ont placé dans une position d'espionne à la solde de l'institution me demandant si j'allais répéter ce qu'ils me disaient à la principale du collège. Lors du premier groupe de parole, la question de la suspicion est revenue au détour de la conversation. « Non, mais vous allez aller le dire à la prof d'anglais après ? » m'a demandé une élève alors que d'autres tentaient de soutenir la parole de leurs camarades : « Allez va-y elle a dit que ça ne sortirait pas d'ici ». Au fur et à mesure des semaines, cette angoisse s'est estompée et la parole a pu circuler de façon assez fluide dans le groupe.

Une lecture des groupes de parole

D'une relation transférentielle « en négatif » ...

« On dirait c'est une prison » dit un élève en parlant de l'école. « Une prison / c'est trop une prison ici » reprennent plusieurs d'entre eux en écho. Dans l'établissement que décrivent les élèves, les enseignants sont positionnés comme des adultes tout-puissants les assignant à une place dont ils ne semblent pas pouvoir bouger. Si l'école est une prison, ils décrivent les assistants d'éducation comme les surveillants de la prison. Ils expliquent être en permanence sous surveillance dans un lieu dont ils ne peuvent pas sortir. « Parce que on a pas le droit de sortir quand y a une heure de perm » explique une élève. Les élèves soulèvent ici une problématique dedans-dehors qui semble révéler un cloisonnement des espaces. Ce « collège-prison » que les élèves (se) racontent pourrait faire penser à l'école caserne définie par Fernand Oury et Jacques Pain (1972) qui expliquent que les nombreux interdits et la discipline des corps exercent une coupure entre le monde réel et le monde scolaire. Une des situations qu'ils relatent dans leur ouvrage me semble résumer cette contrainte des corps : « Je surveille la sortie... Les gamins du cours élémentaire s'envolent. L'un deux a gardé les mains sur la tête [...] je lui en

fais la remarque. Il rit : “Ah M’sieur, j’savais pas”. Je demeure éberlué : c’est donc vrai, il n’avait pas conscience de la position de son corps » (Oury et Pain, 1972 : 72). Si l’école actuelle est bien différente de l’école caserne décrite par Fernand Oury et Jacques Pain, les paroles des élèves relèvent encore cette contrainte corporelle. Ce qui semble avoir changé, c’est que l’enfant de l’école caserne a intégré cette contrainte au point de ne pas s’apercevoir qu’il sort de l’école avec les mains sur la tête alors que les enfants de l’école actuelle se plaignent de cette contrainte des corps. Lors des groupes de parole, une élève avance une privation de « liberté corporelle ». Cette école dont la fonction semble être de surveiller, de réadapter aux normes, de contenir les débordements, les élèves en parlent ainsi « les profs y cassent la tête / y provoquent et après quand tu réponds tu prends un rapport ». Lorsque je leur demande ce que leur apporte l’école, ils me répondent : « que des mots, des rapports, des exclusions ». Un des élèves raconte à son tour « C’est-à-dire la première semaine de septembre y nous connaissions même pas y nous y nous mettaient des mots alors qu’on faisait rien / des trucs comme ça ». « Ouais tout le temps y mettent des mots et après on prend des rapports » surenchérit un autre. Je me suis arrêtée sur le signifiant « mot » qui pourraient être entendus comme une parole adressée à l’élève pour l’aider à s’orienter mais également à partir de « maux ». Qu’y a-t-il dans ces mots / maux ?

Si l’étymologie du terme « éduquer » prend sa source dans ducere signifiant « conduire vers », « guider hors de », amène à penser la finalité de l’éducation comme l’action de pouvoir se séparer, la psychanalyse nous apprend que pour aider l’enfant à grandir et à se séparer une parole doit lui être adressée. C’est dans cette parole marquée par la castration que se fait la transmission. Si toute situation d’enseignement s’inscrit dans « un lien social et discursif qui relève du caractère formatif existentiel de l’éducation » (Lajonquière, 2016 : 66), comment se situent les élèves par rapport à ces mots qui semblent exclure dans le Réel (Lacan, RSI, 1974-1975) plutôt que de marquer une coupure symbolique ?

À l’inverse de cette relation que l’on pourrait presque qualifier d’emprise (Vallet, 2001), les enseignants sont également mis à une place d’où le désir semble s’absenter. Les enseignants sont subjectivés comme des adultes « absents » ne pouvant pas protéger. Un élève l’exprime ainsi

Pour de vrai on dirait les profs de technologie y s’en foutent // tout le temps on dirait y sont fatigués / par exemple Monsieur G y reste assis sur sa table et y s’en fou / y nous laisse faire n’importe quoi et après y va mettre un rapport à tout le monde / alors que pendant le cours y disait rien du tout .

Dans cette relation, l’adolescent ne semble trouver aucun point d’accroche dans le désir de l’autre. Un autre élève poursuit « Ouais Monsieur G il a insulté les élèves d’imbéciles et après il a dit j’ai pas dit ça il a pas assumé il a pas assumé ». Il semble que face aux attaques adolescentes, il soit difficile de tenir une position d’adulte. C’est-à-dire une position qui s’inscrit dans la transmission de la loi symbolique dans laquelle l’adulte est capable de protéger tout en marquant la possibilité de séparation.

Comment dans cette errance transférentielle, l’adolescent peut-il trouver le chemin du désir ? Le désir est ce qui donne dans une position au sujet dans l’Autre, L’Autre parental, l’Autre social (Méloni et petit, 2018). L’Autre c’est « le lieu d’où vient pour le sujet son message langagier » (Chemama et Vanderersch, 1998 : 92). Or la relation aux enseignants dans les énoncés des élèves ne semble pas s’inscrire dans une dimension désirante. La parole adressée se traduit par une insistance de mots qui semble recouvrir le trou du désir (Lacan, 1958-1959) ou une absence de mots qui laisse le désir en suspens.

... À une impossibilité à se mettre en projet

Lors des groupes de parole les élèves m'expliquent que ce n'est pas eux qui décident de leur orientation, en disant « De toute façon dans cette classe tout le monde va faire mécanique ». Biljana Stevanovi explique que l'orientation en lycée général en fin de troisième résulte du seul paramètre numérique des notes de l'élève :

Avec 13 ou plus de moyenne, la plupart des filles et des garçons demandent cette orientation et les trois quarts si leur note se situe entre 9 et 13. Si leur note est inférieure à 9, ils n'osent pas demander cet enseignement : seulement 25% des collégiennes et 23% des collégiens ont formulé ce vœu pour l'enseignement général et technologique. La note inférieure à 9 les amène à demander un BEP : 60% des filles et 61% des garçons ont formulé un tel vœu d'orientation. (Stevanovi, 2008 : 15).

L'orientation, effectuée en fonction des résultats scolaires, ne s'accorde pas toujours avec le souhait de l'élève qui poussent certains à s'inscrire dans une fatalité : « Qu'on travaille ou pas ça changera rien » dit l'un d'entre eux. Pendant le groupe de parole les élèves reviennent sur les métiers qu'ils souhaitaient faire lorsqu'ils étaient petits « Moi je voulais faire princesse professionnelle / c'était mon truc » dit l'une, « Moi je voulais faire comédienne » dit l'autre, puis un garçon prend la parole « En fait moi quand j'étais petit petit / on va dire en CP CE1 / et ben / je voulais faire scientifique / parce que quand j'étais plus petit j'aimais bien les pokémons et je voulais faire dresseur de pokémons / et en fabriquer et devenir dresseur de pokémons / mais j'étais petit ». Si les élèves ont en partie fait le deuil de leurs rêves d'enfant, aucun autre projet ne semble avoir pris le relais. Ainsi ils annoncent avec dérision qu'ils veulent être voleur, dealer ou encore acteur pornographique. Ne pourrait-on pas entendre dans ces propos une panne du désir ?

L'institution en général, et l'école en particulier, supporterait-elle de ne pas assigner trop vite l'élève à une place pour lui laisser le temps transformer son désir en projet, laissant ainsi une place au sujet ? L'articulation entre désir et projet est un nouage délicat puisqu'elle met en relation deux paradigmes, le désir qui relève de processus psychiques inconscients et le projet qui s'ancre dans la réalité institutionnelle. Si le désir est en lien avec le fantasme, le projet, lui, est tributaire du principe de réalité. C'est dans le nouage de ces deux dimensions obligeant à prendre en considération deux bords que le travail de l'école est complexe. Maud Mannoni (1986) explique que s'il est important pour nous adultes d'avoir un projet pour l'élève, il s'agit au mieux pour l'adolescent de « tirer sa vie au pifomètre » (Mannoni, 1986 : 101). Elle précise que l'important « c'est le fait même qu'il y ait du projet » (Mannoni, 1976 : 102) mais que peu importe la nature du projet. Redonner une place de sujet à l'élève reviendrait à penser l'orientation sans donner une réponse trop vite en inscrivant l'élève dans un cursus « adapté » à ces résultats scolaires. Soutenir un discours marqué par l'incomplétude, ne reviendrait-il pas pour l'institution à ne pas répondre à la place de l'élève ?

« Avant, ils faisaient le mort pour s'empêcher d'être désirant. À partir d'une certaine étape, ils acceptent le risque ; peut-être parce que nous avons pu ne pas désirer à leur place » (Mannoni, 1976 : 58). En résonance à ces propos je me demande si l'assignation à une place ne vient pas étouffer le désir. N'y a-t-il pas une injonction contradictoire dans la demande faite aux élèves de choisir une orientation scolaire tout en les assignant à une place qu'ils ne souhaitent pas forcément ? C'est à partir de cette hypothèse que pourrait être entendu les propos des élèves définissant l'école comme une prison dans laquelle ils disent ne pas pouvoir bouger. L'assignation autorise-t-elle la circulation du désir ?

Entre subjectivité et réalité des résultats scolaires : quel passage pour l'élève-adolescent ?

Comment s'orientent les adolescents dans l'espace de l'école et dans leur existence ? C'est avec cette question que j'ai mis la lecture des groupes de parole en perspective pour tenter d'en proposer une analyse.

Une coupure entre passé et avenir

« Le parent constate, étonné, que la porte de la chambre est à présent fermée. Un morceau de papier s'y trouve punaisé, demandant que dorénavant on frappe avant d'entrer. Un étranger se serait donc installé dans la maison ? » (Quentel, 2001 : 5). Ces propos traduisent la volonté de coupure et de séparation par rapport aux intrusions parentales réelles et fantasmées. Comme l'enfant qui met en scène l'opération de séparation lorsqu'il commence à marcher, l'adolescent l'éprouve en allant voire « ailleurs », en cherchant d'autres relations que les relations familiales. Daniel Sibony part de l'hypothèse que « trouver sa place » relève d'un effet de rencontre, puis il émet la proposition que l'adolescent est « un être en mal de rencontre » qui n'a « pas encore été rencontré » (Sibony, 1991 : 241). « Prendre place » articule la question du lieu puisqu'il s'agit de changer de place et du lien puisqu'il s'agit de se séparer. Ce mouvement s'inscrit dans un processus identificatoire soutenu par l'investissement de nouvelles relation transférentielles. Existe-t-il de « vraies » rencontres entre adultes et adolescents dans l'espace du collège, c'est-à-dire des rencontres qui ne s'articulent pas dans une relation de pouvoir et un lien d'emprise (Vallet, 2001) mais qui permettent la séparation ?

Dans le contexte scolaire, comme cela apparaît dans les groupes de parole, l'adolescence est une phase transitoire dans laquelle la relation transférentielle est souvent mise à mal. Or, c'est cette rencontre qui semble si difficile sur la scène scolaire entre les enseignants et les élèves. Quels sont les points sur lesquels cette rencontre achoppe ? L'adolescent dans son adresse à l'adulte réveille-t-il chez lui la part angoissante de sa propre adolescence refoulée, le mettant ainsi en difficulté à tenir une place d'adulte ? Nicole Baudouin, qui a exercé pendant vingt ans comme conseillère d'orientation psychologue, met l'accent sur cette présence adulte pour que l'adolescence puisse passer d'une rive familiale à une rive sociale : « En l'absence de rite de passage l'adolescent ne bénéficie pas d'un accompagnement dans l'épreuve qui l'assurerait de ce qu'on pourrait appeler sa permanence. » (Baudouin, 2007 : 39). Un des rites de passage dont parle Nicole Baudouin me semble pouvoir s'inscrire dans le processus d'orientation scolaire. Toutefois pour passer, puisque c'est cela que permet le rite de passage (Van Gennep, 1909), le processus d'orientation scolaire doit être accompagnée par l'adulte, par les enseignants, par l'institution. Au-delà de l'appréciation des notes, quelle parole est adressée à l'élève pour l'accompagner dans ce passage ?

Des temporalités indexées à deux horloges différentes

Comment l'école peut-elle soutenir le passage adolescent en accompagnant l'élève dans ses choix d'orientation scolaire et professionnelle ? L'ouverture d'un passage ou l'impasse à laquelle est confronté le sujet sont souvent la résultante d'un accordage ou un désarrimage¹ à « l'autre », à l'institution, à ses représentants, aux savoirs.

¹ Syntagme employé par l'équipe CLEF-apsi du CIRCEFT, Université Paris 8. « S'arrime à quoi ? Liens, Paroles, rapport au savoir des élèves décrocheurs », Rapport de recherche, L. Gavarini et I.Pirone (dir.), Fondation de France et Conseil Régional d'Ile-de-France, 2016.

La qualité du passage semble s'ancrer dans la relation et plus particulièrement dans la relation à l'enseignant comme Freud l'a si bien exprimé dans son court texte, « Sur la psychologie du lycéen », écrit en 1914. C'est dans la relation transférentielle aux enseignants que le mouvement s'enclenche :

Je ne sais pas ce qui nous sollicita le plus fortement et fut pour nous le plus important, l'intérêt porté aux sciences qu'on nous enseignait ou celui que nous portions aux personnalités de nos maîtres. En tout cas chez nous tous, un courant souterrain jamais interrompu se portait vers ces derniers, et chez beaucoup le chemin vers les sciences passait uniquement par les personnes des maîtres. (Freud, 1914/2017 : 228).

Il s'agit ici autant de la relation pédagogique élève – enseignant que de la relation éducative adolescent – adulte ; si l'élève rencontre l'apprentissage, l'adolescent rencontre les enseignants. Il me semble, comme l'explique François Dubet, que « l'expérience scolaire n'est pas strictement scolaire : les amitiés et les amours, les rencontres avec des professeurs "extraordinaires" ou odieux, les passions politiques et idéologiques s'agrègent dans l'école » (1991 : 17). Cette subjectivité propre à chacun va soutenir ou entraver les apprentissages et participer à la construction d'un statut d'élève singulier. Elle conditionne également l'inscription dans l'espace institutionnel qui déterminera son passage. Ainsi, l'adolescent qui entre dans l'école ne devient pas uniquement un élève pour les six heures qu'il va passer dans l'établissement avant de retrouver son état adolescent en sortant, mais il incarne un élève-adolescent, un sujet à deux faces qui aborde l'apprentissage de savoirs scolaires dans l'ombre d'un savoir inconscient. L'élève et le sujet suivent deux parcours ne rencontrant pas toujours les mêmes temporalités d'élaboration. En effet, le temps institutionnel, celui accordé par l'institution pour que l'élève puisse « finir le programme » et le temps psychique sont indexés à deux horloges qui n'avancent pas au même rythme. L'objectivité du temps institutionnel ne correspond pas au temps de l'inconscient du sujet désirant – l'inconscient ne connaît pas le temps explique Freud. Alors que l'adolescent s'inscrit dans un temps subjectif qui est celui du fantasme, l'élève doit dans ce même moment s'inscrire dans un temps institutionnel. C'est à la conflictualité de ces deux temporalités que le sujet est confronté. C'est en cela que la question de l'orientation scolaire est complexe.

Conclusion

La fonction de l'école, en suivant Freud, serait de permettre à l'adolescent de s'extraire de la place qu'il occupait dans le fantasme parental pour trouver une nouvelle orientation dans l'existence. Toutefois, il semble que face à l'assignation de l'élève à la simple vue de ses résultats scolaires, l'adolescent rencontre parfois des difficultés à « passer ». L'orientation scolaire en tant qu'opérateur symbolique du passage adolescent fonctionne relativement bien pour les élèves en réussite scolaire mais semble devenir inopérante pour les élèves « en difficulté ». N'est-ce pas parce que la coupure nécessaire au passage s'ancre dans une dimension réelle qui devient synonyme d'exclusion, plutôt que de revêtir une dimension symbolique ?

Bibliographie

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

Baudouin, N. (2007). *Le sens de l'orientation*. Paris : L'Harmattan.

Chemama, R & Vandermersch, B. (1995). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse. (Date de première publication : 1998).

- Douville, O. (2016). *De l'adolescence errante*. Paris : Éditions des alentours. (Date de première publication : 2007).
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.
- Freud, S. (2001). Pour introduire la discussion sur le suicide. Dans *Résultats, idées, problèmes I, 1890 – 1920* (p. 131-132). Paris : PUF. (Date de première publication : 1910).
- Freud, S. (2001). Sur la psychologie du lycéen. Dans *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (p. 227-231). Paris : PUF. (Date de première publication : 1914).
- Gavarini L. (2009). Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy 1* : 51-68.
- Lacan, J. (2013). *Le séminaire, livre VI. Le désir et son interprétation (1958-1959)*. Paris : Éditions de la Martinière.
- Lacan, J. (1974-1975). *Le séminaire, livre XXI. RSI*. Paris : Seuil.
- Lajonquière De, 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'Ères nouvelle* 49(2) : 63-80.
- Mannoni, M. (1976). *Un lieu pour vivre*. Paris : Seuil.
- Mannoni, M. et l'équipe des soignants. (1986). *Bonneuil, seize ans après*. Paris : Denoël.
- Oury, F & Pain, J. (1972). *Chronique de l'école caserne*. Paris : Maspero.
- Pommereau, X. (2006). *Ado à fleur de peau. Ce que révèle son apparence*. Paris : Albin Michel.
- Quentel, J.-C. (2001). *L'adolescence aux marges du social*. Paris : Fabert.
- Rassial, J.-J. (2010). *Le passage adolescent*. Toulouse : Erès. (Date de première publication : 1996).
- Stevanovic, B. (2008). L'orientation scolaire. *Le Télémaque*, 34 : 9-22.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux : L'origine en partage*. Paris : Seuil.
- Vallet, P. (2001). Liens d'emprise dans la formation. *Connexions* 95 : 131-143.
- Winnicott, D.W. (2016). *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard. (Date de première publication : 1971).

082 Philosopher avec les adolescents au collège

Nathalie Portas, Université de Nantes, CREN (France)

Résumé

La communication explore l'idée selon laquelle une pratique régulière de la philosophie au collège faciliterait d'une part le passage d'une parole subjective à une parole singulière, étoffée par un dialogue de type philosophique (visée discursive et langagière), et d'autre part permettrait d'acquérir des habitudes de pensée réflexive (visée philosophique et cognitive). Il s'agit également d'examiner comment savoirs scolaires scientifiques et représentations sont convoqués par les adolescents dans le cadre sécurisant d'une communauté de recherche philosophique (visée épistémologique). Plusieurs dispositions ou habiletés sont mises en œuvre par les adolescents et renforcées par cette pratique, accompagnant le développement de leur pensée au regard du monde et des contenus de savoirs scientifiques reçus durant le cycle 4. Cela permet notamment de lier des champs disciplinaires voisins entre eux, de manière transversale, afin de converger vers les attentes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Mots-clés : philosophie, didactique, adolescents, épistémologie, problématisation

Introduction

Enseignante de français au Collège Jean Rostand de Nice et doctorante en Sciences de l'Éducation sous la direction d'Edwige Chirouter, auprès du CREN¹, Université de Nantes, voilà quatre ans que je conduis ce que j'appelle une initiation à la philosophie auprès de mes classes. C'est donc également en tant que praticienne que j'interviens aujourd'hui pour vous parler d'une pratique émergente : la philosophie avec les adolescents et pré-adolescents et en ce qui me concerne, plus spécifiquement la philosophie au collège, c'est-à-dire durant le temps de la scolarité obligatoire. Je parle d'un collège ordinaire, puisque plusieurs expériences et travaux ont déjà été réalisés dans l'éducation prioritaire et adaptée, et ce depuis de nombreuses années. Je vais vous en présenter les enjeux dans un premier temps et vous montrer en quoi elle permet de valoriser l'être pensant chez l'adolescent, l'être pensant et connaissant, car ma démarche est liée aux apprentissages scolaires : je cherche à montrer comment une pratique régulière d'ateliers de philosophie permet d'acquérir des habitudes de pensée, et comment cette pratique peut s'articuler aux apprentissages disciplinaires et leur donner sens, c'est-à-dire comment elle permettrait de donner une appétence, une motivation pour les savoirs, sans pour autant réduire la philosophie à un rôle ou un statut ancillaire. Dans un second temps, j'illustrerai empiriquement mon approche à partir d'un dispositif pédagogique axé autour des mathématiques avec une classe de 5^e.

Les enjeux d'une initiation à la philosophie : le cadre théorique

La philosophie avec les adolescents n'est pas neuve, elle nous vient de Matthew Lipman, philosophe américain qui a élaboré dans les années 70 la Philosophy for Children (P4C), à travers des romans philosophiques à destination des élèves ainsi que des guides pour les enseignants, traduisant une conception de la pensée holistique (créative, critique, attentive)². La philosophie avec les enfants se développe depuis une trentaine d'années en France sous une

¹ Centre de Recherche en Éducation de Nantes

² Lipman, M. (2011). *A l'École de la pensée – Enseigner une pensée holistique* (trd. N. Decostre). Bruxelles : de Boeck.

forme plus réflexive et sous l'impulsion essentiellement de Michel Tozzi et de la revue *Diotime*³, qui a notamment conduit à la création de la Chaire Unesco de philosophie avec les enfants, inaugurée en novembre 2016 : « une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ». Michel Tozzi, par ses nombreux travaux, ainsi que les travaux de tous ceux qui l'ont accompagné et continuent à l'accompagner, a mis en valeur les gestes du philosophe que sont la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation. Je n'en cite que trois, parce qu'ils sont canoniques, mais il y en a bien d'autres, comme par exemple l'interprétation pour François Galichet (travail de l'image, métaphore). Je précise que lorsque j'emploie le terme de philosophie, je fais référence à la philosophie académique, celle que l'on apprend en classe de terminale et pour les plus chanceux à l'université, et qui est la tradition de la rationalité spéculative apparue au Ve siècle avant J.-C. à Athènes avec Socrate.

Ma démarche est foncièrement socioconstructiviste, puisqu'une séance de philosophie ou un atelier permet à un groupe-classe, ou un demi-groupe, de se constituer en communauté de recherche philosophique (CRP), ce qui nous vient aussi de Matthew Lipman⁴ ; communauté grâce à laquelle l'adolescent va temporairement mettre de côté sa subjectivité afin de contribuer à penser un problème élaboré en commun, pour retourner ensuite à une singularité propre. Cette translation me vient de Sébastien Charbonnier pour qui l'être philosophant passe d'une parole subjective à une parole singulière. L'articulation du subjectif au singulier se fait par l'exercice de ce que les philosophes analytiques nomment les vertus épistémiques, ou intellectuelles. C'est du moins ce que je tâche de montrer dans mes recherches, à titre d'hypothèse.

Un atelier de philosophie va partir d'un thème ou d'une question déjà posée, et suivre une réflexion de type socratique ou dialectique, dans une discussion. C'est ce que l'on appelle une Discussion à Visée Philosophique (DVP) et également une Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), si l'on distribue des rôles, ou parfois le Débat Philosophique (DP). C'est une forme employée le plus généralement dans les pratiques de la philosophie avec les enfants. La tendance dominante est de laisser la discussion se faire, avec un effacement progressif de l'adulte, qui est alors un « facilitateur ». C'est ce que l'on va retrouver dans les formes de la DVP et de la DVDP, ou qui s'efface totalement dans les ateliers de l'AGSAS⁵, inspirés par Jacques Lévine. Pour ma part, je tiens à ma place d'enseignante, en guidant de manière soutenue la discussion commune (mais aussi en distribuant continuellement la parole), m'inspirant plutôt de la démarche d'Anne Lalanne. Je renvoie notamment à son ouvrage *Faire de la philosophie à l'école élémentaire* de 2002 dans lequel elle dit que l'adulte n'est pas là pour donner son opinion, mais pour faire émerger les opinions des élèves, guider les enfants dans leur réflexion⁶.

Il s'agit donc un cadre théorique inspiré par la philosophie avec les enfants et soutenu par une démarche socioconstructiviste, ainsi que les outils de la philosophie analytique que sont les vertus épistémiques, puisque je m'intéresse chez l'adolescent à la mise en œuvre de ces vertus et de leur effet sur l'apprentissage scolaire. Cela nous vient de l'épistémologie des vertus, chère aux philosophes analytiques, dont les représentants en France sont essentiellement Claudine Tiercelin et Roger Pouivet, ainsi que Pascal Engel, pour les plus visibles⁷. On peut considérer les vertus épistémiques comme les dispositions dont font preuve les personnes devant les savoirs. C'est un savoir-être, plus qu'un savoir-faire dont il est question.

³ *Diotime-L'Agora, revue internationale de didactique de la philosophie.*

⁴ Lipman, M. (2002).

⁵ Association des Groupes de Soutien Au Soutien

⁶ Le rôle de l'enseignant est de « guider les enfants dans leur réflexion et non (pour) donner son avis et ses arguments », in Lalanne A. (2002) p.53

⁷ Ils sont inspirés par des anglo-saxons ou américains, je renvoie à Ernest Sosa, John Greco et Linda Zabzebsky.

Les données que j'utilise dans mes recherches se basent sur des séances filmées l'an passé avec une classe de 4^e, ainsi que des séances filmées avec des 3^e cette année, les élèves de la classe de 4^e ayant été répartis dans les quatre classes de 3^e, pour observer les effets et l'apport d'une initiation à la philosophie sur les élèves et les apprentissages, sur un temps long. Il s'agit de 14 séances au total. Ce corpus s'accompagne de questionnaires écrits pour les élèves concernés, ainsi que d'entretiens semi-directifs avec des enseignants qui auraient une pratique à visée philosophique.

Les critères d'analyse que je compte utiliser sont d'abord des critères langagiers et discursifs, avec C. Kerbrat-Orecchioni⁸ par exemple, pour voir de quelle manière les adolescents adhèrent à la communauté de recherche ; des critères philosophiques, notamment ceux de Michel Tozzi évoqués plus tôt puisqu'ils sont canoniques ; puis des critères épistémologiques, qui sont assez compliqués pour moi, puisqu'il y a à la fois une dimension culturelle, culture philosophique et culture des savoirs scolaires, et puis il faudrait pouvoir « mesurer », ou relever plutôt les vertus, les dispositions dont font preuve les élèves à certains moments. Par exemple, par exemple, que serait le courage intellectuel pour un élève ? Eh bien ce serait le fait de persévérer, malgré l'opposition de ses camarades. Mais alors à ce moment-là, ne serait-on plutôt pas dans une vertu sociale ?

La mise en œuvre pratique

Un second temps me permet d'illustrer mes propos par la pratique, et de mettre l'accent sur un geste philosophique : la problématisation, définie par M. Tozzi comme « capacité de s'interroger sur le sens ou la vérité », de « remonter d'une affirmation à la question à laquelle implicitement elle répond. »⁹. Je vous présente rapidement un dispositif « philo-maths » élaboré avec une classe de 5^e (26 élèves de 12/13 ans), il y a deux ans. Tout d'abord j'expose et présente aux adolescents d'une manière générale ce qu'est la philosophie, puis la classe est divisée en 6 groupes de 3 à 5 élèves (selon affinités). Cette première étape doit aboutir à des questions sur le thème « mathématique : science ou langage ? ». Par la suite chaque groupe présente les questions auxquelles il est arrivé, et vient un temps de discrimination des questions, en explicitant avec les élèves pourquoi elles sont ou non philosophiques. Ce temps d'échange permet à chacun d'argumenter et d'œuvrer à la recherche de problèmes communs, afin d'aboutir à une problématisation. Cette discussion conduit à une conceptualisation. Le mot est devenu une notion : il s'agit d'une « resémentation » du vocable.¹⁰

Voici par exemple les questions des deux premiers groupes, qu'un des élèves répète à la classe. Les questions sont notées au tableau, charge au groupe d'explicitier chaque question, et aux autres groupes de commenter :

- Groupe 1
 - Quand ont été créées les mathématiques ?
 - Pourrait-on vivre sans les mathématiques ?
 - Que sont les « mathématiques » ?
 - Pourquoi utilise-t-on le mot « mathématiques » ?
 - À quoi servent principalement les mathématiques ?
 - Y a-t-il des maths après la mort ?
- Groupe 2
 - Comment ont été créées les mathématiques ?

⁸ Kerbrat-Orecchioni, C. (1980/2009). *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

⁹ Tozzi, M. (2007). « Enseigner la problématisation ou plutôt apprendre à problématiser ? », *Diotime* 35 (7-12)

¹⁰ J'emprunte l'expression à Michel Gourinat

- D'où viennent les mathématiques ?
- Peut-on parler le langage des mathématiques dans la vie de tous les jours ?
- Est-ce une science ?

Le travail de discrimination se fait avec les élèves qui expliquent et discutent pourquoi ce serait philosophique ou non : pourrait-on obtenir une réponse précise en cherchant dans un dictionnaire ou un ouvrage spécialisé ? A-t-on le souci du général, voire de l'universel ? En bleu les questions qui interrogent l'origine ou la provenance des mathématiques, en rouge leur usage, en vert leur nature ou leur essence, et en jaune des interrogations qui concernent plutôt la notion de langage, qui pourrait être le thème d'un atelier ultérieur. Toutefois, la question sur l'usage du mot « mathématiques » permet de faire le lien avec l'étymologie grecque de *mathesis* comme connaissance.

Cette première étape a duré une heure, ensuite nous avons fait trois autres séances en co-enseignement avec le collègue de mathématiques. À cette occasion, nous avons progressivement fait des choix et argumenté, pour ne garder plus que deux questions qui seraient des problématiques, nous permettant de traiter le thème-titre ensemble : « les mathématiques, science ou langage ? ». Ces discussions ont permis d'aboutir aux problématiques suivantes, formulées par les élèves :

Groupes	Thème	Questions
1	Origine	D'où viennent les mathématiques ?
2	Origine	(Pourquoi les mathématiques n'ont-elles pas de limites ?)
3	Origine	(Est-ce que notre vie se résume aux mathématiques ?)
4	Nature / Usage	Que sont les mathématiques, la géométrie, et toutes les valeurs qu'elles qu'elles soient, positives, paires, impaires et à quoi servent-elles ?
5	Usage	Pourquoi les mathématiques existent-elles ?
6	Usage	Peut-on créer une langue mathématique ?
Tous	Sens	Quel sens les mathématiques apportent-elles à la vie ? Quel rôle les mathématiques ont-elles dans la science ?
Tous	Sens	Les mathématiques sont-elles synonymes de vie ?
Tous	Sens	Les mathématiques sont-elles une science qui ne cesse d'évoluer ?
Tous	Sens	Est-ce que l'évolution des mathématiques se poursuit après la mort ?

Les discussions ont été faites entre élèves, et les professeurs sont intervenus pour donner des éléments de savoir précis ou bien connus, propres à l'apprentissage des mathématiques ou des

questions épistémologiques. Ils sont également intervenus pour encourager les élèves à approfondir leurs questionnements. Les pré-supposés contenus par chacune des questions auront été pointés. On peut voir à quel point toutes ces interrogations portent sur la permanence des mathématiques, et que finalement, la question essentielle n'est pas celle du thème-titre : « Les mathématiques : science ou langage ? », mais plutôt celle de leur provenance : sont-elles une création de l'esprit humain ou bien quelque chose qui nous est donné par la nature ? C'est dans la dernière et quatrième séance que les élèves choisiront une question (ou deux) qui mettra selon eux le mieux en tension les éléments des discussions précédentes, permettant de proposer des pistes de traitement philosophique.

Bibliographie

- Charbonnier, S. (2015). *L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*. Lyon : ENS Éditions.
- Chirouter, E. (2015). *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Cossutta F. (1989). *Éléments pour la Lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas.
- Develay M. (1996) *Donner du sens à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Develay M. et Lévine J. (2004). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Issy-les-Moulineaux : ESF édition.
- Dewey J. (1993) *Logique. Théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Galichet F. (2004). *Pratiquer la philosophie à l'école*. Paris : Nathan.
- Galichet F. (2018). « Les deux paradigmes du philosophe : argumenter et interpréter », *Diotime* 75 : 11.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Lalanne A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Lipman M. (2011). *À l'École de la pensée – Enseigner une pensée holistique* (trd. de N. Decostre). Belgique : De Boeck.
- Paveau, M.-A. (2013). « Les événements discursifs moraux 2. La vertu épistémique », *La pensée du discours* [Carnet de recherche], URL : <http://penseedudiscours.hypotheses.org/?p=8336>
- Pouivet R. (2008). « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation ». *Éducation & didactique* 3(2) : 123-139.
- Tozzi, M. (1994) *Penser par soi-même du philosophe, initiation à la philosophie*. Lyon : Ed. Chroniques sociales.

087 Les tables régionales d'éducation interordres au Québec ou l'expérience d'un espace collaboratif d'action publique

Carole Lanoville, Département d'éducation et formation spécialisées, Université du Québec (Canada)

Résumé

Des tables régionales d'éducation interordres (TRÉI) se sont implantées graduellement dans les régions du Québec à la fin des années 1990 à l'initiative des milieux. En 2006, le ministère de l'Éducation leur confie le mandat de positionner l'éducation comme acteur clé du développement régional. Après plus d'une décennie d'existence, qu'en est-il de cette expérience d'action publique ?

Grâce à une étude multisite auprès de trois TRÉI, notre recherche doctorale montre que la gouvernance collaborative et l'action publique sont des processus dynamiques qui évoluent selon des phases qui se renforcent mutuellement selon les conditions de leur mise en place, l'intensité des relations entre acteurs et les dispositifs de gestion implantés.

Mots-clés : gouvernance collaborative, référentiel, dispositif de gestion, autonomisation, collaboration

Introduction

Je vais vous entretenir d'une expérience d'action publique en éducation : celle des tables régionales d'éducation interordres (TRÉI). Ces tables sont des instances de gouvernance collaborative régionale en éducation. Ma communication fait état des résultats de ma thèse de doctorat dont la soutenance a eu lieu en 2018.

Notre recherche doctorale montre que la gouvernance collaborative et l'action publique sont des processus dynamiques qui évoluent selon des phases qui se renforcent mutuellement. Ces phases de construction, de consolidation et de pérennisation sont en lien avec les conditions de leur mise en place, l'intensité des relations entre acteurs au sein des tables et les dispositifs de gestion implantés.

Nous pouvons classer les recherches sur la gouvernance des instances interorganisationnelles ou intersectorielles selon qu'elles s'intéressent à leur gestion (Huxham, 1996, 2003 ; Agranoff & McGuire, 2003 ; Huxham & Vangen, 2005) ou qu'elles les traitent en tant que réseaux où les interactions entre acteurs sont négociées ou l'objet de médiation (Sabatier *et al.*, 1993 ; Rhodes, 1997 ; Klijn et Koppenjan, 2000, 2012, 2016 ; Ansell et Gash, 2007). D'autres recherches vont plutôt traiter de la gouvernance multiniveau (Hooghe L. & Marks G., 2001) ou s'attarder à leur performance et leur efficacité (Osborne & Gaebler, 1992 ; Provan & Milward, 2001).

Nos objectifs de recherche sont de comprendre, à partir du témoignage des acteurs comment ceux-ci ont-ils construit la gouvernance des TRÉI, dans quelles conditions cela s'est-il produit et quels dispositifs de gestion ont été mis en place ? À terme, peut-on parler de relations collaboratives ? Peut-on considérer que les acteurs ont tiré un avantage de cette expérimentation d'un espace d'action publique ?

À l'origine des TRÉI

Dans les années 1980, un vaste processus de décentralisation s'entame dans plusieurs secteurs, dont celui de l'éducation. Le Québec vit un paradoxe depuis plusieurs décennies en éducation. L'État québécois désire rationaliser l'offre de formation afin de réduire les dépenses publiques tout en maintenant des programmes d'avenir, coûteux et peu populaires. Mais plusieurs régions voient une baisse démographique due principalement à l'exode des jeunes vers les centres urbains tout en vivant un besoin de main-d'œuvre qualifiée en formation professionnelle et technique (FPT)¹ (Moreau, 1997). Devant ces constats, le ministère de l'Éducation multiplie les politiques publiques, les orientations et les stratégies afin de favoriser une harmonisation de la FPT entre les ordres d'enseignement, d'attirer plus de jeunes de moins de 20 ans dans ces formations ou encore, de permettre le rapprochement entre le secteur de l'éducation et le secteur de l'emploi. Mais tout cela s'avère infructueux.

Il a fallu attendre la tenue des États généraux sur l'éducation en 1996 pour que soit mise en relief l'importance de mieux coordonner l'offre des services éducatifs par territoire. Certaines régions prirent alors l'initiative de mettre en place des tables régionales en éducation. À la suite des recommandations du *Rapport sur l'accès à l'éducation* (2005), le ministère de l'Éducation demande à l'ensemble des régions de se doter d'une table régionale en éducation interordres.² Il leur demande de travailler à la réalisation de trois chantiers dont le principal consiste à élaborer un plan de rapprochement de la FPT. L'objectif ministériel étant de positionner l'éducation comme acteur-clé du développement régional.

Cet instrument d'action publique - la TRÉI - mandaté par l'État est cependant autonome et indépendant. Le ministère de l'Éducation compte y participer par ses directions régionales. L'État laisse ainsi le leadership de la construction d'une gouvernance collaborative en éducation aux principaux acteurs éducatifs régionaux (commissions scolaires et cégeps). C'est ainsi que pour leur part, les TRÉI présentent des caractéristiques d'hybridation, puisqu'elles sont à la fois la résultante d'une initiative régionale et le fruit d'une demande ministérielle pour la réalisation d'un mandat spécifique qu'est l'élaboration d'un Plan de rapprochement entre la formation professionnelle et technique.

Les tables régionales d'éducation interordres

Devant les réserves exprimées par un certain nombre d'acteurs, le ministère de l'Éducation a laissé une grande latitude dans la gouvernance des tables. En fait, celles-ci ont le loisir de déterminer leur composition, leur mode de fonctionnement et de se doter d'un mandat régional le cas échéant.

Les trois tables choisies présentent des profils différents. La table Éducation Outaouais (TÉO) fut la première à voir le jour en 1999. Structurée autour de deux composantes, administrative et politique, elle comporte quatre comités permanents. La table Éducation Lanaudière (ÉL) se constitue en 2001. Sa structure organisationnelle est formée de trois comités permanents chapeautés par le comité Éducation Lanaudière, composé d'une vingtaine de membres. La table d'éducation interordres de la Montérégie (TÉIOM) se met en place en 2006. Avec une

¹ Au Québec, la formation professionnelle est sous la responsabilité de deux ordres d'enseignement : l'ordre secondaire sous la responsabilité des commissions scolaires (CS) et l'ordre supérieur sous la responsabilité des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps).

² Le terme « interordres » réfère aux trois ordres d'enseignement, soit l'ordre primaire, l'ordre secondaire (FP) et l'ordre supérieur (FT). L'ordre primaire et secondaire est gouverné par une commission scolaire (CS) et l'ordre supérieur comprend les cégeps et les universités. Les cégeps offrent la formation professionnelle de niveau technique et l'ordre secondaire offre la formation professionnelle des métiers.

organisation très complexe, elle dénombre quatre comités permanents et un conseil d'administration d'une quarantaine de membres.

La gouvernance collaborative

Mais qu'est-ce que la gouvernance collaborative ? Les définitions sont nombreuses et le concept est évolutif. Nous avons choisi la définition fournie par Ansell et Gash (2007), fruit d'une méta-analyse,

governing arrangement where one or more public agencies directly engage non-state stakeholders in a collective decision-making process that is formal, consensus-oriented, and deliberative and that aims to make or implement public policy or manage public programs or assets³

qui laisse entendre que la gouvernance collaborative est une manière de faire souple dans lequel l'État s'engage avec une multitude d'acteurs à agir collectivement dans le processus de fabrication d'une politique publique ou d'un programme. Cette définition convient à la réalité des TRÉI.

Les cadres d'analyse

Comment analyser la gouvernance collaborative des TRÉI, phénomène complexe et dynamique ? Huxham & Vangen, 2005 ; Vangen & Huxham, 2014) ont élaboré la théorie de l'avantage collaboratif centrée davantage sur la gestion. À partir de l'analyse de multiples expériences collaboratives, elles en viennent à déterminer quatre dimensions qui composent la gouvernance collaborative, soit les buts, la confiance, la diversité et le leadership. L'intention des chercheuses est de déceler s'il y a ou non un avantage collaboratif à tirer de ces expériences ou si elles entraînent plutôt de l'inertie. Car toute expérience collaborative apporte son lot de tensions et conflits qui peuvent causer l'inertie. Celle-ci se manifeste souvent par l'absence de buts communs, la méfiance ou la lourdeur issue de la complexité du réseau en place. Quant à l'avantage collaboratif, Huxham (1996) le définit comme étant la réalisation d'un projet, d'une activité ou de tout autre objectif qui n'aurait pu se concrétiser sans la présence d'une collaboration au sein de l'instance. Cet avantage peut être concret ou perceptuel de la part des acteurs.

Pour comprendre les relations entre acteurs, la théorie de l'avantage collaboratif est insuffisante. Le couplage avec l'approche cognitive et les « trois I » (Idées, Intérêts et Institutions) de Palier et Surel (2005) permet de cerner les relations et interactions entre acteurs, de voir comment ils réfléchissent la collaboration et comment ils établissent et appliquent les règles et procédures. Les « trois I » touchent à la fois à la dimension cognitive, structurelle et interactionnelle.

L'analyse cognitive de l'action publique insiste sur les représentations que les acteurs se font du monde et des problèmes qui l'entourent (Surel, 1998).

[Les] politiques publiques ne sont pas seulement des espaces où s'affrontent des acteurs en fonction de leurs intérêts, elles sont aussi le lieu où une société donnée construit son rapport au monde et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu. (Muller, 2013 : 555).

³ « Un dispositif de gouvernance dans lequel un ou plusieurs organismes publics s'engagent avec des parties prenantes non étatiques dans un processus décisionnel collectif formel, orienté vers le consensus et délibératif, visant à élaborer ou à mettre en œuvre une politique publique ou à gérer des programmes ou des actifs publics. »

La gouvernance collaborative : s’agit-il toujours de collaboration ?

Le concept de collaboration est polysémique et polymorphe. O’Leary et Vij (2012) ont recensé 101 définitions et Agranoff (2012) a identifié 27 types de liens différents entre les organisations publiques. De plus, les concepts associés tels que coopération, coordination ou partenariat sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature. Alors, est-ce que la collaboration est au cœur de la gouvernance collaborative ?

Le continuum portant sur l’intensité des relations au sein d’instances interorganisationnelles ou intersectorielles de Keast et Mandell (2014), appelé 3 « C » offre un cadre pertinent d’analyse pour les TRÉI. Sur une échelle à trois niveaux, le modèle place la coopération au début du continuum puisque l’intensité des relations entre acteurs y est jugée plus faible. La coopération est plutôt associée à un engagement à court terme, s’appuyant sur une base informelle entre des participants qui acceptent de s’adjoindre le soutien d’autres partenaires afin de faciliter l’atteinte de buts individuels. Il n’y a pas d’objectifs communs poursuivis par les acteurs.

La coordination se situe à un niveau d’intensité intermédiaire, entre la coopération et la collaboration. Pour les auteurs, la coordination est sollicitée par l’interdépendance des acteurs dans l’atteinte d’un résultat, mais suppose que chacun conserve son autonomie. La coordination assure la cohérence des actions pour l’atteinte des objectifs.

La collaboration est au niveau le plus élevé d’intensité en ayant comme caractéristiques une grande confiance entre les parties prenantes, une communication étroite et fluide, un pouvoir partagé et une mise en commun des ressources. Ce haut niveau d’intégration demande un minimum de 3 à 5 ans pour s’établir (Keast et Mandell, 2014). Keast et Mandell (2014 : 9) la définissent ainsi : “*Collaboration is found to be a distinctive form of working together, characterised by intense and interdependent relationships and exchanges, higher levels of cohesion (density) and requiring new ways of behaving, working, managing and leading*”⁴. Cela suppose que la collaboration transcende le partage, la mise en commun, le contrat et les dispositifs techniques pour induire un changement profond chez les acteurs mêmes.

La méthodologie

Notre thèse s’appuie sur la méthode d’étude de cas multiple parce qu’elle permet de décrire chaque cas dans ses singularités, mais aussi d’approfondir davantage en cherchant des dénominateurs communs. Nous avons choisi trois cas : soit la table d’éducation interordres de la Montérégie (TÉIOM), Éducation Lanaudière (ÉL) et la Table d’éducation de l’Outaouais (TÉO).⁵ Comme il s’agit d’une étude de cas multiple, nous avons d’abord procédé à une mise en preuve intracas suivie de l’analyse intercas.

Vingt-deux entrevues semi-dirigées et enregistrées furent réalisées et retranscrites. Chaque répondant a reçu son verbatim d’entrevue afin de le valider ou le compléter, au besoin. La collecte de données comprenait également l’analyse de la documentation interne des organisations afin de valider ou compléter les informations tirées des entrevues. Le codage des données a été fait selon trois paliers de traitement : d’abord en fonction des questions du schéma

⁴ La collaboration s’appuie sur une forme spécifique de travail en commun caractérisée par d’intenses relations et un haut niveau de cohésion. Elle requiert de nouvelles manières de faire, de travailler, de gérer et de diriger.

⁵ La région de la Montérégie est située au sud de Montréal et a une population d’environ 1,5 million de personnes et s’étend sur un territoire de 11 112 km² ; la région de Lanaudière est située au nord-ouest de Montréal et compte une population d’environ 500 000 personnes ; la région de l’Outaouais est située à l’ouest de Montréal, à la frontière de l’Ontario. Elle compte sur une population de près de 400 000 personnes vivant sur un territoire de 35 000 km² (Institut de la statistique du Québec, 2017).

d'entrevue, nommées rubriques (management, conditions et gouvernance), ensuite en fonction de chacun des cadres d'analyse, soient les quatre dimensions de la théorie de l'avantage collaboratif et les « trois I » (Idées, Intérêts et Institutions). Une fois la mise en preuve de chaque cas effectuée et l'analyse transversale réalisée, la première version fut transmise aux participants afin qu'ils rétroagissent à l'analyse. La rédaction finale a pris en compte les commentaires reçus des participants.

Discussion : trois phases en interaction dans un processus dynamique, complexe et itératif

Selon Muller (2005), le référentiel est la représentation que les acteurs se font du monde, les idées qu'ils partagent. Il porte une composante identitaire qui forge la vision du groupe et l'amène vers l'action (référentiel d'action collective). L'organisation et la structuration des relations contribuent à la mise en forme du référentiel.

Nos résultats montrent qu'à la phase de construction de la gouvernance, « cette représentation du monde » se matérialise dans le territoire régional. Pour les tables Éducation Lanaudière et la TÉO, nos résultats suggèrent que le développement d'un référentiel commun régional semble être un facteur déterminant pour la mise en place d'une gouvernance collaborative. La priorité accordée au développement socio-économique régional devient la norme d'arbitrage (Michaux, 2011) et le but commun auquel toutes les parties prenantes adhèrent. Ce référentiel régional s'implante dans un espace territorial signifiant pour lequel l'ensemble des membres considèrent que leur secteur – l'éducation – et l'action collaborative de leur table peuvent contribuer au mieux-être socio-économique de la population.

Pour la TÉIOM, la présence de réseaux sous-sectoriels, tels que les commissions scolaires et les cégeps, renforce la sectorisation, soit le cloisonnement de chaque ordre d'enseignement, et nourrit les tensions. Certains répondants diront même que ces réseaux sous-sectoriels instrumentalisaient leur table et empêchaient les acteurs externes d'agir à titre de médiateurs. Leur région, en tant que territoire, ne semble pas signifiante aux yeux des acteurs. La grandeur du territoire et ses disparités empêchent que chacun veuille s'y investir au bénéfice de l'ensemble. Les relations sont marquées par la méfiance et les conflits et tensions sont omniprésents entre les acteurs éducatifs et entre les acteurs éducatifs et ceux issus de la communauté.

Ce qui nous amène à dire que la phase de construction de la gouvernance collaborative se fonde sur le développement d'un référentiel régional qui résulte de la déssectorisation des acteurs en présence et du décloisonnement du secteur éducatif.

La phase de consolidation s'instaure selon l'intensité des relations entre les parties prenantes au fil des ans. Quel est le niveau d'intensité des relations au sein des tables ? Selon le continuum de Keast et Mandell (2014), la TÉIOM se trouve au niveau de la coordination c'est-à-dire qu'elle réunit une diversité d'acteurs éducatifs et non éducatifs, publics, privés ou communautaires, qui se voient imposer par l'État québécois la réalisation d'un mandat pour lequel l'adhésion semble faible. Les acteurs en présence entretiennent un climat de méfiance, des conflits ouverts existent, la pertinence de la table est contestée et l'on assiste à un mouvement d'acteurs importants au cours des années.

Pour Éducation Lanaudière, il s'agit d'une véritable collaboration. Les membres de la table partagent les ressources et les informations et ils se sont dotés d'un mandat spécifique visant la réalisation de projets régionaux pour lesquels la solidarité est de mise.

En ce qui a trait à la TEO, les relations entre les membres sont étroites et en continu la plupart du temps. Mais selon les dossiers traités, les conflits et tensions latents peuvent surgir et entraîner un climat de suspicion. Cette situation ressemble davantage à de la concertation (Bourque, 2010) et montre la limite du continuum des 3 « C ». La concertation s'apparente à la collaboration quant à l'échange d'informations et le partage de buts communs entre acteurs. Elle s'en éloigne lorsqu'une fois l'objectif atteint ou si les conflits perdurent, chaque acteur peut se retirer. Dans ce cas, la concertation s'apparente à la coopération.

Y a-t-il eu un avantage collaboratif issu de cette expérience? Selon les répondants de deux des trois tables (EL et TEO), l'expérience est considérée comme ayant eu un avantage collaboratif au sens de Huxham (1996) puisque ce lieu d'action publique a permis la réalisation de projets structurants en éducation et bénéfiques pour leur région. Ce qui n'aurait pas pu se faire sans l'existence des TRÉI aux dires des répondants. Notre étude montre qu'il y a un effet de renforcement mutuel entre la perception d'avoir eu un avantage à l'issue de l'expérience collaborative et l'intensité des relations entre les acteurs.

Quant aux participants de la TÉIOM, ils estiment que leur TRÉI est en état d'inertie, c'est-à-dire, que la structure organisationnelle s'est alourdie et complexifiée au fil des ans, que les conflits ont persisté et que les buts sont demeurés imprécis. Peu de projets ont pris forme et souvent ces derniers étaient ponctuels et à court terme.

Les spécificités des dispositifs de gestion agissent lors de la phase de pérennisation. En fonction des quatre dimensions de la théorie de l'avantage collaboratif, nous dirions que la présence de dispositifs de gestion adaptatifs caractérise les tables Éducation Lanaudière et la TEO, notamment la présence de mécanismes de gestion des risques et d'autonomisation face à l'État. Selon Cropper (1996), la capacité d'adaptation en fonction du contexte est essentielle à la persistance si l'instance conserve sa raison d'être. Notre recherche a montré que les mécanismes de gestion des risques contribuèrent à maintenir la confiance entre les membres, à gérer les tensions et à désamorcer les conflits. Ces mécanismes ont évolué avec le temps et selon les problématiques rencontrées. Par exemple, les modalités de prise de décision à Éducation Lanaudière étaient consensuelles au départ. Puis, les membres décidèrent d'établir un vote sur une représentation organisationnelle pour ensuite choisir le suffrage universel (une personne - un vote). De son côté, la TEO choisit de dupliquer une partie de sa structure organisationnelle pour laisser des espaces de discussion informels distincts aux acteurs politiques et aux acteurs administratifs. Ce mécanisme de gestion des risques servait à désamorcer les crises. La TEO a aussi mis l'accent sur les rencontres ponctuelles intensives pour éviter ou dénouer des conflits. Quant aux mécanismes d'autonomisation face au ministère de l'Éducation, les TRÉI de Lanaudière et de l'Outaouais développèrent des stratégies de financement efficaces en sollicitant d'autres bailleurs de fonds. Ces tables ont embauché leur propre personnel administratif et ont tissé des liens étroits avec des réseaux sectoriels locaux ou régionaux. Cette adaptabilité des dispositifs de gestion a permis la poursuite des activités d'Éducation Lanaudière et de la TEO lorsque l'État québécois a cessé son financement aux TRÉI en 2015.

Comme nous le disions précédemment, la lourdeur organisationnelle et la complexité caractérisent la TÉIOM. La diversité des membres, leur mouvance et leur nombre accentuaient la difficulté de s'entendre sur les buts. Le niveau de confiance a varié selon les types d'acteurs en présence. L'absence d'un leadership individuel ou collectif a été remplacée par une lourdeur organisationnelle qui, à terme, a suscité le désengagement des membres. La TÉIOM s'est maintenue dans un état de subordination face au ministère de l'Éducation quant à sa coordination administrative et son financement. Cette absence de mécanismes

d'autonomisation face à l'État l'a rendu vulnérable et les membres se sont rapidement mis d'accord sur sa dissolution lors de la cessation du soutien financier de l'État québécois.

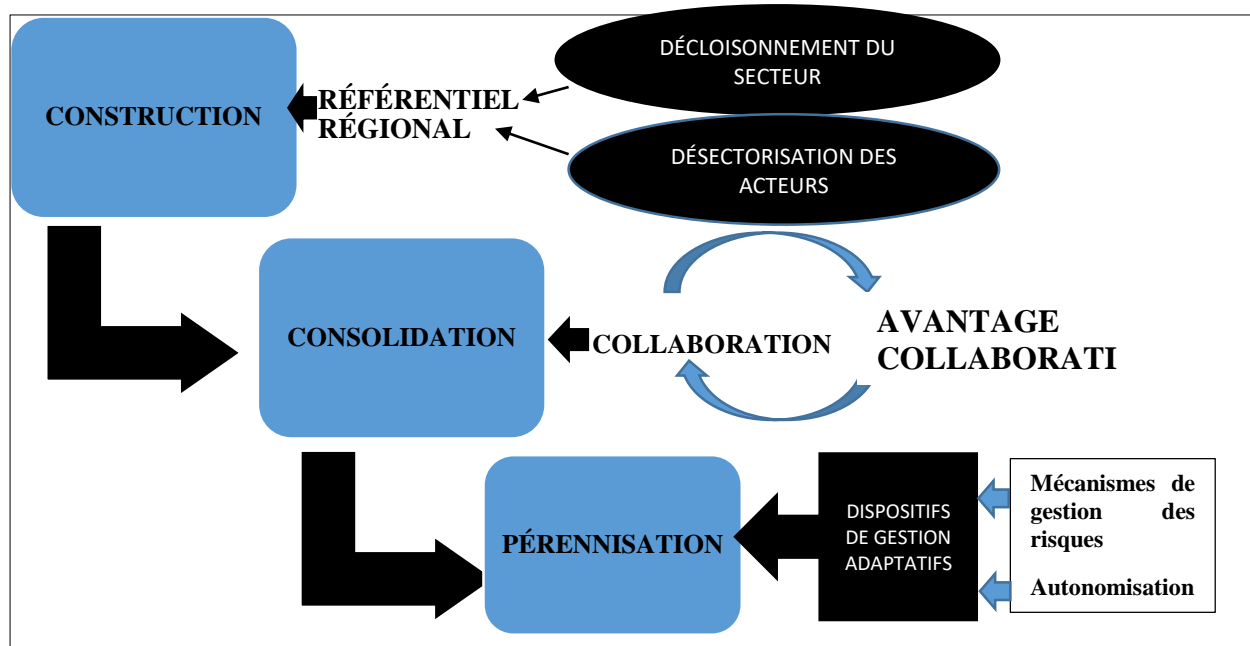


Fig. 1 - Schéma des phases dynamiques de la gouvernance collaborative des TRÉI

Conclusion

L'action publique de trois tables régionales d'éducation interordres fait voir que la gouvernance collaborative est un processus dynamique qui évolue selon des phases qui se renforcent mutuellement. La présence d'un référentiel commun régional est un instrument important au moment de leur mise en place. Notre thèse montre que pour deux des trois TRÉI étudiées, cet espace collaboratif d'action publique s'est construit par la présence d'un référentiel régional, issu à son tour, d'une dynamique double. D'une part, il marque l'aboutissement d'un processus de décroissement entre les acteurs éducatifs et d'autre part, il témoigne de la déssectorisation des acteurs dans une perspective d'action en réseau.

L'intensité des relations entre acteurs diffère selon les TRÉI. À partir du modèle des 3 "C" de Keast et Mandell (2014), la TÉIOM se situe au niveau intermédiaire, soit la coordination alors qu'Éducation Lanaudière se retrouve à l'extrémité du continuum en présentant le profil d'une instance de collaboration. Ce qui fait dire aux répondants d'Éducation Lanaudière que leur expérience au sein de l'instance présente un avantage. La perception d'avoir tiré un avantage de cette expérience vient à son tour renforcer les liens et consolider la table.

Pour leur part, les répondants de la TÉIOM pensent plutôt que cette expérience a engendré de l'inertie au sens de la théorie de l'avantage collaboratif de Huxham et Vangen (2005).

Le modèle de Keast et Mandell semble insuffisant à illustrer les différents degrés et variations de l'intensité des relations entre acteurs. Nous suggérons l'ajout d'un quatrième niveau, entre la coordination et la collaboration, soit la concertation qui illustrerait la présence de relations à intensité variable selon les projets et à durée limitée, mais avec la perception d'avoir tiré un avantage de l'expérience collaborative, comme ce fut le cas pour la TEO.

Est-ce qu'une telle expérience collaborative peut se maintenir dans le temps ? Notre étude a montré que deux des trois tables réussissent à poursuivre leurs activités depuis une vingtaine d'années parce qu'elles ont mis en place des dispositifs de gestion adaptatifs.

Sur le plan théorique, notre recherche souligne l'importance du référentiel dans l'analyse de la gouvernance collaborative, plus précisément que la configuration des milieux a une incidence lors de la construction de la gouvernance. De plus, l'ajout d'un quatrième niveau d'intensité au modèle de Keast et Mandell (2014) mérite d'être validé dans de futures recherches. Sur le plan méthodologique, nous dirions que la combinaison des dimensions de la théorie de l'avantage collaboratif à celles des trois « I » offre une richesse d'analyse pour appréhender la complexité des instances d'action publique. D'autres recherches seraient à faire dans des contextes et des secteurs différents pour confirmer la solidité de ce couplage.

Bibliographie

Agranoff, R. (2012). *Collaborating to manage. A primer for the public sector*. Washington: Georgetown University Press.

Agranoff, R. & McGuire, M. (2003). *Collaborative public management: new strategies for local government*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Ansell, C. & Gash, A. (2007). Collaborative governance in theory and practice. *Journal of Public Administration Research and Theory* 18 : 543–571.

Bourque, D. (2010). *Concertation et partenariat. Entre levier et piège du développement des communautés*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Cropper, S. (1996). Collaborative working and the issue of the sustainability. In C. Huxham (dir.), *Creating collaborative advantage* (p. 80 -100). Londres: Sage Publications.

Hooge L. & Marks, G. (2001). *Multi-Level governance and european integration*. Lanham, M.D.: Rowman & Littlefield.

Huxham, C. (dir.) (1996). *Creating collaborative advantage*. Londres : Sage Publications.

Huxham, C. (2003). Theorizing collaboration practice. *Public Management Review* 5(3): 401-423.

Huxham, C. & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate. The theory and practice of collaborative advantage*. New York: Routledge.

Keast, R., & Mandell, M. (2014). The collaborative push: moving beyond rhetoric and gaining evidence. *Journal of Management & Governance* 18: 9-28.

Klijn E.-H. & Koppenjan, J. (2000). Public management and policy networks, *Public Management* 2(2): 135-158.

Klijn E.-H. & Koppenjan, J. (2012). Governance network theory: past, present and future. *Policy & Politics* 40(4): 587-606.

Klijn, E.-H. & Koppenjan, J. (2016). *Governance networks in the public sector*. New Yor : Routledge.

Michaux V. *et al.* (2011). Boosting territorial multi-stakeholder cooperation, coordination and collaboration: strategic and managerial Issues. *Management & Avenir* 10(50) : 122-136. DOI : 10.3917/mav.050.0122.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Rapport sur l'accès à l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, N. (1997). À propos de la régionalisation en éducation et du développement social : étude exploratoire. *Études et recherches*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Muller, P. *et al.* (2005). L'analyse politique de l'action publique. Confrontation des approches, des concepts et des méthodes. *Revue française de science politique* 55(1) : 5-6. URL : [http : //www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-5.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-science-politique-2005-1-page-5.htm).
- Muller, P. (2013). *Les politiques publiques* (8^e éd.). Paris : PUF « Que sais-je ? ». ISBN version en ligne : 9782130630050.
- O'Leary, R. & Vrij, N. (2012). Collaborative public management: where have we been and where are we going? *The American Review of Public Administration* 42: 507.
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). Reinventing government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Palier, B. & Surel, Y. (2005). Les “trois I” et l'analyse de l'État en action. *Revue française de science politique* 55(1) : 7-32.
- Provan, K.-G. & Milward, H.-B. (2001). “Do networks really work? A framework for evaluating public-sector organization networks”. *Public Administration Review*? 61(4): 414-432.
- Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Philadelphie : Open University Press.
- Rhodes R. A. W. (2006). Policy network analysis. In Moran, M., Rein M. & Goodin. R. *The Oxford Handbook of Public Policy* (p. 425-447). New York: Oxford University Press
- Sabatier P.-A. *et al* (dir.). (1993). *Policy change and learning: an advocacy coalition approach*. Boulder Co, Westview Press, 1-41.
- Surel, Y. (1998). Idées, intérêts, institutions dans l'analyse des politiques publiques. *Pouvoirs* 87 : 161-178.
- Vangen, S. & Huxham, C. (2014). “Building and using the theory of collaborative advantage”. In R. Keast, M. Mandell & R. Agranoff (dir.), *Network theory in the Public sector. Building new theoretical frameworks* (p. 51-67). New York: Routledge.

096 L'enseignement des formes et des grandeurs en grande section d'école maternelle en France

Annie Soloch, Laboratoire CIREL, équipe Théodile, EA 4354, Université de Lille (France)

Résumé

Cette communication est tirée de mon travail de thèse dont l'objet est l'analyse descriptive de l'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle en France. La question principale que je traite est la suivante : A quelle discipline scolaire peut-on rattacher l'enseignement des formes et des grandeurs ? Dans les programmes officiels, les contenus sont regroupés dans des domaines d'activités et non dans des disciplines, ces textes ainsi que les pratiques et les discours des enseignants tendent à rattacher les contenus à telle ou telle discipline. J'étudie ces relations en m'appuyant sur un corpus constitué de vingt-sept séances de classe observées chez sept enseignants. J'ai étudié les approches de l'étude des formes et des grandeurs, les liens entre formes et grandeurs, les liens entre ces dernières et divers domaines d'activités, et les disciplines implicitement convoquées, au travers d'indicateurs tels que le matériel utilisé, les activités, les pratiques langagières, les difficultés rencontrées.

Mots-clés : didactique, école maternelle, enseignement des formes, enseignement des grandeurs, disciplines

Introduction

Cette communication est tirée de mon travail de thèse en cours dont l'objet est l'analyse descriptive de l'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle en France. La question principale que je traite ici est la suivante : A quelle(s) discipline(s) peut-on rattacher l'enseignement des formes et des grandeurs ? En effet, même si en France, dans les programmes officiels de l'école maternelle, les contenus sont regroupés dans des domaines d'activités et non dans des disciplines, les mêmes textes officiels ainsi que les pratiques ou les discours des enseignants tendent à rattacher les contenus à telle ou telle discipline. Dans un premier temps, j'évoquerai la question de la notion de discipline scolaire à l'école maternelle en précisant la pertinence de mon cadre de recherche. Dans un deuxième temps, j'expliciterai mes choix méthodologiques. Enfin, j'exposerai les résultats obtenus avant de conclure.

La discipline scolaire à l'école maternelle

En premier lieu, il me semble important de montrer la pertinence de m'inscrire dans le champ des didactiques. Je place ma recherche en didactique et je travaille donc sur un ensemble de contenus référés ou référables à des matières scolaires (Reuter, 2007). Dans les programmes officiels, les contenus à enseigner sont regroupés dans des domaines d'activités et non dans des disciplines scolaires¹. Les contenus à enseigner sur les formes et les grandeurs sont présents dans la composante Découvrir les formes et les grandeurs du domaine d'activités Découvrir le monde. Pour préciser la cohérence de ma recherche, je m'appuie principalement sur deux éléments. Dans un premier temps, je mets en lien les programmes de l'école maternelle et de l'école élémentaire avec le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Je reprends le raisonnement avancé par Bertrand Daunay et

¹ Je précise que les programmes officiels en vigueur dans mon travail de thèse sont ceux de 2008 pour l'école maternelle.

Isabelle Delcambre dans un article paru en 2007 où il était question d'apporter une réflexion sur la nature disciplinaire des apprentissages à l'école maternelle et en particulier des rituels. Le domaine « Découvrir le monde » présente plusieurs composantes : découvrir le vivant, découvrir les formes et les grandeurs, approcher les quantités et les nombres. Ce découpage semble être en accord avec les rubriques des programmes de 2008 pour l'école élémentaire. Il indique une certaine continuité entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Je reprends les propos de Bertrand Daunay et Isabelle Delcambre :

Si ces domaines d'activités des programmes officiels co-existent avec les disciplines dans le cadre du socle commun de compétences, de connaissances et de culture, Il est logique que la structuration des domaines se fassent de façon descendante : ce sont bien les champs disciplinaires qui justifient, *a priori* les domaines d'activité.

Dans les programmes de 2008, une compétence est attendue à la fin de l'école maternelle pour les formes et les grandeurs, en termes de capacités. Celle-ci apparaît à la fin des écrits consacrés au domaine Découvrir le monde : « dessiner un rond, un carré, un triangle » (Bulletin officiel n° 3 du 19 juin 2008, p. 16). Comme l'indiquent Isabelle Delcambre et Bertrand Daunay, « Dans la mesure où l'on repère des compétences correspondantes à ces domaines d'activités, il est clair que ce sont des champs disciplinaires identifiables qui structurent ces compétences. » (Delcambre, Daunay, 2007, p. 34). Ainsi, les programmes relatifs à l'école maternelle de 2008 sont référés ou référables à des disciplines.

Je m'appuie également sur le concept de « configuration disciplinaire » qu'ont avancé Yves Reuter et Dominique Lahanier-Reuter : « Les configurations disciplinaires sont des modalités d'actualisation de la matière ou de la discipline. » (Reuter, Lahanier-Reuter, 2004, p.4).

La notion de configuration disciplinaire désigne les variations de la discipline, ses actualisations selon les moments du cursus, les filières, les modes de travail pédagogiques et selon les espaces de prescriptions, de recommandations, de pratiques dans les classes. Pour mon étude, je m'appuie sur les variations selon les moments du cursus, selon les espaces de pratiques de classes. L'objet d'enseignement et d'apprentissages « Formes et grandeurs » est-il référé ou référable à une ou des discipline(s) scolaire(s) ? Si oui, laquelle ou lesquelles ?

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, je m'appuie sur certains modèles d'analyse des disciplines comme ceux de Chervel (1988), Develay (1992) et Reuter (2007). Ces modèles proposent des critères d'étude des disciplines intéressants pour ma recherche : les tâches, les contenus (savoirs), des pratiques, des outils. Je vais les évoquer dans l'explicitation des choix méthodologiques.

Des observations de classes et des entretiens auprès d'enseignants

Pour pouvoir procéder à l'analyse descriptive de l'enseignement des formes et des grandeurs, j'ai effectué 37 observations de séances de classe accompagnées d'enregistrements audio chez sept enseignants. La spécificité de mon approche a consisté à explorer différents domaines d'activité dans lesquels des objets d'enseignement et d'apprentissages relatifs aux formes et aux grandeurs sont convoqués. Toutes les séances, retranscrites, sont rattachées à trois domaines différents : Découvrir les formes et les grandeurs, Percevoir, sentir, imaginer, créer et Agir, s'exprimer à travers l'activité physique. 26 séances portent sur l'enseignement des formes, neuf séances sur l'enseignement des grandeurs. De plus, 14 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de ces enseignants. A partir de ce corpus, j'ai étudié les types de grandeurs abordées par les enseignants, les approches pour l'étude des formes, les liens entre formes et grandeurs et les divers domaines d'activités, et les disciplines implicitement convoquées au

travers des indicateurs tels que le matériel utilisé, les tâches, les pratiques langagières, les difficultés rencontrées par les enseignants.

Quelle(s) référence(s) disciplinaire(s) pour l'enseignement des formes et des grandeurs ?

L'enseignement des formes

Dans les pratiques effectives, l'enseignement des formes est basé essentiellement sur la manipulation d'objets réels, c'est-à-dire sur des objets du quotidien ou construits pour la classe. Le matériel est constitué d'objets plans et d'objets en volume. Ce sont en grande majorité des outils construits pour la classe tels que des blocs logiques, des Flexo, des pièces de tangram. D'autres font partie des objets du quotidien (pics à brochettes). Tous ces objets ont un point commun, celui d'être de petite taille et ils ne sont pas spécifiques à une discipline scolaire en particulier mais leur usage en situation permet d'apporter des éléments de réponse à la question de la référence disciplinaire. L'étude des pratiques langagières qui accompagnent l'utilisation de ce matériel, et en particulier du lexique, fait apparaître l'utilisation de termes récurrents comme forme, rond, triangle, carré, côté. D'autres termes sont également employés comme rectangle, losange, parallélogramme. Le terme forme peut désigner un objet physique (de dimension deux de faible épaisseur), une caractéristique de cet objet (comme la couleur, la taille), une figure, un constituant de solide (une face d'un cube ou d'un pavé). Le terme forme désigne aussi une figure au sens de Stella Baruk pour deux enseignantes (c'est-à-dire « une façon pour des points d'occuper un espace qui met en jeu deux composantes essentielles qui sont les formes et les grandeurs » (Baruk, 1992, p. 491). Ce dernier résultat montre une amorce de lien à la discipline mathématique. Dès les premières séances observées, le recours à la perception haptique permet l'introduction des termes bord, voire sommet ou pointe. Dans l'ensemble des séances observées, lors de l'étude des polygones, le terme bord est progressivement remplacé par le terme côté par tous les enseignants. Bord est ensuite réservé pour décrire le rond. Les consignes récurrentes données avec les verbes regarder, toucher, compter, classer, expliquer conduisent à des activités dans le micro-espace (Brousseau, 2000). Ces consignes permettent d'aboutir à la mise au jour de certaines propriétés des formes telles que le nombre de côtés, le nombre de sommets, le caractère ouvert ou fermé. Certaines transformations géométriques telles que des translations, des rotations sont sollicitées au cours d'activités de pavage. Des transformations géométriques liées à des changements d'angle (des réflexions) sont également opérées lors de manipulations, plus exactement lors de la transformation de losanges en carrés. L'analyse des discours des enseignants au cours des séances consacrées à l'enseignement des formes montre la présence dominante de questions portant sur des opérations d'inférence qui, selon Altet, « développent un niveau de conceptualisation élevé » (Altet, 1994). En effet, les sept enseignants ont recours à des questions qui amènent les élèves à analyser, à expliquer, à déduire pour amener aux caractéristiques des formes étudiées (rond, triangle, carré, rectangle). Ces caractéristiques peuvent être communes ou distinctes selon les formes considérées. Cependant, l'utilisation de matériel particulier au cours de séances, questionnent ou présentent des éléments qui interrogent les références disciplinaires. Le tableau à picots utilisé pour l'enseignement des formes questionne la référence disciplinaire. L'utilisation de la ficelle et des bâtonnets troués peut laisser entrevoir un rattachement à la technologie. Mais l'étude des pratiques langagières ne permet pas de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Une séance étiquetée formes et grandeurs par une enseignante comprend une phase de construction d'objets à l'aide de blocs logiques accompagnée d'une dénomination des formes. L'analyse des pratiques langagières ne permet pas de relever des indices menant à une référence disciplinaire. Chez un autre enseignant, une séance, relevant du sous-domaine Découvrir les formes et grandeurs, est

incluse dans un projet relatif à l'étude du schéma corporel. Au cours du jeu de la marchande, l'utilisation de formes géométriques pour représenter différentes parties du corps aboutit à la réalisation de bonhommes. L'étude des pratiques langagières montre une dénomination à la fois des formes et des différentes parties du corps. La présence d'un lexique relatif au schéma corporel laisse penser à un rattachement aux sciences. Ainsi, l'étude des pratiques effectives montre que des contenus enseignés, des savoirs qui émergent lors des séances avec un certain type de matériel, peuvent se référer à la discipline scolaire mathématique, aux sciences mais d'autres contenus, d'autre matériel interrogent le rattachement disciplinaire à la technologie. En ce qui concerne les discours sur les pratiques, notre étude des contenus indiqués par les enseignants montre la présence de quelques termes tels que le cercle, le disque et aussi l'émergence des propriétés des formes (nombre de sommets, nombre de côtés, approche de la notion d'angle). En ce qui concerne les termes employés, le terme rond est utilisé en tant que terme générique, issu du langage commun. Il peut désigner toute forme ronde : un disque, un cercle (dessiné), ... Le terme cercle est utilisé pour désigner une trace. Pour une enseignante, le terme cercle est spécifique au sous-domaine des formes et grandeurs, il n'est pas employé dans le domaine artistique ou dans des activités de graphisme et il n'est employé qu'avec un sens mathématique. Le terme disque n'est utilisé que par une seule enseignante lorsque le concept de surface (pleine) est sollicité, plus précisément lors des activités de découpage, de collage dans différents domaines d'activité. Dans le cas du disque, il est intéressant de constater que, d'une part, ce terme est très rarement employé par les enseignants et lorsqu'il l'est, il revêt un sens mathématique et il peut être utilisé quel que soit le domaine d'activité étiqueté par les enseignants. Les formes ovales et les quadrilatères comme le losange, le parallélogramme, le trapèze sont rarement étudiées. Pour étudier les polygones précédemment cités, les enseignants indiquent mettre en évidence les caractéristiques côtés et sommets. La notion de sommet est désignée avec les termes pointu, coin, sommet. Lorsque les objets physiques de dimension deux de faible épaisseur sont étudiés, les enseignants utilisent le matériel évoqué lors des pratiques effectives. La règle n'est employée que par trois enseignants. Enfin, d'autres matériels sont plus rarement utilisés : les gabarits, des objets physiques de dimension trois tels que des Kapla, des Lègos, des Clipo. Les enseignants se servent également du tableau collectif. Grâce à l'ensemble de ce matériel, les enseignants indiquent faire émerger des propriétés communes ou différentes entre les formes (nombre de côtés, nombre de sommets, angles). Quelques enseignants abordent le concept d'angle par la mise en évidence de coins, ou par la réunion des notions de côtés et de pointes, ou encore par la jonction de deux directions à partir d'un sommet. Six enseignants sur sept rattachent l'enseignement des formes et des grandeurs à la discipline scolaire mathématiques. Un seul enseignant évoque un rattachement de l'enseignement des formes aux sciences de par la démarche scientifique utilisée. Selon lui, ce n'est qu'en fin d'année scolaire que l'enseignement des formes se rattache à la discipline scolaire mathématiques. « ... j'crois qu'on part de c'qui est plutôt physique de la représentation, ... , en utilisant ... une démarche scientifique pour pouvoir découvrir les choses, dans les formes et les grandeurs et après on affine ça pour arriver sur vraiment des mathématiques proprement dit. ». Parmi les difficultés évoquées par les enseignants, certaines se réfèrent à la discipline scolaire mathématiques, d'autres, plus générales, peuvent être référés à d'autres disciplines scolaires. La première difficulté concerne le fait de faire émerger des propriétés : « Comment faire pour permettre en même temps une manipulation et penser arriver à l'abstraction ? », indique une enseignante. La question de l'abord des notions, des propriétés est évoquée à plusieurs reprises. Ces deux premières difficultés ne sont pas exclusivement rattachables à la discipline scolaire mathématique. Les notions de parallélisme, d'angle sont difficiles à aborder. Une enseignante évoque la difficulté d'amener les élèves à mieux voir les propriétés, les analogies ou les différences entre les formes. L'utilisation d'un vocabulaire précis interroge également les enseignants : « Quand utiliser un vocabulaire un peu plus précis,

un peu plus poussé ... angles, coins, sommets. ... Quand changer les termes pour que ce soit un peu plus mathématique ? ». Une autre difficulté est l'utilisation ultérieure des propriétés mises en évidence au cours des séances. « Comment les amener [les élèves] à tracer un triangle, un carré, un rectangle en respectant les propriétés ? ».

Ainsi, pour l'enseignement des formes, les contenus enseignés laissent entrevoir une référence à la discipline scolaire mathématique, une référence évoluant progressivement de la discipline sciences vers la discipline scolaire mathématiques, une possible référence à la discipline technologie, et enfin une absence de réponse dans quelques cas.

L'enseignement des grandeurs

Pour l'enseignement des grandeurs, les contenus analysés montrent une double référence disciplinaire. Ils sont référables à deux disciplines scolaires : les mathématiques et la physique.

Dans l'espace des prescriptions, trois types de grandeurs sont cités : la taille, la masse et la contenance. Dans les pratiques effectives, seule la grandeur longueur est étudiée par les enseignants observés. Elle est considérée comme une caractéristique d'objet. Comme pour l'enseignement des formes, le matériel utilisé est constitué d'objets de la vie courante (ficelle, papier toilette) et de matériel construit pour la classe (réglettes Cuisenaire). Les consignes récurrentes telles que regarder, ranger, comparer, mesurer, expliquer, montrer se déroulent dans le micro-espace et dans le meso-espace (Brousseau, 2000). Elles permettent de mettre en évidence des propriétés telles que la commutativité de l'addition de deux longueurs, grâce à la présence majoritaire de questions des enseignants liées à des opérations d'inférence notamment lors la manipulation de réglettes. L'émergence de la commutativité de l'addition de deux longueurs montre implicitement une référence à la discipline scolaire mathématique. La perception visuelle est extrêmement importante dans la mesure où elle permet de mettre au jour d'autres éléments : des procédures pour comparer la longueur de deux objets, la conservation de la longueur d'un objet quelle que soit sa position dans l'espace la validation ou l'invalidation d'un résultat. Des enseignants emploient des unités de référence (réglette blanche, carré de bande de papier toilette) avec le comptage de ces unités. Ce recours au comptage de l'unité de référence laisse à penser une amorce de lien avec la discipline de la physique, plus précisément avec la métrologie pour laquelle la grandeur est une « propriété d'un phénomène, d'un corps ou d'une substance que l'on peut exprimer quantitativement sous la forme d'un nombre et d'une référence » (Meunier, Passelaigue, 2012). Le lexique récurrent utilisé comprend les termes qui appartiennent au langage courant (taille, longueur, bord, endroit, départ/endroit, trait, petit, grand, pareil, même, plus, le plus). Quel que soit le contexte des différentes séances, les termes utilisés ne donnent pas d'indications sur des références disciplinaires. Dans l'étude de la grandeur longueur, un enseignant indique utiliser une démarche scientifique.

Ainsi, l'enseignement des grandeurs dans les pratiques observées et dans les discours, semble se référer à des disciplines scolaires scientifiques, à la discipline scolaire mathématique, à la discipline scolaire de la physique.

Liens entre formes et grandeurs

Formes et grandeurs sont reliées par la grandeur « longueur », requise pour l'étude des formes. La grandeur longueur permet de distinguer des formes semblables telles que des disques de différentes tailles, des formes non semblables telles que carrés et rectangles.

Un exemple des propriétés des formes avec la grandeur longueur est fourni par le jeu de la marchande proposé par une enseignante. Plusieurs formes sont proposées et représentées par

des figures dessinées sur papier. Chaque élève reçoit une figure dessinée et doit effectuer une commande d'objets (les côtés) pour construire la forme.

L'étude des liens entre formes et grandeurs avec la focale portée sur les formes semblables et non semblables montre un rattachement à la discipline scolaire mathématiques.

Des références à la discipline scolaire mathématiques dans le domaine des activités artistiques

Des propriétés mathématiques émergent lors des séances relevant du domaine artistique et sollicitant des formes et des grandeurs. Dans les pratiques effectives, une seule séance reliée au domaine artistique a pu être observée. L'étude des tâches prescrites par l'enseignante concernée, a montré que les formes pouvaient être objet d'étude et outil d'enseignement et d'apprentissages (Douady, 1983). Les consignes regarder, compter permettent de mettre en évidence des propriétés des formes lors de la description d'une œuvre notamment avec le nombre et la longueur des côtés. La présence de questions portant sur des opérations d'inférence renforce cet aspect. De plus, des déformations sont sollicitées dans l'activités de peinture, en particulier dans la transformation de carrés en rectangles.

Les enseignants interrogés sur leurs pratiques, indiquent que l'utilisation des savoirs découverts et/ou des connaissances acquises sur les propriétés des formes dans les séances étiquetées formes et grandeurs peuvent être réinvesties, sollicitées pour la description d'œuvres.

Ainsi, des propriétés mathématiques peuvent être révélées et/ou utilisées dans un domaine autre que celui des formes et grandeurs.

Dans le domaine relatif aux activités physiques et sportives

Dans les pratiques effectives, la grandeur longueur est sollicitée au cours de la séance rattachée au domaine relatif aux activités physiques et sportives. Des outils utilisés sont des objets qui appartiennent à la discipline Éducation physique et sportive (ballons) et d'autres sont des objets divers de la vie quotidienne : des bâtons, des ficelles. L'étude des tâches montre que la perception et le rangement d'objets sont présents. Les questions de mémorisation dominantes montrent l'utilisation de la grandeur longueur comme outil d'enseignement.

L'analyse des discours des enseignants montre que les savoirs relatifs aux désignations des formes, les capacités à comparer des objets sont mobilisés dans les séances relatives aux activités physiques et sportives. Le recours à la comparaison ou au rangement d'objets peut être rattaché à la discipline scolaire mathématiques.

En guise de conclusion

Dans la sphère des pratiques effectives et des discours sur les pratiques, en ce qui concerne le sous-domaine des formes et des grandeurs, l'analyse de l'enseignement des formes montre plusieurs références disciplinaires : les mathématiques, les sciences. Elle suscite quelques interrogations notamment avec la référence à la technologie. De surcroît, certaines tâches ne permettent pas de répondre à la question des références disciplinaires. L'analyse de l'enseignement des grandeurs montre une double référence disciplinaire : les mathématiques et la physique. L'étude des liens entre les formes et les grandeurs montre un rattachement à la discipline mathématique. Dans le domaine Percevoir, sentir, imaginer, créer, les formes peuvent être objets d'étude et outils pour étudier les œuvres artistiques. L'analyse montre la présence d'indices qui amènent une référence à la discipline mathématique. Pour le domaine Agir, s'exprimer à travers l'activité physique, l'analyse de la séance conduit à une référence à la discipline mathématiques avec le rangement de longueurs.

Ainsi, l'enseignement des formes et l'enseignement des grandeurs ne présentent pas les mêmes références disciplinaires. Différents domaines tels que Découvrir les formes et les grandeurs, Agir, s'exprimer à travers les activités artistiques, Agir, s'exprimer à travers l'activité physique, peuvent avoir la discipline scolaire mathématiques comme une référence disciplinaire.

Bibliographie

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.

Baruk, S. (1992). *Dictionnaire des mathématiques élémentaires, Pédagogie, Langue, Méthode, Exemple, Étymologie, Histoire, Curiosités*. Paris : Du Seuil.

Brousseau, G. (2000). « Les propriétés didactiques de la géométrie élémentaire. L'étude de l'espace et de la géométrie » [En ligne]. URL : http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/51/51/10/PDF/Les_proprietes_didactiques_de_la_geometrie_elementaire.pdf

Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'Éducation* 38 : 59-119. Paris : INRP. [En ligne]. URL : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH038_3.pdf

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*. Paris : ESF.

Daunay, B. & Delcambre, I. (2007). Les rituels en maternelle, genre scolaire ou disciplinaire. *Cahiers Théodile* 7 : 33-48 [En ligne]. URL : <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/IMG/pdf/Cahiers-Theodile-07.pdf>

Documents institutionnels : BO n°3 HS 19/06/08 Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire en France.

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 ». *Épistémologie et didactique de la physique : le constructivisme en question. Revue Tréma* 38 : 1-36.

Reuter, Y. (ed.), Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. & Lahanier-Reuter, D. (2004). L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique. In E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin, *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Soloch A. (2014). *L'enseignement des formes et des grandeurs en grande section de maternelle*. Mémoire de Master 2, sous la direction de Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter. Lille : Université de Lille 3.

100 La gestion de l'hétérogénéité dans les ZEP, entre échec et excellence scolaire. Une question d'éthique professionnelle

Caroline Hache, Université Aix-Marseille, EA 4671, ADEF-SFERE (France)

Résumé

Les professeurs des écoles (PE), au quotidien dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), font face à des élèves en grande difficulté et en grande réussite scolaire (EGRS). Comment les PE gèrent-ils cette forte hétérogénéité ? Comment répartissent-ils leur temps d'enseignement entre les apprenants ? Autant de choix qui renvoient les enseignants aux prescriptions de la société ainsi qu'aux questions d'éthique et de déontologie professionnelles. A travers l'analyse d'une première enquête nationale à destination des PE en écoles élémentaires en ZEP (n=2490) suivi de 10 entretiens semi-directifs complémentaires, nous avons mis en lumière de profils d'enseignants : ceux dont les choix éthiques guident leurs réponses professionnelles ; ceux dont les difficultés professionnelles imposent des choix éthiques.

Mots-clés : professionnalisation enseignante, hétérogénéité scolaire, zone d'éducation prioritaire, éthique professionnelle, excellence scolaire

Introduction

La publication en septembre du rapport CNESECO portant sur l'inégalité sociale à l'école (CNESECO, 2016) a jeté un froid dans le monde de l'éducation. L'école française serait l'une des plus inégalitaires des pays de l'OCDE et fabriquerait de l'injustice sociale. Les enseignants, au quotidien dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP¹), tentent de gérer la très forte hétérogénéité de niveau scolaire (Kherroubi & Rochex, 2004) dans un climat souvent jugé difficile (Duru-Bellat & Piquée, 2004). En plus de faire face à des élèves en grande difficulté voire en décrochage scolaire, ils ont dans leur classe des élèves en grande réussite scolaire (EGRS), qualifiés de réussites paradoxales (Charlot, 2001). Leur nombre est évalué par les enseignants à deux EGRS en moyenne par classe (Hache, 2016). Les enseignants ont donc des élèves qui sont en grande difficulté, et d'autres en grande réussite scolaire. Pourtant réunis dans une même classe d'âge, ces élèves ont des acquis scolaires très différents. Par l'éclairage de la théorie de la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky (1980), nous pouvons dire que ces élèves ne partagent ni leur zone actuelle ni leur zone potentielle de développement. La zone potentielle de développement des uns peut être même totalement incluse dans la zone actuelle des autres. Face à ce constat, plusieurs questions se posent. Comment les enseignants gèrent-ils cette forte hétérogénéité ? Quels sont les choix faits par les enseignants pour définir à qui leur enseignement sera adressé ? Comment répartissent-ils leur temps d'enseignement entre les différents profils d'élèves de leur classe ? Autant de choix qui renvoient les enseignants aux prescriptions de la société. Doit-on faire avancer ceux qui réussissent dans un milieu social qualifié de défavorisé pour leur permettre d'aller « le plus loin possible » (MEN, 2000) ? Ou faut-il aider les élèves les plus en difficulté pour leur permettre d'acquérir « tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire » (MEN, 2006) ?

Ce sont donc des questions d'éthique et de déontologie professionnelles qui sont posées aux enseignants. Le terme d'éthique professionnelle est présent dans les textes officiels à

¹ Nous utiliserons, dans cet écrit, l'expression zone d'éducation prioritaire, dans son sens littéral. Notre objectif est de dépasser les évolutions politiques autour des dénominations des établissements en éducation prioritaire (RAR, CLAIR, ECLAIR, ZEP, REP, REP+) et de se focaliser sur la notion même de zone d'éducation prioritaire, quel qu'en soit la dénomination.

destination des enseignants. On le retrouve dans le référentiel de compétences publié en 1994 (MEN, 1994) et dans celui réédité en 2013 (MEN, 2013). Les professionnels ont l'injonction de respecter des principes éthiques sans que le terme soit défini. Comment gèrent-ils les questions d'éthique dans leur quotidien ? Les enseignants sont particulièrement concernés par cette question de l'éthique professionnelle car leur rôle est essentiel dans le développement de la nouvelle génération (Desaulniers & Jutras, 2012). Il est donc important d'expliquer la signification prise dans ce texte des concepts d'éthique et de déontologie.

Cadre théorique

Nous souhaitons, dans cette partie, questionner les notions d'éthique et de déontologie. Nous ne pourrions bien sûr pas être exhaustif dans cette réflexion, au regard du nombre très important de travaux portant sur ce sujet. Mais nous voulons, à travers ce chapitre, préciser le sens donné à ces termes dans le cadre de cet écrit.

Nous prendrons donc à Prairat (2007) les deux définitions suivantes. La déontologie est « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession » (Prairat, 2007 : 8) et l'éthique « l'ensemble des [...] principes et valeurs que l'on est tenu de respecter dans un champ d'activités professionnelles donné » (Prairat, 2007 : 9). Kahn (2006) développe plus précisément ces deux notions en les renvoyant à des actions précises. Selon lui, l'éthique professionnelle renverrait aux « valeurs fondatrices du “choix d'éduquer” [...], telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité » et la déontologie à des « obligations concrètes [...] tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents, *etc.* » (Kahn, 2006 : 105). L'éthique relèverait donc, selon cet auteur, d'une théorie de la valeur à laquelle tout enseignant doit adhérer, définissant l'acte d'enseigner dans notre société. La déontologie relèverait d'une théorie des normes, qui définirait les devoirs et obligations des enseignants dans l'exercice de leurs fonctions. Elle a une visée pratique et a pour objectif d'organiser un groupe de professionnels à partir de points de repères nécessaires lors de situations de travail difficiles (Prairat, 2009). Mais loin de s'opposer, ces deux notions – éthique et déontologie – se complètent et s'étudient conjointement.

La réflexion que nous portons autour de ces deux termes concerne ici le métier enseignant. Moreau (2007) exprime la difficulté nouvelle de l'acte d'enseigner à travers le prisme de « l'éthicité ». En effet, cet auteur précise qu'il existe une tension importante entre les institutions, qui demandent aux enseignants de concevoir éthiquement leur profession, et les enseignants, qui attendent que l'institution rende disponible cette éthique. Or, dans ce métier, la question n'est pas d'avoir, par avance, les réponses aux difficultés potentielles, mais bien que « les compétences permettant de problématiser éthiquement sa praxis » (Moreau, 2007 : 71) se développent pour faire face à toute situation future.

Notre interrogation dans cet écrit est de connaître le positionnement éthique et déontologique des enseignants autour de la question des EGRS, scolarisés en éducation prioritaire

Méthodologie

Notre travail propose d'analyser une partie des résultats d'une grande enquête (Hache, 2016) pour étudier spécifiquement le discours des enseignants quant à leur quotidien en classe et plus particulièrement leurs ressentis concernant les EGRS de leur classe. Ces derniers évoluent au contact de leurs pairs et dans un milieu où la réussite scolaire n'est pas la norme. Comment les enseignants décrivent-ils le quotidien des EGRS dans leur classe ? Que pensent-ils du regard des autres élèves et de l'influence de ce regard sur les EGRS ? Quelles sont les solutions qu'ils pensent pouvoir apporter pour améliorer la scolarisation des EGRS ? Nous tenterons, par

l'analyse des données d'une double enquête (questionnaires et entretiens) de répondre à ces questions.

Nous avons privilégié une méthode mixte par la « complémentarité des approches qualitatives et quantitatives » (Mons, 2007 : 423). En effet, une approche quantitative, à partir d'un questionnaire à grande échelle, permet de travailler sur le contexte alors que l'approche qualitative privilégiée lors d'entretiens a pour objectif de valider la pertinence de certains résultats du questionnaire et de mettre en lumière la complexité des différents facteurs ressortant comme problématiques pour donner suite à l'analyse ces résultats.

Nous avons donc réalisé deux enquêtes complémentaires : un questionnaire en ligne adressé exclusivement à des professeurs des écoles travaillant dans des écoles élémentaires de ZEP (n=2490) et une série d'entretiens directs avec dix d'entre eux. Les résultats présentés dans cet article ont été sélectionnés parmi un ensemble de résultats beaucoup plus large (Hache, 2016).

Sujets

Sur les modalités de variables descriptives, notre échantillon de répondants est très proche de la population d'enseignants de ZEP en référence à l'enquête de Brock, Migeon et Violla (2001) et de l'étude de la DEPP (2015) sur la population enseignante en 2013-2014, ce qui confèrera un degré de généralisation intéressant à notre étude. Ainsi, notre échantillon se compose de 82,2% de femmes, dont l'âge moyen est de 38 ans et 6 mois (Médiane : 37 ans ; Écart -type : 8 ans et 6 mois). 76% ont entre 24 et 38 ans, 86 % sont en poste définitif, 68% ont entre quatre et quinze ans d'ancienneté générale, 77% sont instables en ZEP (moins de 8 ans dans une école), et 50 % sont depuis moins de quatre ans sur le même niveau. Ils sont 67,79% à avoir des enfants et il a été proposé à 19,62% de ce sous-échantillon un passage anticipé à un de leur enfant. Ils sont 57,78% à avoir accepté cette proposition.

Tableau 1. Âge de l'échantillon.

Tableau 2. Ancienneté de l'échantillon.

Âge	Nombre	%	Ancienneté	Nombre	%
Avant 1952	4	0,23%	Moins de 4 ans	181	10,52%
De 1952 à 1955	23	1,34%	De 4 à 7 ans	519	30,17%
De 1956 à 1959	71	4,13%	De 8 à 11 ans	430	25,00%
De 1960 à 1963	112	6,51%	De 12 à 15 ans	221	12,85%
De 1964 à 1967	107	6,22%	De 16 à 19 ans	87	5,06%
De 1968 à 1971	165	9,59%	De 20 à 23 ans	103	5,99%
De 1972 à 1975	245	14,24%	De 24 à 27 ans	54	3,14%
De 1976 à 1979	318	18,49%	De 28 à 31 ans	66	3,84%
De 1980 à 1983	361	20,99%	De 32 à 35 ans	38	2,21%
Après 1984	314	18,26%	Plus de 35 ans	20	1,16%

Les profils des enseignants sélectionnés pour participer aux entretiens prennent en compte de nombreux critères (genre, âge, ancienneté dans le métier, niveau de classe, situation familiale),

mais n'ont pas vocation à être représentatifs de la population d'enseignants de ZEP. L'objectif ici est d'obtenir des individus les plus variés possible au regard de leur nombre. Ils enseignent dans des écoles ZEP du 15^e arrondissement de Marseille. Il y a huit femmes et de deux hommes. Six enseignants sont âgés de moins de 30 ans et deux enseignants ont 50 et 51 ans. Deux enseignants sont sur des postes provisoires, les autres sont en poste définitif. Certains sont nouveaux dans le métier (un an d'ancienneté), d'autres ont quelques années d'expérience (entre quatre et sept ans d'ancienneté), les derniers étant des enseignants dits expérimentés (vingt-trois ans et trente ans d'expérience). Tous les niveaux de classe sont représentés.

Instrumentation

Le questionnaire a été construit autour de thématiques renvoyant aux diverses problématiques rencontrées dans les ZEP, comme cela a été exposé dans le cadre conceptuel.

Tableau 3 - Thèmes abordés dans le questionnaire

Thèmes	Nombre d'items par thème
Hétérogénéité scolaire	3 items
Difficulté scolaire	5 items
Problèmes de discipline	8 items
La grande réussite scolaire. Les adaptations pédagogiques	17 items
La grande réussite scolaire. Le regard des enseignants	9 items

Une seconde enquête qualitative par entretiens semi-directifs est venue compléter celle par questionnaire, qui avait laissé en suspens plusieurs interrogations. L'entretien s'est principalement orienté sur la spécificité d'enseigner en ZEP (4 items) et sur les EGRS (17 items). Grâce à « la richesse heuristique des productions discursives obtenues par entretien » (Blanchet, Ghiglione, Massonnat, & Trognon, 1987 : 86), nous avons obtenu de nombreuses déclarations autour de nos thématiques centrales. Elles ont été analysées à partir d'une grille de catégorisation, construite au cours de l'étude des entretiens individuels.

Pour répondre à la problématique traitée dans cet article, nous mettrons le focus sur les questions orientées directement sur les EGRS, la relation à l'enseignant ainsi que l'influence des autres élèves sur les EGRS.

Résultats

Le quotidien des EGRS déclaré par les enseignants

Face aux différents constats relevés dans la littérature dont nous avons fait état succinctement en première partie, nous avons souhaité interroger les enseignants sur leur ressenti concernant le quotidien en classe. À travers des questions portant sur leurs pratiques de classe pour faire face à 1) la forte hétérogénéité ; 2) la grande difficulté scolaire ; 3) les problèmes de discipline, nous voulions avoir un aperçu de ce que pouvait être le quotidien des EGRS scolarisés dans ces classes.

Par le tri à plat des données brutes récoltées lors du questionnaire, nous observons deux points intéressants quant à leurs déclarations concernant la gestion de l'hétérogénéité scolaire.

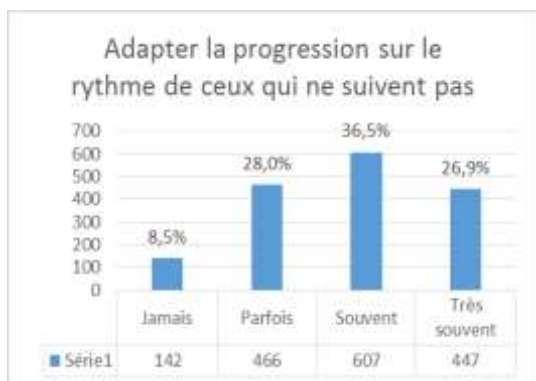


Fig. 1 - Adapter la progression sur le rythme de ceux qui ne suivent pas

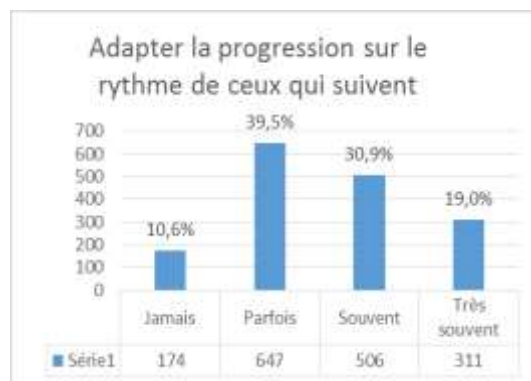


Fig. 2 - Adapter la progression sur le rythme de ceux qui suivent

Les enseignants déclarent parfois (28%) voire souvent (36,5%) adapter la progression de leur apprentissage sur le rythme de ceux qui ne suivent pas. Ils déclarent également parfois (39,5%) voire souvent (30,9%) adapter la progression sur ceux qui suivent.

De même pour la gestion de la grande difficulté scolaire, plusieurs réponses donnent des informations sur le quotidien déclaré des enseignants et donc sur un potentiel quotidien pour les EGRS.

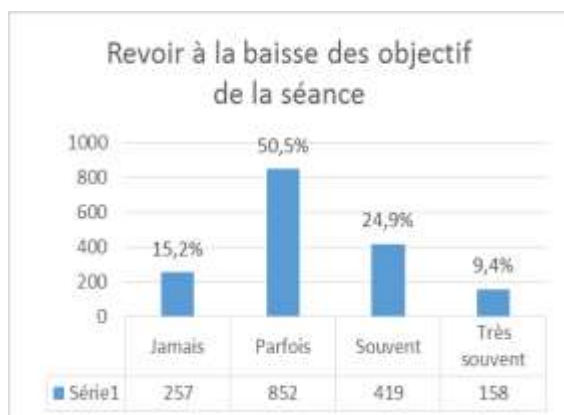


Fig. 3 - Revoir à la baisse des objectifs de la séance

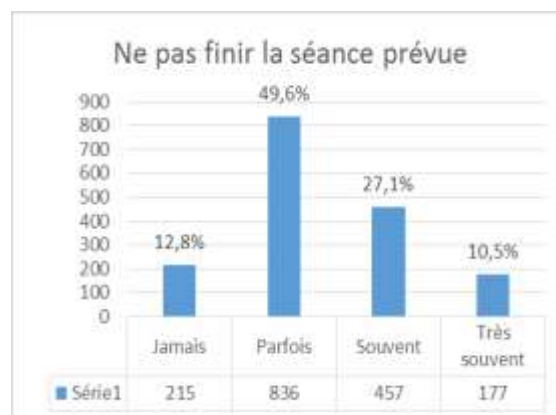


Fig. 4 - Ne pas finir la séance prévue

Ainsi, 50,5% des enseignants déclarent revoir parfois leurs objectifs de la séance à la baisse, et 24,9% disent le faire souvent. Les enseignants déclarent ne pas finir parfois (49,6%) voire souvent (27,1%) la séance prévue. De la même façon, ils sont une majorité à affirmer ne pas faire une séance de type sport ou art visuel au profit des mathématiques et du français (parfois : 43,9% ; souvent : 23,4%). Enfin, 64% des enseignants signifient arrêter parfois une séance en cours à cause d'une majorité d'élèves dans l'incompréhension de la notion étudiée.

Dans les déclarations faites concernant la gestion des problèmes de discipline, deux items peuvent être étudiés dans le cadre de notre problématique.

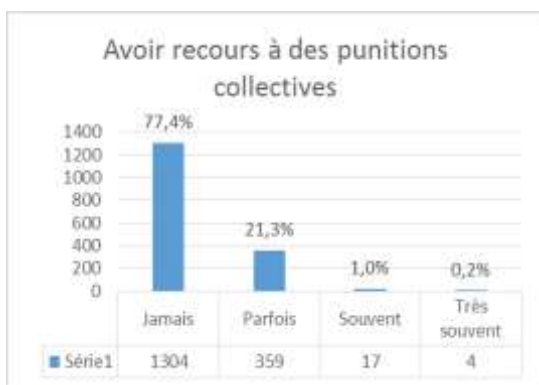


Fig. 5 - Avoir recours à l'arrêt de la séance en cours

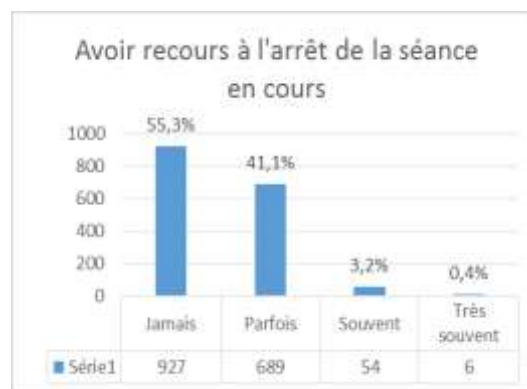


Fig. 6 - Avoir recours à des punitions collectives

Malgré 77,4% des enseignants déclarant ne pas avoir recours aux punitions collectives pour gérer les problèmes de discipline, ils sont un nombre non négligeable à affirmer utiliser ce système de sanction. Le fait d'arrêter une séance en cours pour gérer l'indiscipline est une solution choisie par 44,7% des enseignants (qui déclarent le faire parfois, souvent ou très souvent).

Les adaptations pédagogiques proposées par les enseignants

Nous avons, dans un précédent travail (Hache, 2017), présenté les adaptations pédagogiques déclarées par les enseignants à destination des EGRS, principalement invoqué dans les questions ouvertes pour lutter contre le danger de l'ennui. Deux catégories d'aides sont identifiables dans les réponses des enseignants, que nous présenterons succinctement ici, en invitant le lecteur qui souhaite en apprendre davantage à se référer au premier écrit.

La première catégorie concerne des aides au sein de la classe. Concernant la rapidité de réalisation, les enseignants proposent une augmentation du nombre de tâches pour les EGRS. Mais certains mettent en garde contre le danger de tomber dans l'excès inverse, c'est-à-dire une surcharge de travail non bénéfique pour les élèves. Pour ce qui est de la frustration des enseignants sur l'avancée des apprentissages des élèves en réussite scolaire, un enseignant propose des séances uniquement dédiées à ces élèves, pour avancer sur des notions trop complexes pour le reste de la classe, mais totalement à la portée des bons élèves. Pour expliciter davantage ces propositions présentes dans le questionnaire, les enseignants des entretiens ont été questionnés sur les adaptations pédagogiques faites pour les EGRS. Dans une majorité des entretiens, les enseignants expliquent qu'ils différencient la quantité d'exercices, en allant crescendo dans la difficulté. Emeric nous alerte également sur la possible sensation de « punition » ressentie par les EGRS.

Les enseignants n'attendent pas la même chose, pour un même travail, d'un EGRS. Ils sont plus pointilleux, plus exigeants sur le travail rendu. Ils attendent un travail soigné. Ils leur donnent également une considération différente, un espace de liberté plus grand dans la classe. Une fois le travail obligatoire fait, plusieurs activités sont présentées. Les enseignants proposent du travail supplémentaire, des fichiers de mathématiques ou de français, *etc.* Tessa précise qu'elle ne souhaite pas proposer uniquement des activités sur ces deux disciplines. Jacques propose la mise en place de plusieurs postes informatiques au fond de la classe, pour donner à chaque élève des activités adaptées à son niveau scolaire. Ainsi, les EGRS pourraient enrichir leurs connaissances avec « un moyen un peu ludique ». Éloïse parle de travail facultatif à faire par les élèves motivés et travailleurs souhaitant approfondir leurs connaissances sur un thème particulier.

La deuxième catégorie concerne des aides proposées en dehors de la classe. Il s'agit de deux dispositifs assez fréquents. Le premier est le passage anticipé. Il s'agit, pour un élève inscrit dans un niveau de classe N, de l'inscrire l'année suivante dans le niveau de classe N+2. Il peut également changer de classe et être inscrit, en cours d'année dans le niveau N+1. Mais ce deuxième cas est plus rare. Grâce aux questions fermées, nous apprenons qu'une majorité d'enseignants affirme être pour le passage anticipé (66,5%). Seuls 27,3% ont réalisé, au moins une fois dans leur carrière, un passage anticipé. Les enseignants qui se prononcent en faveur du passage anticipé explique qu'il est particulièrement pertinent en ZEP, où le niveau scolaire général est considéré comme plus faible qu'ailleurs. Les enseignants présentent le passage anticipé comme une solution pour les élèves qui « perdent leur temps » dans leur classe d'âge, « assimilent plus rapidement les notions » que les autres élèves de leur classe. C'est un moyen de lutter contre le risque d'ennui, de décrochage, de problèmes de comportement et de souffrance à l'école. Le deuxième dispositif est celui de l'inclusion ponctuelle dans le niveau supérieur sur des temps choisis. L'EGRS pourra aller dans la classe N+1 sur les heures d'une discipline que son enseignant considère comme complètement acquise dans sa classe de niveau N. Lors de notre enquête, 44% des enseignants interrogés disent pratiquer ce dispositif. De façon très significative, l'inclusion dans le niveau supérieure se fait majoritairement dans les classes de CP, CE1. Cela est beaucoup plus rare en CM1/CM2.

Des difficultés rencontrées ou des choix éthiques : dialectique professionnelle

Il est ici question de savoir ce qui amène les enseignants à ne pas proposer spécifiquement d'adaptations aux EGRS. À travers l'analyse des réponses aux questions ouvertes du questionnaire et des entretiens menés, nous pouvons classer les réponses des enseignants en deux catégories.

La première catégorie regroupe les enseignants déclarant des choix éthiques motivant leurs pratiques. En effet, pour cette catégorie de professionnels, leur rôle en tant qu'enseignant d'éducation prioritaire est d'aider les élèves les plus en difficulté. Ils verbalisent clairement un positionnement éthique et disent ne pas s'occuper des élèves excellents car ce n'est pas leur priorité.

On travaille avant tout pour les mauvais élèves.

Difficulté d'amener le bon élève vers l'excellence car priorité aux élèves en difficulté.

La deuxième catégorie argumente différemment sa difficulté à dégager du temps pour les élèves en réussite. Elle fait état des difficultés professionnelles rencontrées sur le terrain qui l'amènent à faire des choix éthiques.

Je consacre tellement de temps aux élèves qui ne sont pas en réussite scolaire.

La difficulté scolaire est parfois telle qu'elle prend la place et le temps que l'on pourrait consacrer à l'excellence.

Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que, pour un même résultat – ne pas dégager de temps spécifique pour les élèves en grande réussite scolaire – l'explication des raisons motivant ce résultat est très différente et rend compte de deux logiques professionnelles spécifiques.

Un élément a attiré notre attention lors de l'analyse des explications des enseignants. Il s'agit du discours des enseignants sur ce qu'ils pensent de l'avis de la société sur leur métier. Pour justifier leurs pratiques d'adaptations, destinées aux EGRS et/ou aux élèves en difficulté, ils font référence à la société ou au système scolaire. Les enseignants formulent cet argument

comme une prescription sociétale faite à l'encontre des professeurs, qui prônerait l'aide prioritaire aux élèves en difficulté.

Je pense que c'est un peu injuste parce que ... on est un peu quand même dans une société où on nous dit enfin dans un système scolaire où on nous dit : aidez beaucoup les très faibles qui s'en sortent pas mais on nous dit jamais poussez au maximum vers le haut ceux qui peuvent.

Il semble toujours demandé aux enseignants de porter beaucoup d'attention aux élèves en difficulté mais pour moi ces élèves en situation de réussite sont tout aussi importants.

Les enseignants, dans ces discours, présentent leurs ressentis des prescriptions sociétales et institutionnels. Ils précisent à la suite de cela des idées et des avis complémentaires. Cela a pour effet de souligner l'absence regrettable, selon eux, dans ces prescriptions supposées des enseignants, de prescriptions à destination des EGRS.

Nous terminerons ce chapitre en citant l'extrait d'un entretien, particulièrement caractéristique de la problématique de la présence des EGRS en éducation prioritaire, et de cette réflexion autour des choix éthiques des enseignants d'aider ou non ce profil spécifique d'élèves.

A : (...) C'est pour ça je pense qu'ils sont relativement en souffrance (rires) dans, parfois dans certaines de nos classes qui sont agités bah parce que souvent ça crie mais c'est jamais leur faute. Euh ... souvent malheureusement on en arrive à des punitions collectives parce que bah il y a des jours où on est à bout on supporte plus ... et donc ils en payent les pots cassés alors qu'ils y sont pour rien les pauvres. ... et euh ... et je pense que du coup ils seraient ... peut être encore plus heureux (rires) dans des classes qui globalement seraient plus scolaires. Après c'est le cas de tous les gamins qui sont studieux pas forcément en réussite.

A : ils subissent en fait voilà le climat global, la difficulté globale des autres en fait. ... C'est pas la faute des autres non plus mais comme la plupart des autres élèves bah sont moins scolaires, ont plus de mal à suivre, et beh sont plus bruyants sont plus, c'est un cercle vicieux en fait. Ouais c'est ça je pense. ... Je les plains un peu quand même

Cet extrait de discours, apporté par un enseignant ayant passé plus de 20 ans de sa carrière en éducation prioritaire, permet d'illustrer la représentation qu'il a du quotidien des EGRS en ZEP.

Discussion

Dans les ZEP, le niveau scolaire est plus faible qu'ailleurs (Brizard, 1995 ; Andrieux *et al.*, 2001) avec un nombre important d'élèves en difficulté scolaire. Dans ces écoles, les enseignants déclarent ne pas terminer le programme (Duru-Bellat & Piquée, 2004). Face à une forte hétérogénéité, spécifique aux écoles de ZEP (Chauveau, 2001), les enseignants sont également confrontés à des élèves qui réussissent très bien scolairement, même si les enseignants déclarent une réelle difficulté professionnelle à les évaluer (Hache, 2017). Ces derniers réalisent le travail demandé plus rapidement que le reste de la classe, sans que cela nuise à la qualité de leur travail (Hache, 2016). Au regard des déclarations des enseignants présentées dans cette étude, nous faisons le constat d'un quotidien déclaré des EGRS qui n'est pas en adéquation avec leurs capacités. En effet, ces derniers subissent un rythme de classe et une avancée du temps didactique régulièrement basés sur les élèves en difficulté scolaire, d'après une majorité de répondants. Pour le profil type de l'EGRS qui réussit scolairement et ne pose pas de problèmes de discipline, ce dernier voit les séances dont les objectifs sont revus à la baisse, ou tout simplement arrêtées pour diverses raisons. D'autres séances sont remplacées par des enseignements fondamentaux. Enfin, il arrive quelquefois, même si peu d'enseignants le déclarent, qu'ils pâtissent de punitions collectives.

Selon les enseignants de notre étude, les EGRS ont des capacités scolaires supérieures à celles des autres élèves, ce qui leur permet de réaliser dans un temps beaucoup plus court les activités de la classe. Cela leur dégage un temps important qui n'est pas le temps de l'ensemble de la classe. Certains enseignants craignent que les élèves les plus rapides s'ennuient en attendant les autres (Durif-Varembont, Clerget, Durif-Varembont, & Clerget, 2005). En effet, l'ennui n'est pas réservé aux élèves en difficulté et peut se retrouver chez ceux en réussite (Ferrière, 2013). Quel est le risque d'un temps trop long d'ennui pour les EGRS ? Flahault (2003) cite le dégoût de l'école causé par une dose trop forte d'ennui. Les enseignants interrogés dans notre étude parlent fréquemment d'un risque de dérive à plusieurs niveaux. Les élèves peuvent ne plus se sentir impliqués dans les apprentissages, commencer à se dissiper, poser des problèmes de comportement et par là même décrocher scolairement. Quelques enseignants utilisent les termes de dégoût de l'école voire de régression. Le cas d'EGRS, engagés sur le chemin de la réussite et se retrouvant sur celui de l'échec a été cité dans les travaux d'Espinosa (2003) reprenant les termes de démotivation, de dégoût et de découragement pour expliquer cette modification de chemin (ibid.). Ceci est donc un élément à prendre en compte tant pour le présent que pour l'avenir scolaire des EGRS.

Duru-Bellat (2001 : 330) décrit un maître efficace comme celui capable de « prendre en charge tous les élèves » en leur proposant des activités adaptées à leur niveau. Cela se retrouve également dans les textes officiels demandant « des aménagements appropriés [pour les élèves] manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires » (MEN, 2005). Ces prescriptions encouragent une adaptation à destination des élèves en difficulté mais également des élèves en réussite scolaire.

Plusieurs propositions sont faites par les enseignants pour gérer l'excellence scolaire dans leurs classes. La première consiste à internaliser l'adaptation au sein de la classe. Cela regroupe les différentes propositions de différenciation de la tâche proposée ou alors de la différenciation dans la considération que l'enseignant a de l'élève. Les enseignants ayant un style d'enseignement plus axé vers l'autonomie des élèves que sur leur contrôle auraient une influence forte sur leur réussite (Thélot, 2004). Mais les enseignants mettent en garde contre le danger d'une surcharge de travail tant pour l'EGRS que pour le professionnel, impossible à supporter sur du long terme. De plus, de nombreuses propositions d'adaptations pédagogiques à destination des EGRS se réalisent en l'absence des enseignants. L'EGRS est appelé à travailler seul. Les EGRS, sans étayage de l'adulte, peuvent-ils apprendre et progresser dans leur zone proximale de développement, différente de celle des autres ? Ces élèves, selon les enseignants interrogés, ne s'épanouiraient pas pleinement à l'école, car ils ne seraient pas stimulés dans leur zone proximale de développement (Vygotsky, 1980) sur un temps trop important. Cela peut être un frein aux apprentissages des EGRS (Vygotsky, 1980 ; Resweber, 2015).

La seconde proposition est celle d'externaliser l'adaptation par une prise en charge en dehors de la classe. Dans cette seconde catégorie, on retrouve les dispositifs d'inclusion et de passage anticipé. Dans ces deux dispositifs, l'élève quitte sa classe d'origine pour aller dans une autre classe suivre des enseignements de niveau supérieur. Une majorité des enseignants interrogés se positionnent pour le passage anticipé mais le nombre de contre est non négligeable (Hache, 2016). Pour certains, le passage anticipé est une solution pour faire face à l'ennui ressenti par les EGRS (Jendoubi, Jaunin, & Jagasia, 2013), et est fréquemment proposé lorsque l'élève est scolarisé dans une classe à double niveaux (ibid.). Les enseignants se rejoignent sur le caractère singulier de chaque élève, qui est le critère le plus important à prendre en compte pour proposer ce dispositif. Dans un nombre de cas important, c'est le mal-être de l'élève qui peut être un élément déclencheur de cette proposition. Mais pour les enseignants se positionnant contre le

passage anticipé, cela n'est pas la bonne solution. Le fait de soustraire l'élève à sa classe d'âge ne lui permettrait pas de s'épanouir. Selon ces mêmes enseignants, le passage anticipé serait une « solution de facilité » pour les professionnels ne souhaitant pas mettre en place, au sein de leur classe, des activités pouvant être coûteuses pour l'enseignant. Ces derniers pensent que le bien-être de l'EGRS doit se trouver dans sa classe d'âge, en lui proposant des activités adaptées à son niveau, comme c'est déjà le cas pour la différenciation à destination des élèves en difficulté scolaire.

Conclusion

Les réponses des enseignants autour de la justification de leur choix de prioriser l'aide aux élèves en difficulté nous permet de définir deux profils de professionnels : ceux dont les choix éthiques guident leurs réponses professionnelles ; ceux dont les difficultés professionnelles imposent des choix éthiques. La représentation que les enseignants ont des prescriptions de la société et de l'institution fait partie des arguments avancés justifiant leurs choix d'adaptations.

Nous pouvons remarquer qu'il n'y a pas de consensus au sein de la profession pour faire face à la grande réussite scolaire des élèves dans les ZEP. Prairat (2009) alerte pourtant sur la nécessité de partager un ensemble de principes et de règles pour développer le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel. Cela interroge le concept de professionnalisation au sens de Wittorski (2001), car le métier ne propose pas d'adaptations pédagogiques satisfaisant l'ensemble du corps enseignant. L'enseignant ici n'est pas un professionnel, car même s'il réussit à identifier et définir un problème, c'est-à-dire dans ce cas précis la scolarisation des EGRS, il ne s'accorde pas sur le choix des bons moyens pour la mise en œuvre d'une solution (Perrenoud, 2001). Pourtant, c'est bien ce point précis qui peut justifier la nécessité d'une professionnalisation enseignante (Perrenoud, 1993) mais également d'une charte déontologique (Prairat, 2005). Les enseignants peuvent se retrouver démunis face à un profil particulier d'élèves scolarisés dans leur classe, et le métier ne propose pas un fonctionnement spécifique pour y répondre. La solution doit donc être créée et non reprise d'une liste de solutions préétablies (Perrenoud, 1993). Ce constat rejoint les conclusions de Lorcerie (2014) sur la nécessité d'une réflexion sur l'éthique professionnelle au sein de la formation enseignante.

Pour faire suite aux travaux déjà réalisés et à cette réflexion, nous pourrions étudier conjointement : le contenu de la formation enseignante en ce qui concerne la présentation de l'éducation prioritaire, des différents types de publics d'élèves et de la façon dont la différenciation pédagogique est présentée ; les représentations de la société mais également de l'institution par rapport au rôle supposé des enseignants, et s'il existe une spécificité ZEP. Cela permettrait une analyse systémique de la question de la prise en charge et de l'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants à destination des EGRS, pouvant être considérés comme des élèves à besoin éducatif particulier.

Bibliographie

- Andrieux, V., Levasseur, J., Penninckx, J. & Robin, I. (2001). « A partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques ». *Éducation et formations* 61 : 103-109.
- Blanchet, A., Ghiglione, R., Massonnat, J. & Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*. Paris : Dunod.
- Brizard, A. (1995). « Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP ». *Éducation & formations* 41 : 39-42.

Brock, C., Migeon, M. & Violla, A. (2001). « Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999 ». *Éducation et formations* 61 : 67-73.

Charlot, B. (2001). *Les jeunes et le Savoir*. Paris : Economica.

CNESCO. (2016a). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160926-Inegalites-scolaires.pdf>

DEPP. (2015). Bilan social du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Enseignement scolaire 2013-2014.

Desaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Puq.

Durif-Varembont, J.-P., Clerget, J., Durif-Varembont, C. & Clerget, M.-P. (2005). « L'ennui vu par les élèves : ses indicateurs et ses effets ». *Connexions* 2(84) : 209-226.

Duru-Bellat, M. (2001). « Effets maîtres, effets établissements : quelle responsabilité pour l'école ? » *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 23(2) : 321-337.

Duru-Bellat, M. & Piquée, C. (2004). « La mixité sociale : au-delà des principes, quels effets sur les élèves au niveau de l'école primaire ? ». *7ème biennale de l'éducation et de la formation organisée par l'INRP et l'APRIEF*. Lyon.

Espinosa, G. (2003). *L'affectivité à l'école. L'élève dans ses rapports à l'école, au savoir et au maître*. Paris : PUF.

Flahault, F. (2003). Sentiment d'exister et rapport au savoir. In SCEREN-CNDP (Ed.), *L'ennui à l'école* (p. 57-63). Paris : Albin Michel.

Hache, C. (2016). *Les enseignants face à la réussite scolaire des élèves en ZEP*. Thèse, Aix-Marseille Université.

Hache, C. (2017). « Le discours des enseignants sur leurs pratiques professionnelles face à la réussite scolaire des élèves en éducation prioritaire. Le cas des enseignants d'école élémentaire ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* 16 : 205-227.

Jendoubi, V., Jaunin, A. & Jagasia, N. (2013). *Le saut de classe à l'école primaire genevoise*. Genève : SRED.

Kahn, P. (2006). « Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante ». *Recherche et formation* 52 : 105-116.

Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie* 146(1) : 115-190.

Lorcerie, F. (2014). « La place vacante de l'éthique professionnelle dans la formation des enseignants ». *Diversité* (177) : 91-98.

MEN. (1994). Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles Annexe à la note de service n°94-271. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (45).

MEN. (2000). Les pôles d'excellence scolaire dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire. Circulaire n°2000-008 du 8 février 2000. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* (8).

- MEN. (2005). Mise en oeuvre de la loi d'orientation. Dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école. Circulaire n°2005-1014 du 25 août 2005. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*.
- MEN. (2006). Socle commun des connaissances et des compétences. Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* (29).
- MEN. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* (30).
- Mons, N. (2007). « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves ». *Revue Internationale de Politique comparée* 14 (3) : 409-423.
- Moreau, D. (2007). « L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 40(2) : 53-76.
- Perrenoud, P. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation* 19(1) : 59-76.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2007). « Introduction. Questions éthiques enjeux déontologiques ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle* 40(2) : 7-17.
- Prairat, E. (2009). « Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie ». *Éducation et sociétés* 1(23) : 41-57.
- Resweber, J. P. (2015). *Au carrefour des théories et des pratiques* (éd. Que sais-je ?). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thélot, C. (2004). « Pour la réussite de tous les élèves ». *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris : La Documentation Française.
- Vygotsky, L.-S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University press
- Wittorski, R. (2001). « La professionnalisation en questions ». Dans Centre de recherche sur la formation, *Questions de recherches en éducation : action et identité* (p. 33-48). Paris : L'Harmattan.

126 Apprentissages en mathématiques et problématisation : vers de nouvelles pratiques

Sylvie Grau, Université de Nantes, INSPE- CREN (France)

Résumé

Si les élèves arrivent à restituer des connaissances mathématiques ou à les utiliser lorsqu'elles sont explicitement appelées, ils peinent à les mettre en œuvre de manière autonome. Notre hypothèse est que ces savoirs mathématiques ne sont pas disponibles car leur enseignement n'est pas problématisé. Nous avons expérimenté une séquence dans laquelle les situations s'enchaînent dans une filiation. Les productions à l'issue de chaque séance servent à l'élaboration du support de travail de la séance suivante, l'évolution des activités cognitives mobilisées amenant les élèves à identifier des nécessités et des caractéristiques contextuelles. L'analyse des résultats donne des pistes pour faire évoluer les pratiques d'enseignement visant la problématisation des savoirs abordés.

Mots-clés : mathématiques, enseignement, problématisation, séquence, secondarisation

Introduction

Si la place des problèmes dans l'apprentissage des mathématiques n'est pas remis en cause, l'analyse des pratiques usuelles atteste de difficultés dans la mise en œuvre d'un enseignement qui prenne réellement en compte la problématisation du savoir visé. Nous allons partir des caractéristiques de ces pratiques pour montrer qu'elles ne sont pas compatibles avec un enseignement par problématisation. Dans un second temps nous caractériserons ce que nous considérons comme un enseignement mathématiques par problématisation et présenterons une structure de séquence que nous considérons favorable à cet enseignement. Nous présenterons l'expérimentation et l'analyse d'une séquence de ce type en classe de seconde (élèves de 15 ans) pour en tirer quelques principes et quelques limites. Nous terminerons sur les pistes que ce travail ouvre en terme de pratiques et de formation des enseignants.

Les pratiques usuelles

Les problèmes ont toujours eu une place importante dans l'enseignement-apprentissage des mathématiques mais leur fonction a beaucoup évolué dans notre système scolaire. Avant les années 1950, l'activité scolaire de l'élève est organisée en deux temps : une première phase est celle de l'acquisition, une seconde est celle de l'utilisation des connaissances. Les problèmes sont alors introduits en fin d'apprentissage pour rendre opérationnelles les connaissances d'une part et mesurer leur disponibilité d'autre part. Nous sommes alors devant une séparation entre connaissances et capacités, la compétence étant considérée comme le résultat d'une accumulation de connaissances et de capacités (Champagnol, 1974).

Avec les pédagogies dites « nouvelles », un renversement va s'opérer. Dans l'idée que l'on apprend mieux ce que l'on cherche, le problème devient le point de départ de l'apprentissage. Dans une perspective constructiviste, il s'agit d'accompagner l'élève dans la mise à jour d'un savoir visé. Le problème devient moyen d'apprentissage, il peut donner la possibilité à l'élève de découvrir lui-même la connaissance. Le problème peut cependant être vu comme l'occasion d'apprendre par franchissement d'un obstacle au sens de Bachelard ou au fil d'une enquête au sens de Dewey (Fabre, 2005).

En parallèle, les travaux de Brousseau amènent l'élaboration de la TSD (théorie des situations didactiques) (Brousseau, 2011). Dans cette théorie, nous avons deux concepts clés : la notion de « milieu » et celle de « contrat » (Brousseau, 1988). Toute situation d'enseignement est une situation didactique en ce sens qu'elle vise l'apprentissage d'un savoir par un élève. Pour cela, le professeur élabore une situation a-didactique considérée comme la confrontation entre un sujet et un milieu. L'élève peut agir sur le milieu qui renvoie alors des rétro-actions qui permettent au sujet de faire évoluer son action dans un processus d'adaptation. Avec le socio-constructivisme, le langage prend un rôle très important dans la conceptualisation. Le problème peut amener les élèves à échanger, comparer, critiquer les solutions et les processus. Les élèves sont alors partie intégrante du milieu et les inter-actions langagières sont aussi des actions sur le milieu. Le milieu est donc constitué des objets physiques, culturels, sociaux et humains avec lesquels le sujet interagit dans une situation. L'analyse de ces adaptations permet d'en tirer des contraintes qui caractérisent le savoir visé. Les règles généralisatrices sont alors tirées de la formulation d'arguments au sein de débats mis en place par l'enseignant dans sa classe. Deux processus sont alors essentiels : celui de la dévolution et celui de l'institutionnalisation. Par dévolution, on entend le fait que le problème posé devient le problème de l'élève, que le milieu établit à lui seul les nécessités de l'action et que l'élève en prenne la responsabilité. L'institutionnalisation quant à elle, doit affirmer que la proposition des élèves est valide et reconnue comme telle hors du contexte particulier de la situation présente, qu'elle servira dans d'autres occasions encore non connues, qu'il sera alors plus avantageux de la reconnaître et de l'utiliser sous sa forme réduite plutôt que de l'établir à nouveau, et enfin, qu'elle sera acceptée directement par tous ou au moins par les initiés. Dans ce double processus, le contrat didactique souvent implicite pose les « règles du jeu ». Ce contrat peut en partie reposer sur des éléments didactiques (ce qu'est « faire des mathématiques », les routines liées à la discipline, les règles de l'activité mathématique...) et des éléments sociaux (attitude, valeurs personnelles, routines de l'enseignant...). Il est en fait très lié à la communauté discursive disciplinaire scolaire c'est-à-dire au « penser, agir, parler » en mathématiques à l'école.

Mais le problème peut parfois n'être qu'un simple prétexte, il a alors pour fonction de motiver l'activité de l'élève, contextualiser la notion travaillée. Dans ce cas, le risque est que l'activité prime sur l'apprentissage, sans que le problème ne soit réellement construit par l'élève. Cela est particulièrement présent dans les années 80, période où les manuels ont évolué pour prendre une organisation sous forme : activité – cours – exercices – problèmes, qui demeure l'organisation la plus usuelle encore aujourd'hui.

Les programmes de 2016 précisent dès le cycle 2 (enfants de 6-7 ans) que « la résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique des élèves, développant leurs capacités à chercher, raisonner et communiquer. Les problèmes permettent d'aborder de nouvelles notions, de consolider des acquisitions, de provoquer des questionnements. »¹ On retrouve cette idée dans le domaine 4 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture : « La pratique du calcul, l'acquisition du sens des opérations et la résolution de problèmes élémentaires en mathématiques permettent l'observation, suscitent des questionnements et la recherche de réponses, donnent du sens aux notions abordées et participent à la compréhension de quelques éléments du monde. »

La résolution de problème semble aujourd'hui devoir prendre en charge la question du sens et de la motivation. Elle prend donc tout naturellement place comme situation initiale pour introduire de nouvelles notions. L'enseignant, à partir de la recherche menée, doit organiser

¹ Programme 2018 : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/0/Cycle_2_programme_consolide_1038200.pdf page 66.

une phase de décontextualisation permettant de mettre en évidence le savoir mathématique sous-jacent à l'activité. Cette étape que les japonais appellent *neriage* est sans doute le moment le plus difficile à organiser et gérer. Le texte d'accompagnement des programmes de 2002 définit la mise en commun-débat-validation-synthèse en ces termes :

Au cours de cette mise en commun, les rapporteurs, désignés par le maître, présentent aux autres groupes leur solution. Les choix du maître dans la désignation des rapporteurs et dans leur ordre de passage reposent sur les observations faites pendant la recherche. Le moment de débat peut être organisé de diverses façons : les échanges peuvent intervenir au fur et à mesure de la présentation des productions ou seulement lorsque toutes les propositions ont été présentées. L'échange organisé autour de plusieurs propositions contribue à enrichir l'argumentation : les élèves peuvent repérer des démarches voisines et confronter celles qui sont différentes. Il est souhaitable que la validation des propositions soit faite par les élèves eux-mêmes. Pour que la validation relève effectivement de la responsabilité des élèves, le maître doit éviter autant que possible de donner un avis d'autorité. Il doit, bien entendu, veiller à une certaine rigueur dans l'expression avec des exigences adaptées au niveau de la classe. Pour cela, il peut questionner, interpellier les uns ou les autres pour inciter les uns à argumenter et les autres à s'interroger sur la validité d'une proposition. Il s'agit maintenant de conclure la séance, sous forme d'échanges entre le maître et la classe, de valoriser les qualités observées, de dénoncer les défauts, d'ancrer les comportements essentiels et les procédures intéressantes qui pourront être réinvesties dans une prochaine séance de « problème pour chercher ».²

Ce texte a largement été repris en formations initiale et continue et dans les livres du maître qui accompagnent les manuels. Il en découle une pratique usuelle qui perdure dans les classes et qui est un scénario en quatre temps que j'appelle IGDT (Individuel, Groupe, Débat, Texte) : un temps de recherche individuel dont la fonction est la dévolution du problème, un temps de travail de groupe pendant lequel se joue la formalisation des procédures et l'argumentation sur le choix des procédures et la validité des solutions, un temps de débat autour de l'évaluation des procédures et des solutions, qui amène à un temps d'institutionnalisation sous forme d'une mise en texte. Pour chaque phase, l'élève peut penser la situation en terme de résolution de problème et non de construction du problème. Il peut, dans ce cas, considérer la première phase comme celle de la résolution, la mise en commun comme une phase de validation ou de récupération d'une solution proposée par d'autres, le débat devient alors la correction et la mise en texte se résume à la mise en forme de la solution dans le contexte rencontré. Une analyse de débats en classe entière suite à une situation problème, à travers l'utilisation d'outils d'analyse comme les structures argumentatives, montre que l'évolution se fait linéairement avec un guidage plus ou moins conscient de l'enseignant pour arriver à une formalisation du savoir proche d'une forme préexistante. Le résultat est que l'institutionnalisation ne permet pas à tous les élèves de construire des connaissances nouvelles trop distante pour certains de leur activité réelle. Nous posons l'hypothèse que les difficultés viennent du fait que les élèves n'ont pas la responsabilité de construire le problème. En particulier certaines notions ne sont pas disponibles. Face à une situation plus ou moins inédite, plusieurs facteurs interviennent pour que l'élève puisse mobiliser une notion seul et sans aide. Cette situation doit présenter les caractéristiques d'une classe de problèmes pour laquelle la notion apporte des pistes de solutions. La notion doit avoir du sens dans le contexte de la situation rencontrée. L'élève doit maîtriser des techniques lui permettant des traitements dans un registre de représentation de la notion. Il doit maîtriser des conversions pour éventuellement passer d'un registre de représentation à un autre afin de pouvoir effectuer plus facilement certains traitements (par exemple passer d'un graphique à une expression algébrique, d'un tableau de nombre à un graphique). Enfin, l'élève doit disposer d'une représentation de la notion d'un genre second,

² https://www.apmep.fr/IMG/pdf/pb_pour_chercher.pdf

c'est-à-dire formalisée pour une pratique argumentative liée à ce savoir au sein de la communauté scolaire (Jaubert, Rebière, & Pujo, 2010).

Chacun de ces facteurs relève d'un enseignement spécifique et peut apporter des éléments de réponse pour expliquer les difficultés que rencontrent les élèves. Nous avons donc tenté d'élaborer un scénario visant un apprentissage par problématisation tenant compte de ces facteurs.

Un nouveau type de séquence : problématisation par analyse des productions

Le cadre de la problématisation développé par Fabre et Orange (Fabre & Orange, 1997) permet de mieux comprendre la manière dont les élèves se représentent les situations rencontrées. La problématisation se joue dans une dialectique d'ouverture et de fermeture de possibles. Schématisée dans un losange (voir schéma 1), la problématisation se joue entre quatre composantes : le problème posé, sa solution et les contraintes et ressources qui peuvent être de deux natures : les contraintes et ressources internes au problème (les données) liées au contexte, aux données initiales ou construites, et celles externes au problème (les conditions) mais propres à l'actant que sont les connaissances, représentations, schèmes d'actions, répertoires, modèles, conceptions, que l'élève va mobiliser pour se représenter le problème et le traiter. Si résoudre le problème amène à privilégier un axe horizontal du problème vers la solution, la problématisation suppose la mise en tension sur l'axe vertical des données et des conditions.

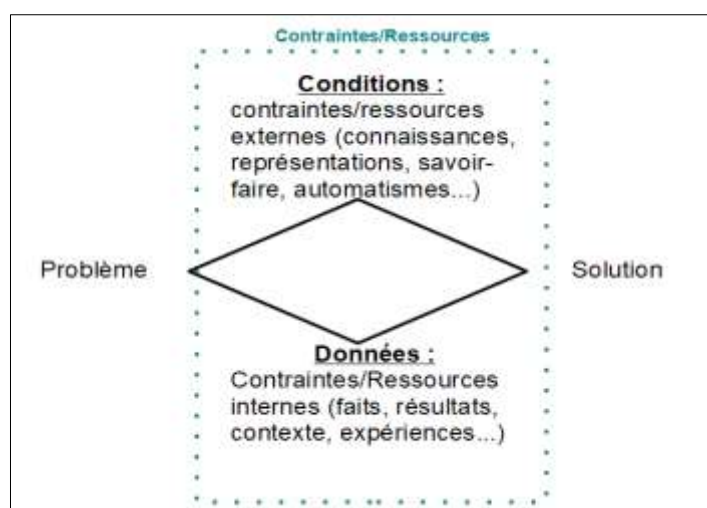


Schéma 1. Losange de problématisation (Fabre, 2011)

Cette mise en tension suppose des ouvertures et des fermetures, la construction de problèmes transitoires, de sous-problèmes, des temps d'analyse rétroactive pour en tirer des éléments proactifs. Le scénario doit donner le temps de ces aller-retour et de la construction d'un problème proche du problème posé par l'enseignant (le problème « théorique »), et ce par tous les élèves, afin que la décontextualisation soit la plus significative pour tous.

Pour cela, nous avons adapté un modèle de séquence proposé en Sciences et Vie de la Terre (Orange, 2012) dans le but d'amener chaque élève à analyser des écrits intermédiaires pour réduire les écarts entre le problème construit et le problème théorique porteur des nécessités du savoir visé. Ces écarts peuvent concerner aussi bien la question, les données, les conditions ou les solutions du problème. Ce type de séquence appelé PPAP (problématisation par analyse des productions), est constitué d'un enchaînement de situations. Cet enchaînement se caractérise par une reconfiguration par l'enseignant des productions écrites des élèves à une étape n , pour

en tirer des figurations, qui servent son projet d'enseignement dans la situation $n+1$. La PPAP vise la construction d'un savoir problématisé par la résolution de problèmes successifs qui deviennent explicatifs d'une part et par une secondarisation du discours d'autre part.

Un des éléments essentiels de la PPAP est la figuration (Grau, 2017a). C'est un écrit anonyme élaboré par l'enseignant, à partir de la sélection et la réorganisation d'éléments recueillis dans les productions des élèves selon trois principes qui correspondent à trois fonctions. La première est d'apporter des éléments symboliques plus ou moins conventionnels qui permettent un discours autour des caractéristiques de la notion étudiée et certains traitements. La seconde fonction est un floutage pour centrer l'attention sur les éléments essentiels. Elle doit amener les élèves à questionner ce qui est proposé par le biais d'un paradoxe, une nouveauté, une incohérence. Enfin la figuration met en évidence des éléments qui doivent appeler certaines connaissances, déclencher certains automatismes.

Expérimentation et analyses

La PPAP expérimentée part d'un problème dans le cadre des mesures de grandeurs proposé en début de classe de seconde (élèves de 15-16 ans). Il s'agit d'étudier la covariation de la pression et la température (Grau, 2017b). Les élèves sont contraints d'opérer sur les variations pour faire apparaître la nécessité qui permet de modéliser la relation entre pression et température par une fonction affine. La première étape consiste à vérifier que les différents tableaux de mesures fournis sont des tableaux de proportionnalité. La mise en commun fait émerger un paradoxe. Alors que les mesures de pressions sont les mêmes dans tous les tableaux, les mesures de températures sont exprimées dans des unités différentes, si bien que certains tableaux sont des tableaux de proportionnalité et d'autres non. Des conversions d'unités permettent aux élèves de construire une nouvelle donnée, les températures et les pressions sont les mêmes dans les trois tableaux. Comment alors trouver une relation entre les deux grandeurs qui soit vraie quelles que soient les unités choisies ? A cette étape le problème devient un problème explicatif et les élèves n'ont pas toutes les connaissances assertoriques pour répondre. Ils vont donc devoir émettre des hypothèses et construire une nécessité : les variations sont proportionnelles dans les trois tableaux. Cette nécessité doit amener les élèves à établir que toute covariation, telle que les variations sont proportionnelles, peut être modélisée par une fonction affine.

Face au problème posé par l'enseignant, chaque élève construit son propre problème ou le plus souvent, un enchaînement de problèmes et sous-problèmes. Pour mesurer l'évolution de ces constructions, nous considérons trois niveaux de problématisation pour chacun des sommets du losange de problématisation. Le problème peut être orienté vers la solution (1^{er} niveau), il peut être un problème de comparaison, de mise en relation (2^e niveau) ou un problème explicatif donc porteur d'arguments (3^e niveau). La solution peut être factuelle (1^{er} niveau), une relation (2^e niveau) ou une nécessité (3^e niveau). Les données peuvent être traitées de manière intraobjectale (1^{er} niveau), interobjectale (2^e niveau) ou transobjectale (3^e niveau) en référence à l'épistémologie de Piaget (Legendre, 2006) et les conditions peuvent être assertoriques (1^{er} niveau), problématiques (2^e niveau) ou apodictiques (3^e niveau). En fait, l'évolution n'est pas linéaire on peut avoir une déformation du losange suivant le niveau correspondant à chaque sommet. La difficulté est cependant d'avoir accès à la nature du problème construit par l'élève. Dans notre expérimentation, les élèves sont en groupe de trois ou quatre et l'enregistrement des échanges, la vidéo de quelques groupes, les productions et les traces de l'activité par photographies ou observation pendant la séance, ont permis de reconstruire une partie de cette activité. L'analyse des débats au sein des groupes avec les structures argumentatives montre nettement l'avancée des arguments et les rôles de chaque élève. La structure est moins linéaire que lors du débat en classe entière, elle montre les ouvertures et les fermetures qui peuvent émaner d'intervention d'acteurs différents. On peut

identifier quatre rôles dans les groupes. L'agissant, propose, fait, opère, exécute, il construit de nouvelles données. Le vérificateur contrôle, il compare, vérifie la ligne directrice, le respect du cadre ou des consignes, il valide. Le questionnant remet en cause, demande des explications, des explications, il amène les autres à reformuler, argumenter, justifier. Enfin le formulateur est celui qui synthétise, conclut, formule ou reformule, pose des conclusions provisoires, pose les problématiques, énonce le savoir. Chaque élève peut endosser alternativement ces rôles et on peut considérer qu'un élève problématise à partir du moment où il peut passer par chacun de ces rôles seul (dans l'idée d'un débat intérieur) ou au sein du groupe par adaptation au milieu.

Nous allons prendre un exemple pour expliciter cet outil d'analyse. Un groupe de quatre élèves échange pendant 28 minutes. La première étape de l'analyse consiste à découper cet échange en épisodes, un épisode étant caractérisé par une question ou un sous-problème que se pose le groupe. Pour chaque épisode nous construisons un losange de problématisation déformé suivant le niveau de problématisation que l'on peut estimer par analyse de ce que font et disent les élèves. L'enchaînement des graphiques montre une avancée n'est pas linéaire, des retours en arrière, des pauses, des ouvertures de nouveaux possibles et des moments de fermeture. Cette dynamique est en complète rupture avec l'avancée linéaire et le rythme des échanges dans les débats organisés en classe entière par l'enseignant.

La transcription des échanges permet de repérer les rôles endossés alternativement par les élèves et de voir comment la répartition des rôles évolue dans les groupes. La problématisation est le résultat d'un changement régulier de rôles et les nécessités émergent de ces aller-retour entre l'agir, le penser et le dire. L'objectif étant d'amener chaque élève à prendre alternativement chacun de ces rôles, une manière de forcer ces changements peut être de proposer des situations contraignantes qui imposent à certains moments à tous les élèves d'endosser certains rôles spécifiques. Ainsi analyser une production et poser des questions pour la comprendre amène l'élève à être en position de questionnant. On peut l'envisager en deuxième étape d'une PPAP. De même demander de critiquer des solutions, n'engage pas la même activité cognitive que de demander de valider ces solutions. Critiquer est une activité argumentative peu pratiquée alors qu'elle permet des reformulations, des changements de cadres (Douady, 1986), de registres (Duval, 2006) et de points de vue (Rogalski, 2001). Elle correspond au rôle de reformulateur et non à celui de vérificateur. Elle peut être proposée à l'étape trois d'une PPAP.

L'analyse des interactions langagières montre cependant que tous les groupes n'arrivent pas à entrer dans la problématisation. Pour certains, l'activité des élèves est très éloignée de celle attendue par l'enseignant et la problématisation, si elle se fait, montre la mobilisation de modèles qui ne relèvent pas de cadres mathématiques. On peut parler de malentendus socio-scolaires (Rayou, 2019), c'est-à-dire d'écarts entre ce que l'élève se représente comme étant les attentes de l'enseignant et ce que l'enseignant se représente de l'activité de l'élève. Ces malentendus peuvent relever de trois registres : le cognitif (écart dans la manière de rendre compte des procédures intellectuelles à mobiliser), le culturel (écart dans l'interprétation du contexte de la situation, des valeurs en jeu), l'identité symbolique (écart entre la manière dont le sujet s'engage dans la communauté d'apprentissage au niveau du style, des besoins, du ressenti). Nous allons regarder trois exemples de malentendus rencontrés dans notre expérimentation.

Dans un groupe de quatre garçons, le document de travail est distribué. James demande à Benjamin de « lire », ensuite de « faire la lecture » et précise de « ne pas lire l'histoire ». James attend de Benjamin qu'il reformule ce qu'il a compris. L'enseignant a déjà repéré des difficultés de lecture chez ces élèves, il intervient très vite dans ce groupe pour rappeler le

contrat : « chacun doit lire pour savoir ce que vous avez à faire ». L'enseignant insiste sur le « faire », être actif en classe c'est « faire ce qui est demandé dans le texte ». L'obstacle ici est lié à la représentation que les élèves se font de l'activité mathématique. Le document ne précise pas la tâche à exécuter, il ne pose pas une question, il donne juste la consigne : « aidez les scientifiques à tirer une conclusion de leur expérience ». Les élèves ne comprennent donc pas ce qu'ils ont « à faire ». Le malentendu est cognitif car la situation est très différente des situations que ces élèves rencontrent habituellement en classe de mathématiques. Ils sont perdus, « il n'y a pas de question ».

Dans un autre groupe de trois filles, la mère de Léna est professeure de mathématiques. Lorsque Léna propose une procédure, Kelly demande « c'est ta mère qui t'a appris tout ça ? ». Léna explique qu'elle a appris cela l'année précédente alors qu'elle était dans la même classe que Julie. La remarque peut être interprétée du côté de Léna comme étant le moyen de montrer qu'elles font partie d'une même communauté. Elle peut cependant être interprétée par Julie comme la preuve qu'elle est moins intelligente que Léna. Kelly continue d'interroger Léna pour savoir où enseigne sa mère, Léna répond que sa mère enseigne dans le lycée professionnel voisin. Kelly dit « je connais des gens là-bas » et Léna répond « moi aussi » en précisant « tous ses collègues ». Sa vocalisation laisse supposer que c'est un trait d'humour. Elles connaissent bien toutes les deux des « gens » au lycée professionnel mais Kelly connaît des élèves (sans doute des garçons car sinon elle aurait utilisé un autre terme que « gens ») alors que Léna connaît des enseignants. Un malentendu identitaire empêche Julie et Kelly d'entrer dans l'activité. Elles sont convaincues que les mathématiques relèvent d'une communauté savante dont elles sont exclues.

Enfin plus tard dans ce même groupe, un malentendu culturel va gêner le travail de Kelly. La polysémie de certains mots l'amène à une représentation erronée. Dans le texte qui a été distribué, il est fait référence à la pression et la température d'un même « corps » dans le contexte des sciences physiques. Sur un autre document, un schéma avec deux thermomètres précise la correspondance entre les unités Kelvin et degrés Celsius. Il est indiqué que 310K correspondent à 37°C et en commentaire, il est noté « température d'une pièce ». Kelly fait alors le lien entre les 37°C de la température corporelle que l'on peut mesurer avec un thermomètre médical ayant l'allure du thermomètre du schéma, et le « corps » du premier document. L'élève va alors chercher à réinterpréter les données en prenant ce point de vue qui l'amène à considérer qu'à certaines températures le corps en question est celui d'un cadavre.

Conclusion et nouvelles pistes de recherches

Le cadre de la problématisation permet d'analyser les situations d'enseignement-apprentissage en tenant compte des nécessités et des contraintes pour faire émerger les nouvelles connaissances et les mettre en lien avec les savoirs anciens. Dans l'objectif de rendre les connaissances plus disponibles, ce cadre permet d'envisager un format de séquence prenant en compte les différentes dynamiques et temporalités du processus de problématisation, permettant la mise en évidence de nécessités et d'une classe de problèmes associée au savoir visé. Ce nouveau format a pour objectif de contraindre l'élève à prendre différents rôles : agir, questionner, vérifier, formaliser. Le losange de problématisation et ses différents niveaux de problématisation offrent un outil d'analyse pertinent du point de vue de l'élève sur la situation. La succession de sous-problèmes, les ouvertures et fermetures opérées, donnent une idée de la dynamique de problématisation à l'œuvre dans un groupe d'élèves.

Le dispositif n'empêche cependant pas les malentendus socio-scolaires. Le climat de classe joue sur les malentendus identitaires. Le contexte de la situation peut être flou et empêcher la

recontextualisation au travers de modèles mathématiques. Enfin l'étayage doit permettre aux élèves d'effectuer certains traitements afin qu'ils puissent construire de nouvelles données.

L'expérimentation a permis de mettre en évidence différents aspects qu'il s'agirait de travailler en formation initiale et continue. En particulier, le rôle du contexte sur les représentations du point de vue de l'élève. Par ailleurs, l'introduction de notations ou de symboles plus ou moins conventionnels, peut permettre aux élèves de dire, agir, penser et de limiter le plus possible les interventions spontanées de l'enseignant en passant par l'écrit. Enfin, la nécessité d'un temps d'analyse rétroactive doit amener les élèves à construire un problème proche de celui théorique pensé par l'enseignant et à analyser des procédures de résolutions toutes valides pour identifier la classe de problèmes correspondante.

De nouvelles expérimentations à différents niveaux de la scolarité tendent à prouver l'intérêt de dispositifs proches de la PPAP. Il serait intéressant d'analyser les effets d'un enseignement par problématisation dans différentes disciplines au niveau d'une même classe sur les apprentissages des élèves mais aussi sur les gestes professionnels des enseignants.

Bibliographie

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 9(3) : 309-336.

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique* 5(1) : 101-104.

Champagnol, R. (1974). Aperçus sur la pédagogie de l'apprentissage par résolution de problèmes. *Revue Française de Pédagogie* 28 : 21-27.

Douady, R. (1986). Jeu de cadres et dialectique outil/objet. *Recherches en Didactique des Mathématiques* (7/2) : 5-32.

Duval, R. (2006). *La conversion des représentations : Un des deux processus fondamentaux de la pensée*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fabre, M. (2005). Deux sources de l'épistémologie des problèmes : Dewey et Bachelard. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 38(3) : 53-67.

Fabre, M. & Orange, C. (1997). Construction des problèmes et franchissement des obstacles. *ASTER* (24) : 37-57.

Grau, S. (2017a). Les figurations : Écrit intermédiaire pour problématiser. *44e Colloque COPIRELEM*. Présenté à Épinal. Épinal : IREM.

Grau, S. (2017b). *Problématisation en mathématiques : Le cas de l'apprentissage des fonctions affines*. Bretagne Loire, Nantes.

Jaubert, M., Rebière, M., & Pujo, J. (2010). Communauté discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. *Colloque international ICAR Université Lyon 2*. Présenté à Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes, Lyon. Consulté à l'adresse HAL archives ouvertes. (hal-00534616)

Legendre, M.-F. (2006). L'épistémologie de Piaget. Consulté le 8 avril 2016. URL : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=323&IDMODULE=72#s02

Orange, C. (2012). *Enseigner les sciences : Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe* (Première Édition). Bruxelles : De Boeck.

Rayou, P. (2019, janvier). *Malentendus socioscolaires*. Présenté à Journée académique maîtrise des langages, académie de Nantes, Angers.

Rogalski, M. (2001). Les changements de cadre dans la pratique des mathématiques et le jeu de cadres de Régine Douady. *Actes de la journée en hommage à Régine Douady* (p. 13-30). Paris.

142 Apprentissage de la prévention de risques psychosociaux par les intervenants en prévention de risques professionnels

Carmina Santamaria, Université Paul Valéry 3, Montpellier (France)

Résumé

La question de l'apprentissage et du développement au travail est devenue majeure dans divers champs disciplinaires. Dans cet article, nous interrogeons la manière dont les Intervenants en Prévention de Risques Professionnels (IPRP) travaillant en Service de Santé Interentreprises (SSTI), parviennent, par leur engagement personnel, à contourner les contraintes présentes sur leur lieu de travail afin de développer de nouveaux savoir-faire différents de ceux qu'ils avaient en matière de prévention de risques psychosociaux. La méthodologie de l'enquête nous a permis d'approcher le discours de ces agents à l'aide de 10 entretiens semi-directifs d'explicitation d'une heure et demie menés durant l'année 2017, entre Janvier et Juin. Nous discuterons nos résultats à la lumière des théories de l'apprentissage au travail qui sont au centre du courant du *Workplace Learning* (Bourgeois & Durand, 2012).

Mots-clés : apprentissage au travail, risques psychosociaux, contraintes institutionnelles

Problématique

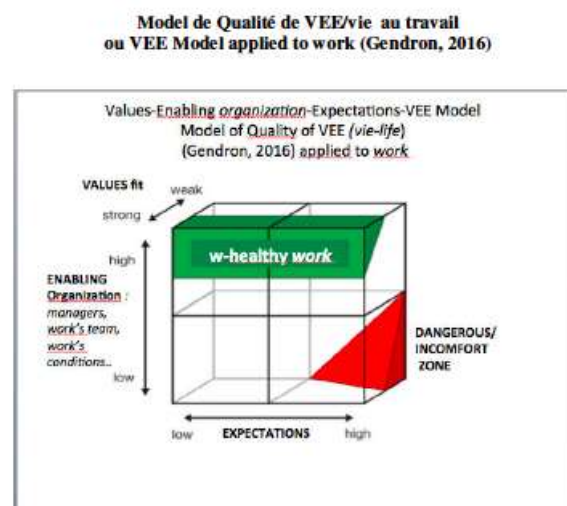
Les lieux de travail sont des espaces légitimes d'apprentissage pour autant que la qualité des expériences proposées en termes d'activités et d'interactions soient suffisamment riches pour permettre, et partant, déterminer la richesse potentielle des résultats de l'apprentissage. Les activités et interactions (Billett 2004), qui sur le lieu de travail sont structurées, ont des propriétés pédagogiques intéressantes. De la même manière que les objectifs, normes et pratiques des établissements d'enseignement encadrent les activités des étudiants qui y participent, déterminent qui est autorisé à participer et sur quelle base et comment ils seront évalués, les objectifs et pratiques du lieu de travail déterminent les tâches et les activités dans lesquelles les employés peuvent s'impliquer, l'assistance qu'ils reçoivent et la manière dont leurs efforts sont évalués (Billett, 2001 a; Lave, 1990; Scribner, 1998/1997)

Dans le cadre d'un travail de recherche doctoral, nous abordons la question de la professionnalisation d'un métier émergent, celui d'Intervenant en prévention de risques professionnels (IPRP) en service de santé au travail interentreprises (SSTI) à la croisée de plusieurs champs de compétences. Notre problématique sera de comprendre comment ces professionnels apprennent à faire de la prévention de risques psychosociaux sur leur lieu de travail tout en contournant les contraintes qui leur sont imposées par l'organisation.

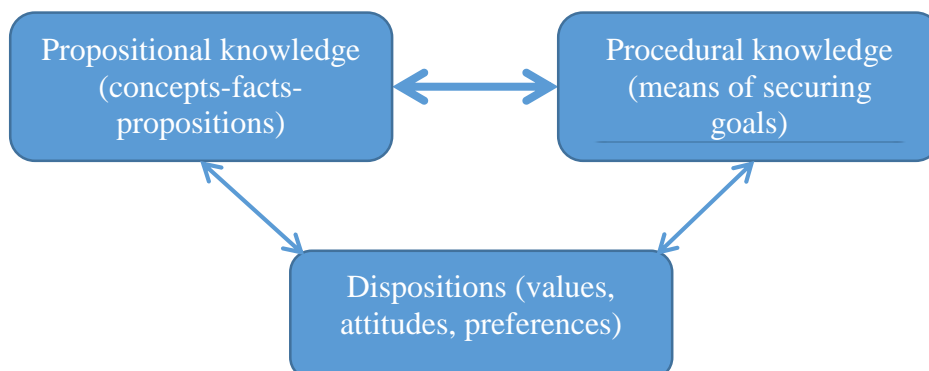
Fondements théoriques

La question de l'apprentissage au travail est au centre du courant du *Workplace Learning* (Bourgeois & Durand, 2012). Les chercheurs de ce courant ont essayé de comprendre comment l'apprentissage peut prendre place dans le cadre du travail à partir des théories générales de l'apprentissage d'inspiration socio-historique. Ainsi pour Billett (2001, 2009) deux types de facteurs influencent les apprentissages en situation de travail ; des facteurs liés à l'environnement qu'il conceptualise en termes « d'affordance » et des facteurs individuels qu'il conceptualise en termes « d'engagement » des personnes, qui représentent la part d'agentivité des opérateurs traduisant la signification qu'ils accordent aux affordances présentes dans leur environnement de travail (Villemain & Lemoine, 2014). Pour Billett (2001), « *dispositions determine whether individuals value a work task enough to engage in the effortful process*

required to learn that knowledge¹ ». Ces dispositions individuelles sont plus déterminantes que l'effort qui est requis pour apprendre en même temps qu'elles ont un impact sur l'organisation. Cet engagement est lié et corrélé pour Gendron (2016, p. 240) aux valeurs qui sous-tendent le choix du métier par la personne et ses motivations, déterminant également sa qualité de vie de travail. Le modèle « Work's Values-Enabling-Expectations de Gendron (2016) ouvre les portes à une réflexion plurielle sur les ressources offertes aux personnes pouvant permettre leur capacitation ainsi que sur les valeurs qui sous-tendent le choix et également l'engagement dans l'activité.



La culture de l'organisation est également importante et à prendre en compte pour analyser l'apprentissage au travail. « *Together, these social, cultural and personal dispositional attributes contribute to the requirements for and learning of the vocational knowledge needed for performance* » (Billett, 2001). L'auteur illustre cette affirmation par la figure suivante :



Le processus d'apprentissage, donner du sens aux choses, est pour Valsiner (1994), un processus réciproque grâce auquel l'apprenant transforme son point de vue sur la source de la connaissance. En d'autres termes, l'apprenant effectue un déplacement qui lui permet d'envisager les choses autrement. Cependant l'apprentissage demande un effort. Particulièrement, l'apprentissage des adultes qui doivent réorganiser ce qu'ils savent déjà en structurant et « accommodant » les nouveaux apprentissages. En effet, la résolution des problèmes routiniers va exiger moins d'effort d'apprentissage que la confrontation à des nouvelles situations, source potentielle des nouveaux apprentissages. Ainsi, les situations auxquelles se confrontent les apprenants sont également déterminantes dans la manière dont

¹ Les dispositions déterminent si la valeur accordée par l'individu à la tâche est suffisamment importante pour que celui-ci s'engage dans l'effort d'acquérir la connaissance nécessaire pour la réaliser.

ceux-ci vont s'engager ou non et dans le développement de nouvelles compétences. Et ces situations de travail, qui seront rencontrées par les IPRP dans les SSTI, pourront s'avérer plus ou moins contraignantes.

Nous allons nous attacher à comprendre comment dans l'exercice de leur activité, les IPRP parviennent, par leur engagement personnel à contourner les contraintes présentes dans leur environnement de travail pour développer de nouveaux savoir-faire et savoirs-être.

Méthode

Pour aller plus loin dans ce questionnement, la méthodologie de l'enquête va permettre à l'aide d'entretiens semi-directifs d'approcher notre population d'IPRP, sa singularité et sa perception de son métier. L'enquête, est au centre de la tradition philosophique américaine connue sous le nom de pragmatisme. John Dewey (1859-1952) est un des piliers de cette tradition. Pour ce courant, l'enquête correspond à la conviction qu'aucune question n'est a priori étrangère à la discussion et à la justification rationnelle.

Cette méthodologie nous permet d'avoir accès aux discours des professionnels travaillant dans la prévention des risques psychosociaux, et partant, d'appréhender et de comprendre leurs différents parcours, les raisons et motivations de leurs choix et ce qu'ils vivent comme contraintes ou ressources organisationnelles.

Le discours des interviewés nous a servi de pont pour accéder à leur expérience de travail. En la relatant ils l'actualisaient en même temps qu'ils la conscientisaient. Et du fait de la conscientiser, ils ont pu revivre des situations d'apprentissage qui leur posaient problème et qui les obligeaient à découvrir ou à inventer des solutions ou à acquérir des solutions disponibles par ailleurs...

Contexte et population

Le recueil des données a été effectué entre Janvier et Juin 2017 auprès des IPRP issus de plusieurs Services de Santé au travail Interentreprises et auprès d'une IPRP indépendante.

Au total, 10 IPRP avec des cursus de formation multiformes ont été interrogés. Le tableau 1 récapitule les cursus de formation ainsi que le nombre d'années d'expérience et le service dans lequel ils travaillent.

Tableau 1

FORMATION	EXPERIENCE	SERVICE
Bac+3 commerce HSE	16 ans	SSTI
Bac +4 HSE et master pathologie humaine	10 ans	SSTI
Bac+4 psychologie sociale Master ergonomie	12 ans	SSTI
Bac + 7 doctorant anthropologie clinique et cognitive	2 ans	SSTI
Bac +5 risque industriel	4 ans	SSTI
DUT Génie électrique Master ergonomie	10 ans	SSTI
Bac+5 psychologie du travail	6 ans	Indépendante
Bac+5 ergonomie	5 mois	SSTI
Bac+5 Psychologie sociale	12 ans	SSTI
Bac+5 ergonomie	7 ans	SSTI

L'échantillon choisi de manière ad hoc représente la variété des situations de l'ensemble de la population d'IPRP sur les 1200 professionnels recensés du point de vue de leur hétérogénéité de niveau de formation. Cette hétérogénéité se retrouve dans la durée des études mais également dans le contenu de celles-ci. En fait, l'étude des contenus des formations met en avant la diversité des champs d'intérêt qui vont de l'hygiène et sécurité, champ le plus classique en prévention des risques professionnels, et dont il existe plusieurs licences en France, à l'ergonomie, discipline aussi très représentée dans l'ensemble de services, en passant par la sociologie ou la psychologie et la psychologie du travail.

Traitement des données

Tous les entretiens ont été retranscrits intégralement et analysés en suivant la méthode de la théorie enracinée de Corbin et Strauss (2008). Nous avons fait émerger des catégories inductives à partir du matériel issu du terrain. De ces entretiens, des catégories d'items ont émergé : des savoir-faire initiaux, les contraintes institutionnelles rencontrées, les nouveaux savoir-faire développés.

Résultats

Des savoirs faire différents

Les IPRP ont été introduits dans les services de santé au travail interentreprises à la suite du décret de loi de 2004. Ce décret de loi imposait l'IPRP comme le professionnel dont les compétences techniques et ou organisationnelles allaient compléter les compétences médicales dans ces structures. De ce fait, le législateur entendait entamer une « reconversion » de la médecine de travail vers des structures plus « compétentes » de manière globale pouvant aider les employeurs à faire de la prévention de risques professionnels et notamment de la prévention des risques psychosociaux.

Dans un premier temps, ce sont les cursus des techniciens de base, les licences et DUT en hygiène et sécurité qui ont été représentés au sein des services. Quelques-uns se sont dotés

progressivement en fonction de leur taille et du nombre d'entreprises suivies, de spécialistes, c'est à dire d'ergonomes, des toxicologues ou des psychologues du travail. Ces derniers étant les derniers décrits dans la convention collective, autour de 2013.

Certains préfèrent avoir les deux champs disciplinaires : psychologue et ergonome ou psychologue ergonome avec des cursus mixtes où l'on trouve une base de formation initiale en psychologie complétée par un master en ergonomie ; cependant, ils expriment une instabilité du cursus :

J'ai fait mon master en 2005 et la question des IPRP, l'intégration, elle date de pas très longtemps quand j'ai fait ma formation ce n'était pas à l'ordre du jour et depuis les courants ont changé....c'est difficile, on est formés par 15 labos différents quand on a bac + 5 on ne sait pas à quelle chapelle on appartient, on ne sait pas trop, on ne peut se revendiquer d'une école particulière.

A ces cursus de formation, correspondent des compétences ou des savoir-faire initiaux qui sont énoncés par les IPRP.

1-Ainsi, un Bac + 3 qui a fait du commerce, aura développé à l'origine des compétences en vente et négociation (importante dans sa relation avec les Médecins du Travail ou le chef d'entreprise ou bien encore les instances représentatives du personnel).

2-Un Bac +4 avec un master en pathologie humaine et sociologie citera un savoir-faire qui consiste en savoir appréhender une situation globale

3-Un Bac + 5 avec maîtrise en psychologie sociale et master 2 en ergonomie parlera d'une compétence en analyse de travail et conduite de projets

4-Un Bac +5 en ergonomie revendiquera un savoir-faire en entretien individuel et collectif et un savoir-faire en observation de l'activité et analyse de celle-ci

5-Un Bac +5 en risque industriel évoquera un savoir-faire dans la mesure du risque et dans la conduite de projets

6-Un Bac+ 5 en ergonomie affichera un savoir-faire en étude de poste, en intervention, en analyse du travail en pilotage des projets et animations d'équipes

7-Un Bac + 5 en psychologie du travail et des organisations décrira des compétences en conduite de projets, en analyse de la demande, en recherche de financements

8-Un Bac + 5 en facteurs humains et systèmes de travail parle d'un savoir-faire en écoute, travail d'équipe, recherche d'informations et adaptation

9-Un Bac+ 5 en psychologie sociale et du travail fera état de savoir traiter les données, de savoir conseiller, animer des groupes, piloter des projets de santé, savoir accompagner l'entreprise

10-Un Bac +5 en ergonomie fera allusion à un savoir analyser les données, savoir mettre en place des protocoles, savoir conduire des projets en animer des équipes

Apprendre à travailler en équipe pluridisciplinaire et contourner la contrainte institutionnelle

Le législateur, comme évoqué en amont, a exigé que ce soit le médecin qui anime et coordonne l'équipe pluridisciplinaire plaçant le médecin au centre du dispositif. C'est à lui que reviennent toutes les décisions sur le mode de l'intervention et sur la qualité de l'intervenant.

La question de la pluridisciplinarité en SSTI a mobilisé plusieurs chercheurs depuis quelques années (Marichalar, 2011, Barlet, 2015 ; Charpentreau, 2015) en plusieurs disciplines, essentiellement en sociologie et en Psychologie du travail et des organisations. Les auteurs qui se sont intéressés à la question ont soulevé la difficulté qu'il y avait à uniformiser les pratiques. Si Barlet (2015) signale l'existence d'autant de pluridisciplinarité que de médecins de travail, Charpentreau (2015) va plus loin sur la question lorsqu'il dit qu'une représentation partagée par tous les membres de l'équipe est nécessaire pour pouvoir concevoir le travail pluridisciplinaire et faire sens commun, renvoyant à l'identité professionnelle et ses communautés de pratique.

Nous pensons que les IPRP vont pouvoir apprendre à faire de la prévention de RPS et que cet apprentissage est largement tributaire de la manière dont l'apprentissage de travail en équipe pluridisciplinaire est fait. La manière dont s'articulent les relations des IPRP aux autres membres de l'équipe pluridisciplinaire et notamment les médecins, va être déterminante pour l'acquisition de nouvelles compétences dans la matière. Ces relations aux autres membres de l'équipe et notamment le corps médical peuvent être vécues par les IPRP comme des contraintes, qu'ils vont surmonter dans la recherche de solutions qui les conduiront à expérimenter ou non de nouveaux savoirs faire. Ce sont ces contraintes qui apparaissent dans le tableau 2 qui donnent lieu, par l'engagement de ces professionnels, à d'autres savoir-faire.

Nous présentons à continuation les nouveaux savoir-faire que ces professionnels disent avoir développés, en relation avec ce qu'ils ont expérimenté comme contraintes institutionnelles.

Tableau 2

FILIERE DE FORMATION	SAVOIR FAIRE INITIAL	CONTRAINTE	SAVOIR FAIRE NOUVEAU
HSE	Vendre	Pas spécifiée	Connaissances techniques
Mixte HSE Pathologie humaine	Prise en compte situation globale	Liée aux médecins	Adaptation renoncement aux valeurs
Ergonomie	Analyse activité	Liée aux médecins	Capacité de défense et affirmation
Ergonomie	Analyse activité	Médicale	Capacité de négociation
Industrie	Mesure de risques	Médicale et du temps	Capacité d'adaptation
Ergonomie	Analyse de l'activité	Pas de soutien	Développement dialogue social et intérêt pour la régulation
Psychologie du travail	Analyse de la demande	Pression du temps	Amélioration méthodologie
Psychologie du travail	Ecoute, travail équipe	Pas spécifiée	Amélioration posture
Psychologie sociale	Traitement de données	Imposition des activités	Amélioration connaissances techniques. Apprentissage compromis
Ergonomie	Analyse des données	Contrainte liée aux médecins	Affirmation. Capacité de négociation

Discussion et conclusion

Dans ce travail, nous avons tenté de comprendre comment les IPRP parviennent par leur engagement personnel à contourner les contraintes organisationnelles présentes dans leur environnement de travail pour développer de nouveaux savoir-faire. L'engagement des IPRP, la part d'agentivité de ces professionnels est à l'œuvre dans la mesure où ils arrivent à se saisir des opportunités présentes dans l'organisation (affordances) pour contourner les contraintes

Comme mentionné plus haut, la loi (Art L4622-8 du Code du Travail) place le médecin en tant que coordinateur des équipes pluridisciplinaires. Cependant, les médecins du travail, n'ont pas tous intégré de la même manière le fonctionnement d'une équipe pluridisciplinaire dans la prévention de RPS, parce que, entre autres, eux aussi sont confrontés à leur difficile positionnement face à cette question qui est floue et pour laquelle ils n'ont pas été spécialement formés.

Les équipes pluridisciplinaires des SSTI sont en difficulté pour harmoniser leurs pratiques concernant la question de la prévention des RPS, et du fait de cette difficulté leurs demandes auprès des IPRP vont être très différentes.

Les IPRP interviewés vont ressentir principalement deux types de contraintes institutionnelles: d'une part, celle qui est liée au médecin et à leurs demandes qui parfois ne leur semblent pas

justifiées, et celle qui est liée au temps de leurs interventions de prévention des risques professionnels qui a une tendance à se restreindre de plus en plus dans certains services au profit d'interventions imposées par la loi sans grande valeur ajoutée, comme les études de poste préalable aux inaptitudes.

Face à la contrainte médicale, les IPRP interviewés auront tendance à développer des capacités de négociation, des capacités d'affirmation, des capacités d'adaptation et même de renoncement avec un goût grandissant pour les activités de régulation sociale et collective, un renforcement de l'auto-défense et un développement des temps d'échange. Ce qui relève des savoir-faire sociaux et des savoir-être. Lorsque la contrainte organisationnelle n'est pas ressentie comme telle et que l'IPRP se retrouve avec un médecin qui porte les actions de prévention de RPS avec une implication forte cela peut donner lieu au développement de la part de l'IPRP d'une plus grande maîtrise technique des actions, d'une meilleure connaissance sur les métiers, d'une amélioration de la méthodologie d'intervention et de la posture dans les différentes situations. Ce qui relève plutôt des savoir-faire techniques qui sont liés au métier.

Aussi, dans cet article, nous avons tenté d'exposer les principaux arguments théoriques de la théorie de *Workplace Learning* qui nous ont servi à construire un raisonnement méthodologique sur la manière dont les IPRP peuvent apprendre à faire de la prévention de RPS sur leur lieu de travail. Cette activité professionnelle étant émergente et en construction, son organisation du travail est loin d'être finalisée. Comme l'énonce Barlet (2015), chaque SSTI est complètement différent et nous rencontrons autant de formes de travail qu'il y a de médecins. Néanmoins, ce travail étant encore en cours, la question du type des ressources organisationnelles nécessaires à l'apprentissage de la prévention de RPS en SSTI, reste à investiguer.

Une autre direction d'exploration renvoie à celle des savoir-être ; précisément, d'interroger ces professionnels et en général tous les intervenants en prévention des Risques psychosociaux sur les savoir-être développés, telles que l'acquisition des compétences émotionnelles, compétences essentielles renvoyant à du capital émotionnel selon Gendron (2004) nécessaire non seulement pour les IPRP mais aussi au sens large pour les équipes pluridisciplinaires qui œuvrent en santé au travail, ces métiers appartenant au champ des métiers émotionnels.

Bibliographie

Barlet, B. (2015). De la médecine du travail à la santé au travail. Les groupes professionnels à l'épreuve de la « pluridisciplinarité ». Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université Paris-Ouest Nanterre. Soutenue publiquement le 17 Juin 2015.

Billett S. (2001 a). *Learning in the workplace: Strategies for Effective Practice*. Sydney: Allen and Unwin.

Billett S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning* 16(6) : 312-324. Emerald Group Publishing Limited.

Billett S. (2009). Conceptualizing learning experiences: Contributions and mediations of the social, personal and brute. *Mind, Culture and Activity* 16(1) : 32-47.

Bourgeois, E. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.

Charpentreau, C. (2015). Psychologues en service de santé au travail interentreprises. Construction identitaire dans un contexte pluridisciplinaire. Thèse de doctorat de l'Université

de Picardie Jules Verne pour l'obtention du grade de Docteur en Psychologie du Travail. Soutenue à Saint Quentin le 16/12/2015.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage.

Gendron, B. (2004). Why emotional capital matters in education and labour. Towards an optimal exploitation of human capital and knowledge management. *Les Cahiers de La Maison Des Sciences Economiques* 113 : 1-37. URL : <https://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>.

Gendron, B. (dir.) (2007). Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel. *Cahiers du CERFEE* 23. Montpellier : Presses Universitaires de la Méditerranée.

Gendron, B. (2015). *Mindful management & capital émotionnel. L'humain au coeur d'une performance et d'une économie bienveillantes*. Bruxelles : De Boeck.

Gendron, B. (2016). *Management des risques psychosociaux et capital émotionnel pour une qualité de vie au travail et vers des organisations capacitances : essai réflexif et intervention sur le stress dans le monde du soin et de l'éducation via une approche de la pleine conscience, de l'acceptation et de l'engagement et de management de projet*. Thèse pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Montpellier Paul-Valéry. Soutenue publiquement en Décembre 2016.

Lave, J. (1990). *The culture of acquisition and the practice of understanding*, in *Cultural Psychology* eds J.W. Stigler, R.A. Shweder & G. Herdt: 259-86. Cambridge: Cambridge University Press.

Marichalar, P. (2011). *Prévenir ou produire ? Autonomie et subordination dans la médecine du travail* (France 1970-2010), Thèse de doctorat en sociologie, EHESS, 2011.

Scribner, S. (1997/1988). « *Mental and motor work: An activity theory orientation* » *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner* eds E. Tobah, R.J. Falmagne, M.B. Parlee, L.M. Martin & A.S. Kapelman: 367-74. Cambridge: Cambridge University Press.

Valsiner, J. (1994). Irreversibility of time and the construction of historical developmental psychology. *Mind, Culture, and Activity* 1(1-2): 25-42.

Villemain, A. & Lémonie, Y. (2014). Environnement capacitance et engagement des opérateurs : une mise en débat à partir de l'activité des techniciens de la base polaire Dumont d'Urville. *Activités* 11(2) : 26-43.

Wittorski R. (2009). A propos de la professionnalisation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.). *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). Paris : PUF.

Wittorski, R. (2016). *La professionnalisation en formation, textes fondamentaux*. Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires du Havre.

175 Évaluer l'exposé magistral : pour quelles alternatives pédagogiques ?

Koffi Agbéko Agbotro, Institut Supérieur de Philosophie et de Sciences Humaines Don Bosco de Lomé (Togo)

Résumé

Rendre les étudiants actifs favorise leur motivation et leur compétence. Or dans l'exposé magistral, les modalités créent moins souvent de situations d'enseignement-apprentissage. À des fins d'améliorations continues dans la pédagogie universitaire, il s'est agi d'analyser son utilisation pour des stratégies de transmission de savoirs facilement transférables. Partant de l'idée que l'implication intellectuelle et sociale des étudiants amène le développement de leurs compétences, nos observations et entretiens ont permis d'évaluer l'exposé magistral et de montrer que chaque action pédagogique doit être fondée sur une approche interactive et d'activités séquentielles envisageant le rôle décisionnel de l'enseignant dans une réussite inclusive.

Mots-clés : Togo, exposé magistral, pédagogie universitaire, enseignement-apprentissage, réussite

Introduction

En classe universitaire, plusieurs intentions et projets éducatifs orientent l'utilisation de l'exposé magistral qui « fait référence à une forme plutôt traditionnelle d'enseignement où l'enseignant dispense ses savoirs, réalise une présentation, et où les étudiants écoutent, généralement en prenant des notes » (Duguet & Morlaix, 2012). Il urge de repenser l'exposé magistral Desbiens, Kozanitis, & Lanoue, (2015)¹, car, déjà en 2001, il a été révélé par Bédard et Viau que cette pratique pédagogique traditionnelle suscite une perception défavorable et constitue un facteur d'échec des apprenants. Il affecte les relations des enseignants et des étudiants entraînant une résistance et un laxisme liés aux apprentissages qui demandent du temps et des efforts vains.

De même, aux yeux de Normand (2012)², la démobilité et le décrochage des étudiants s'en suivent parce que durant l'exposé magistral, seul l'enseignant détient le monopole des informations et des tâches intellectuelles et on assiste à la moindre participation des étudiants (Ménard & Saint Pierre, 2014), conduisant ainsi à l'ennui, à la somnolence et à leur incapacité à réagir sur le contenu de l'enseignement. En ce sens, selon notre enquête exploratoire de 2017-2019, dans le contexte togolais, loin de cultiver une autonomie chez l'apprenant et d'exercer un plus grand contrôle de réussite sur les conditions d'enseignement-apprentissage en amphithéâtre, l'exposé magistral a perdu son efficacité pour leur réussite.

Or pour Bernabé & Dupont (2001), la mission de l'enseignant est de guider les élèves sur le chemin du savoir, et parce que ses actes quotidiens l'amènent à prendre des décisions, il peut être vu comme un leader. Il devient dès lors intéressant de développer une vision managériale de son style d'enseignement. Dans cette dynamique, comment se font les cours magistraux ? Quelles stratégies utilisent les enseignants pour enseigner ? Leurs interventions pédagogiques

¹ URL : http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_vol4-no7_2015-3.pdf (consulté le 9 mai 2019).

² URL : <http://www.lesaffaires.com/archives/generale/le-tiers-des-etudiants-decroche-a-luniversite-pierre-fortin-economiste-a-l-uqam/545018> (consulté le 29 avril 2019).

répondent-elles aux attentes des apprenants ? Quelles activités novatrices l'enseignant peut-il mettre en place dans l'exposé magistral pour rendre les étudiants actifs, productifs et compétents ? Quelles stratégies l'enseignant peut-il développer pour amener les étudiants à être plus dynamiques et engagés dans leurs apprentissages ? Au regard de cela, ne faut-il pas dans une perspective d'innover dans les pratiques pédagogiques, revaloriser l'exposé magistral pour le rendre utile à l'apprenant dans le contexte togolais ?

Il s'est agi dans le contexte de cette recherche, au-delà de toute considération de trouver des formules pédagogiques variées qui seront employées en combinaison ou en complément de l'exposé magistral. Le but de cet article est d'évaluer l'enseignement magistral et de procéder à une analyse du processus de réorganisation pédagogique en classe universitaire au Togo. Ce travail s'inscrit ainsi dans la théorie du processus d'apprentissage de Gagné (1985) et de St-Yves (1982) qui identifient les conditions internes et externes nécessaires à l'apprentissage et celle de l'action conjointe en didactique de Sensevy (2007) en partant de l'idée que l'implication intellectuelle et sociale des étudiants amène le développement de leurs connaissances, de leurs compétences et de leurs attitudes.

Dans un premier temps, il a été question de définir le cadre méthodologique de ce travail ; puis, dans un second temps, il a été mis en exergue la présentation des données des résultats qui ont permis d'identifier des stratégies pour dynamiser l'exposé magistral et le rendre utile à l'apprenant. Par la suite, les résultats ont été discutés pour parvenir au final à une conclusion.

Méthodologie du travail

Cette étude pose le problème des forces et faiblesses de l'exposé magistral et de la manière de procéder à une réorganisation pédagogique en classe universitaire au Togo. En apportant un éclairage à ce problème, cette étude a été menée à l'université de Lomé et à l'Institut Supérieur de Philosophie et de Sciences Humaines Don Bosco de Lomé (Togo).

Ce cadre d'étude présente des classes à la fois à effectifs restreints et pléthoriques. Le choix pour un échantillonnage raisonné a consisté à sélectionner 10 étudiants et 5 enseignants des facultés de droit, des sciences économiques et de gestion, 10 étudiants et 5 enseignants des parcours de philosophie et des sciences de l'éducation. Il s'est agi d'une étude qualitative descriptive et analytique.

En effet, dans une approche socio-anthropologique et interactive pour explorer le problème étudié, le choix d'un guide d'entretien approfondi et d'une grille d'observation ont été privilégiés pour comprendre le sens des styles d'intervention pédagogique qui rentrent en jeu dans l'accompagnement pédagogique des étudiants pour favoriser leur réussite d'apprentissage lorsqu'il s'agit d'un exposé magistral.

Pour le traitement et l'analyse des données, celles-ci ont été tout d'abord recueillies par l'enregistrement. Ensuite, les données ont été retranscrites manuellement et de façon exhaustive à l'aide du logiciel Word avant leur traitement. Enfin, après avoir procédé au codage des données, ces dernières ont été regroupées selon les catégories d'idées. Ces différentes catégories ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

Résultats

Cette partie comporte essentiellement 3 points et concerne d'abord les données issues de l'évaluation de l'enseignement magistral. Ensuite, la présentation des types de difficultés qui ont été relevées et enfin, l'identification des alternatives pédagogiques dans une perspective inclusive de réussite des apprenants.

Évaluation de l'exposé magistral au travers de l'enseignement-apprentissage

Il a été pour nous dans une analyse évaluative de mettre en exergue, comment se font les cours magistraux ? Quelles stratégies utilisent les enseignants pour enseigner ? Leurs interventions pédagogiques répondent-elles aux attentes des apprenants ? Ces questions ont permis d'obtenir des données suivantes :

Il a été révélé au cours de notre travail que l'acte d'enseigner est une activité complexe qui, s'il est bien mis en œuvre, permet d'obtenir des résultats intéressants en matière d'apprentissage des étudiants avec le moins de pénibilité possible. Or dans le contexte togolais, les réalités sont tout autres. L'analyse évaluative a bien identifié les forces et les faiblesses de l'exposé magistral.

Ce dernier constitue une méthode familière et sécurisante pour la plupart de nos répondants enseignants. En effet, selon un enseignant, c'est une méthode traditionnelle qui permet « à l'enseignant d'exposer ses connaissances devant les étudiants » en un temps record et qui est susceptible d'aller à l'encontre des évolutions pédagogiques plus dynamiques et interactives qui sont de nos jours au service des apprentissages.

Le constat général à l'issue de nos observations est que le couple enseignement-apprentissage, paraît moins perçu comme un processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l'acquisition de savoir-faire et savoir-être et même de savoir devenir. Selon les entretiens, il a été mentionné que bon nombre d'enseignants n'ont pas reçu de formation en pédagogie universitaire. Non-initiés aussi bien à la pédagogie des groupes restreints que celle des grands groupes, il leur est visiblement difficile de mettre en œuvre des méthodes et techniques d'enseignement qui favorisent les apprentissages des étudiants lorsqu'ils font leurs cours magistraux. Ces enseignants observés ne pratiquent pas la pédagogie active.

L'analyse des faits observés témoigne que les conditions du déroulement de leur enseignement magistral dans le contexte de groupes restreints et de grands groupes sont peu satisfaisantes, car le climat est peu propice à l'interaction entre étudiants et entre étudiants et enseignant. Il existe alors moins de procédés pédagogiques utilisés par les enseignants pour que les étudiants progressent efficacement dans leur apprentissage et dans l'acquisition des compétences à réinvestir.

Par ailleurs, selon nos observations, les travaux dirigés organisés par l'administration universitaire pour pallier les différentes difficultés d'ordres pédagogiques répondent peu aux normes : effectifs toujours pléthoriques dans les salles des travaux dirigés qui sont dans l'ordre de 50 à 80 apprenants, manque d'interaction effective avec des activités d'apprentissage au sens du terme. Par conséquent des travaux dirigés dits privés sont organisés simultanément pour répondre vaille que vaille aux attentes des étudiants qui n'ont pas été en mesure de suivre l'enseignement magistral des enseignants.

En clair, il convient de dire très rapidement que l'enseignement dans ces conditions ci-dessus, ne permet donc pas la mise en place de situations pour favoriser l'apprentissage, qui en est le but visé. L'intention de faire apprendre en mettant les apprenants en activités n'est pas inhérente à l'acte d'enseigner. Or, la conception de cette relation double et bien due est le fondement de toute la pédagogie moderne.

Dans l'ignorance des difficultés liées à leurs interventions pédagogiques, bon nombre d'enseignants exercent leur métier avec moins de repères pédagogiques malgré leur bonne foi et leur volonté de bien faire. Comme corollaire, les apprenants s'exposent à de véritables

difficultés d'apprentissage, voire d'acquisitions des connaissances de mauvaise qualité, d'échec dans le rendement et dans le réinvestissement des connaissances.

L'enseignement magistral et les difficultés dans la gestion de groupe classe

Des enseignants ont avancé l'idée que, non seulement l'exposé magistral est « l'une des méthodes la plus utilisée à cause de la massification », mais ils ont aussi déploré le fait que certains enseignants ne le pratiquent pas à bon escient : ils sont « les seuls à parler durant toute leur séance de cours et à faire copier les enfants ». Cette hégémonie de la parole de l'enseignant est bien contestée et renvoie à des difficultés plurielles qui ont été mises en exergue. En effet, au cours de nos observations le cours magistral est désapprouvé chez la plupart des étudiants de par leur attitude d'inattention et de somnolence. Parmi ces étudiants, certains restent carrément en dehors des amphithéâtres et des salles de cours soit pour des questions de place soit pour des arguments suivants : « l'enseignant est en train de faire la lecture expliquée de la polycopie de son cours » ; « il explique le document qu'il a remis pour le cours ».

Bien généralement, l'analyse de ces documents présente des faiblesses au niveau du contenu de l'enseignement. Ce dernier ne respecte pas la structure logique de la matière enseignée et la structure cognitive de l'esprit des étudiants d'autant plus que selon certains apprenants, ces polycopies rassemblent des « couper-coller des données ou informations drues des ouvrages et de l'internet ». Pour la plupart des étudiants interrogés, les « cours ne passent pas bien » ; « les enseignants leur font trop copier parfois sans explication » ; ils pensent qu'il faut : « changer la manière de faire » des enseignants.

Les unités d'enseignement ne présentent pas de syllabus ni d'activités qui motiveraient et orienteraient les étudiants à apprendre. Du coup, bon nombre d'étudiants se contentent de ces polycopies de cours et sont moins impliqués dans leur apprentissage. De surcroît, la communication est à sens unique dans la mesure où l'étudiant dépend de l'enseignant pour toutes les informations. Par conséquent, il est à noter un écart entre la structure de la matière et la structure de l'esprit des étudiants qui n'est pas comblé, y compris les connaissances et les attentes des apprenants.

Au regard de cela, l'enseignant arrive difficilement à susciter la curiosité des étudiants et leurs capacités à participer au cours. Il devient ainsi presque impossible à l'enseignant de mettre en œuvre des méthodes actives et de réorganiser l'espace classe pour des échanges entre les apprenants, entre les apprenants et lui-même. Dans ces conditions, les interactions sont presque quasi-inexistantes durant l'exposé magistral.

Pour ce qui concerne le maintien de la discipline, d'après nos observations, les difficultés de l'enseignant portent parfois sur l'exercice de son autorité en amphithéâtre : perturbations du cours, bavardages, non-exécution des tâches demandées, non suivi du discours de l'enseignant ; par voie de conséquence les étudiants sont démotivés à suivre l'enseignant qui à son tour manque de dynamisme et d'intérêt pour tous les étudiants. Il a du mal à gérer sa classe en meublant son exposé des activités.

Les entretiens avec les enseignants ont renforcé nos observations. En effet, durant l'exposé magistral, l'enseignant est confronté à des difficultés de divers ordres liées à l'organisation et à l'animation de la classe. L'enseignant rencontre des difficultés à faire participer tous les apprenants aux cours et à exercer le suivi-contrôle des activités presque inexistantes des apprenants. Cela revient à dire que la prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants et la différenciation pédagogique n'est pas un acquis chez les enseignants.

De même, les différents propos des étudiants nous renvoient à la confirmation des données recueillies auprès des enseignants. À bien des égards, les appréciations des apprenants sur l'exposé magistral dans les salles de cours sont majoritairement négatives. La plupart des étudiants ont affirmé que l'enseignement n'est pas perçu ni comme un processus ni comme une relation de communication entre l'enseignant et l'apprenant. Les étudiants ont estimé qu'ils trouvent l'enseignant moins disponible pour un travail collaboratif.

Pour ce faire, les étudiants ont estimé qu'ils « doivent prendre beaucoup de notes lorsque l'enseignant parle » surtout quand il s'agit de présenter « des informations compliquées, détaillées et théoriques » en lien avec son enseignement. Ces étudiants eux-mêmes ont mis en relief la qualité douteuse de leurs notes. Ce qui démontre à leurs yeux que le cours magistral ne serait pas la méthode la plus appropriée dans certaines situations d'enseignement-apprentissage.

Vers des alternatives pédagogiques

À la question quelles méthodes ou stratégies pour que les apprenants réussissent leur apprentissage ? Selon certains propos des enseignants, plusieurs possibilités s'offrent pour réussir l'enseignement-apprentissage en milieu universitaire. L'élément essentiel sur lequel la majorité de nos enquêtés s'est appesantie, est l'utilité pour les enseignants de « réfléchir sur leurs conceptions de l'enseignement-apprentissage, revoir l'organisation et la structure de leurs cours en fonction des objectifs qu'ils visent dans l'intention de solliciter la participation des apprenants à leur apprentissage ».

Selon ces enquêtés, tout enseignant doit non seulement faire interagir les étudiants, mais son intention fondamentale sera de chercher la plus-value pour l'apprentissage des étudiants. Ainsi, il a été aussi révélé par certains enseignants que des activités novatrices : « l'analyse ou le visionnage de vidéos, le questionnement guidé », la formulation de questions pour et par les étudiants suivie d'échanges en groupes restreints peuvent meublées de façon séquentielle l'exposé magistral mettant en exergue le rôle décisionnel de l'enseignant stratégique.

En clair, à travers certains propos émanant aussi bien des enseignants que de leurs enseignés, il est à déduire que les enjeux de l'apprentissage sont aussi importants à identifier que le désir de « rendre le cours plus intéressant ou attractif » ou l'obligation « d'attirer l'attention des étudiants ». Les données collectées sur la question posée ci-dessus ont révélé aussi que la taille de la classe n'aurait pas assez d'effets négatifs s'il y a un savoir-faire et une connaissance sur le métier d'enseignant. Pour preuve, un enseignant a affirmé que « le nombre de mes étudiants n'a pas assez ou systématiquement d'influence négative sur l'apprentissage si et seulement si j'adopte des stratégies d'enseignements adaptées ».

Selon nos données collectées, pour accroître leur efficacité, les enseignants doivent définir des objectifs pédagogiques puis fournir du feedback aux étudiants au fur et à mesure et aussi sur la façon dont ils sont en train de les atteindre au regard des consignes données. S'il est admis que les étudiants ont besoin de recevoir de feedback pour améliorer leur apprentissage, ils doivent aussi apprendre à évaluer progressivement leur propre apprentissage.

C'est en cela que les types d'évaluations notamment formatives des enseignements proposés doivent répondre. Ces tests renforcés par des activités de remédiation sont en principe un moteur important de motivation, de développement de capacités, de compétences et d'innovation chez les apprenants dans un environnement positif basé sur la confiance.

Si la plupart de nos enquêtés s'accorde sur le fait qu'il faut « diversifier les stratégies d'enseignement », « d'améliorer la logistique qui permet de faire le cours par exemple le micro

ou la sonorisation dans les amphithéâtres » et « de créer une ambiance qui favorise la participation et l'apprentissage » (déclarations des étudiants), le défi intellectuel dans le processus éducatif et de formation des étudiants doit être clairement et systématiquement centré sur l'apprentissage des étudiants et non sur les notes d'évaluations.

En outre, les enseignants enquêtés ont émis l'idée qu'en « collaborant avec les collègues enseignants et en impliquant activement les étudiants dans les techniques de rétroaction en classe, les enseignants pourront développer leurs compétences et leur satisfaction à enseigner les étudiants pour leur réussite ». Sur ce point, il convient selon eux de proposer aux étudiants « des activités d'apprentissage aussi bien en classe qu'en dehors de la classe ».

Par ailleurs, il a été mis en exergue par un enseignant au cours de nos entretiens qu'« un soutien et une formation pour les enseignants sont nécessaires dans ce contexte pour partager leurs expériences professionnelles et être encouragés à développer des activités d'enseignement ». Ceci favorisera leur participation à la production et à la diffusion des ressources didactiques et pédagogiques convenables pour les enseignants. Il y a donc une nécessité urgente à se former pour enseigner dans le supérieur. Cette idée se résume en ces termes : « nous avons besoin des ateliers pédagogiques pour améliorer nos pratiques pédagogiques »

Discussion

Le monde universitaire africain et en particulier celui du Togo présente un contexte de massification et d'hétérogénéité du public étudiant. Qui plus est, certaines contraintes budgétaires, d'infrastructures, pédagogiques, *etc.* conduisent les enseignants à s'adonner plus à l'exposé magistral et pourtant selon Meirieu (2018), de tous côtés, l'hégémonie de la parole magistrale est contestée à cause du caractère particulièrement difficile et sélectif de l'écoute d'un cours.

Or, à l'ère des pédagogies actives où il est préconisé de placer l'étudiant au centre de ses apprentissages et de le pourvoir d'activités d'apprentissage, le cours ex cathedra ferait mine de mauvais élève, parfois jugé inefficace, inapproprié ou relevant d'une autre époque (Falla, Frédérick, Baudoin, Genette, Magain & Villers, 2018)³. Tout compte fait, l'exposé magistral est utilisé de différentes manières et selon les contextes du milieu universitaire pour plusieurs raisons judicieuses soit pour communiquer son savoir en tant qu'expert du domaine (Daele & Berthiaume, 2010)⁴, soit pour faire face à un manque de moyens ou à un nombre trop écrasant d'étudiants (Daele & Sylvestre, 2011 ; 2013)⁵.

Notre travail situé dans la perspective des interactions didactiques, a révélé que, quelle que soit la taille d'un groupe classe, cela influence le climat social de ce groupe et son dispositif d'enseignement-apprentissage. Toutefois, le rôle de l'enseignant est plus crucial par rapport à l'apprentissage des étudiants (Mulryan-Kyne, 2010) que certaines variables contextuelles notamment liées aux contraintes budgétaires, d'infrastructures, pédagogiques, *etc.*

Il y a certes des « challenges » à résoudre dans nos universités du Togo, mais aussi des opportunités à saisir pour un enseignement-apprentissage plus efficace, car aujourd'hui, les principaux motifs des étudiants sont d'ordre pragmatique et se résument en ce qu'il faut savoir et faire pour réussir les modalités d'évaluation et la validation des unités d'enseignements. Des

³ URL : <https://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/cours-ex-cathedra.pdf> (consulté ce 12 août 2019)

⁴ URL : https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf (consulté le 4 juin 2019)

⁵ URL: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_grands_groupes_v2.pdf (consulté le 9 juin 2019)

méthodes d'enseignement plus actives peuvent contribuer à résoudre certaines difficultés rencontrées dans le contexte de l'enseignement supérieur au Togo.

À bien des égards les cours magistraux des enseignants leur offrent la sécurité d'un sentiment de maîtrise du contenu de leur enseignement, mais des efforts restent à faire pour l'organisation de la séance de cours en activités en lien avec la nature des savoirs à transmettre à l'apprenant. Une manière de rendre cela possible, consistera à la refonte des anciens cours, voire la scénarisation des cours, car le cours magistral, visant à permettre l'atteinte des objectifs précis, ne devrait pas s'échelonner sur toute la durée du cours et la qualité de l'apprentissage des étudiants dépend en grande partie de la qualité de l'enseignement.

En outre, nous avons mis en exergue l'idée de mieux comprendre ce qui se joue au cœur d'une salle de classe : il s'agit d'un jeu à la fois entre l'enseignant et l'apprenant autour d'un enjeu de savoir, d'un rapport au savoir, mais aussi un jeu entre un formateur et un apprenant autour d'un enjeu identitaire (Agbotro, 2019). Dans le même sens que ceux de Loizon et Mayen (2015)⁶ qui ont porté sur le cours magistral en amphithéâtre, nos résultats ont montré que le cours magistral mal déroulé ne présentant pas d'interactions didactiques, ne conditionnent pas le rapport des élèves avec le savoir enseigné. Dans le contexte universitaire, il devient clair qu'améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière des quelques principes de pédagogie active (Vanpee, Godin, et Lebrun, 2008) s'avère essentiel.

Cette étude amène à réfléchir sur le renforcement des capacités des professionnels du métier d'enseignant en pédagogie universitaire et à réinterroger le rapport de l'étudiant au travail universitaire. Par conséquent, la façon de dispenser les cours par le biais de l'exposé magistral doit être prise en compte dans l'évaluation de la qualité de l'enseignement-apprentissage.

Conclusion

Au Togo, des efforts sont consentis par les enseignants dans les universités pour parvenir à des résultats probants malgré des amphithéâtres surchargés et des conditions de travail difficiles, À bien des égards, l'exposé magistral a une importance capitale dans la transmission des connaissances et y constitue un mode d'enseignement relativement courant. Les résultats portant sur l'enseignement magistral ont permis de comprendre qu'il est difficile à l'enseignant dans le contexte togolais de réussir son enseignement, d'établir son autorité dans une relation éducative et de gérer sa classe pour la réussite des apprenants. En effet, de nombreuses représentations sont associées à l'exposé magistral, tant chez les enseignants que chez les étudiants, selon lesquelles enseigner à une classe quelle que soit sa taille se résumerait à un enseignement magistral qui favorise la passivité et l'absentéisme des étudiants ; ce qui entraîne et encourage chez ces derniers une approche d'apprentissage en surface.

Cependant, il convient de dire que rien n'est impossible pour réussir l'acte d'enseigner dans le contexte togolais. Pour le réussir, une série de questions est bien utile à se poser pour préparer un enseignement magistral. Ces questions doivent toucher aux objectifs en fonction des besoins et des réalités, aux consignes données aux étudiants et à l'organisation de la classe. Ces questions sont autant de voies ou chemins à explorer pour que l'exposé magistral trouve son compte dans le processus d'enseignement-apprentissage. « De ce point de vue, une part importante de l'enseignement paraît consister en la réorganisation d'un milieu favorable aux adaptations a-didactiques » Brousseau (1988 : 310).

⁶ URL : <http://www.pedagogie-medicale.org/articles/pmed/pdf/2008/01/pmed20089p32.pdf> (consulté le 20 mars 2019)

Il est aussi souhaitable que l'enseignant adapte sa posture d'enseignant pour capter au mieux l'attention de ses apprenants et leur engagement. Il s'avère utile d'améliorer son dispositif d'enseignement-apprentissage avec les médiateurs de technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) en vue d'améliorer le rapport de l'étudiant au travail pour sa réussite.

Bibliographie

Agbotro, K., A. (2019). « Le corps dans la communication didactique et la quête d'identité pédagogique In K. Traoré, J-C. Batiomo, M. Kyelem, A. Diabaté & T. Sawadogo (Eds.), *Didactique des disciplines en Afrique francophone : entre émergence et confirmation*. (p. 277-287). Burkina Faso : Harmattan.

Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactiques des Mathématiques* 9(3) : 309-336.

Bédard, D. & Viau, R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'Université de Sherbrooke*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

Daele, A. & Berthiaume, D. (2010). « Choisir ses stratégies d'enseignement ». URL: https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_m3_strategies_enseignement.pdf.

Daele, A. & Sylvestre, E. (2011). *Enseigner à un grand groupe*. URL : https://www.unil.ch/files/live/sites/cse/files/shared/brochures/memento_grands_groupes_v2.pdf.

Daele, A. & Sylvestre, E. (2013). « Comment dynamiser un enseignement avec de grands effectifs ? » In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (p. 149-164). Berne : Éditions Peter Lang.

Desbiens, J.F., Kozanitis, A. & Lanoue, S. (2015). « Repenser l'utilisation de l'exposé magistral ». URL http://pedagogie.quebec.ca/portail/system/files/documents/membres/letableau_vol4-no7_2015-3.pdf

Duguet, A. & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives* 6(18), 93-110.

Falla, M., Frédérick, R., Baudoin, JF, Genette, C., Magain, C., & Villers, C. 2018 « Un bon cours ex-cathedra ? Quelques pistes de réflexion... ». URL : <https://www.labset.ulg.ac.be/QAPES/cours-ex-cathedra.pdf>

Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs* 9 : 1-17.

Meirieu, P. (2018). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*. Paris : ESF Sciences humaines.

Ménard, L. & St-Pierre, L. (2014). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC)

Mulryan-Kyne C. (2010) « Teaching large classes at college and university level: challenges and opportunities ». *Teaching in Higher Education* 15 (2): 175-185.

Normand, F. (2012). «Le tiers des étudiants décroche à l'université». URL : <http://www.lesaffaires.com/archives/generale/le-tiers-des-etudiants-decroche-a-luniversite-pierre-fortin-economiste-a-l-uqam/545018>.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p.13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

St-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche individuelle ou de groupe*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Vanpee, D., Godin, V. & Lebrun, M. (2008). « Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière des quelques principes de pédagogie active ». *Pédagogie médicale* 9(1) : 32-41.

180 Compétences et didactique

Francine Athias, INSPE Académie de Besançon, ELLIADD, FR-EDUC (France)

Résumé

En quelques décennies, la notion de compétence est arrivée jusqu'à l'école. Elle s'est d'abord développée dans les entreprises, au desquelles elle a profondément changé le rapport aux qualification professionnelles en plaçant les salariés en situation de responsabilité quant à leur employabilité (Lichtenberger, 1999). Dans le champ de l'éducation et de la formation, la notion de compétence est devenue tout aussi cruciale, que ce soit dans l'élaboration des programmes (MEN, 2015), au niveau des objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2013) ou au niveau de la professionnalisation des enseignants (MEN, 2013). Je vais tenter de définir la compétence comme une « puissance d'agir dans une situation ». Cette définition convoque une méthode (description de l'action et outils pour pouvoir le faire) et un modèle théorique de l'action spécifique, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD, Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019), qui rend compte de cette puissance d'agir dans une situation autour d'un savoir. Je montre alors comment cette modélisation donne à voir des actions d'un professeur et d'un élève, dans une situation de classe en maternelle. Ces puissances d'agir de la professeure et de l'élève sont en appui l'une de l'autre. Ces compétences se réalisent en effet en actes dans une action conjointe entre le professeur et l'élève, actions dans lesquelles on peut reconnaître des compétences pour l'élève et des compétences pour le professeur. On voit une professeur qui soutient un élève pour qu'il puisse s'engager, persévérer dans l'action, avec une joie de jouer et de s'engager autour d'un savoir, de réussir partiellement), de perdre et de rejouer. Ainsi, définir les compétences comme une puissance d'agir dans une situation puis les donner à voir m'ont permis de rendre compte de ce qui se passe *in situ*. Pour donner à voir, je rends compte de saillances du milieu didactique (CDpE, 2019) et du déjà-là (contrat didactique, CDpE, 2019) sur lequel l'élève peut s'appuyer. Les compétences vues comme puissances d'agir en lien avec les compétences institutionnelles ont certes un champ limité à la classe. De plus, elles ne peuvent pas rendre compte de toutes les compétences institutionnelles. Nous envisageons de développer cette modélisation des compétences, vues comme une puissance d'agir en situation. Elle pourrait alors être partagées dans le cadre de la formation, en orientant l'attention des jeunes collègues sur des éléments pertinents du contrat ou du milieu (CDpE, 2019).

Mots-clés : didactique, compétences, action conjointe, contrat didactique, milieu didactique

Introduction

La communication porte sur une étude exploratoire que je vais vous présenter en quatre points. Tout d'abord, je ferai une rapide introduction du contexte, je présenterai ensuite des éléments théoriques et méthodologiques. Puis j'exposerai cette étude. Enfin j'engagerai une discussion.

Les enjeux de la notion de compétences dans la société

En quelques décennies, la notion de compétence est arrivée jusqu'à l'école. Elle s'est d'abord développée dans les entreprises (Oiry, 2005). Au sein des entreprises, elle a profondément changé le rapport aux qualification professionnelles en plaçant les salariés en situation de responsabilité quant à leur employabilité (Lichtenberger, 1999). La notion de qualité dans les politiques d'éducation et de formation a conduit à la mise en place d'enquêtes internationales (PISA, TIMSS, PIRLS). C'est à partir de la notion de compétences que ces enquêtes ont pu être menées. Le livre blanc de la Commission européenne sur l'éducation et la formation (1996)

insiste sur le moyen de développer les compétences clés pour pouvoir permettre l'évaluation de la qualité dans les politiques d'éducation et leurs comparaisons. Meunier (2005 :16) rapporte :

[II] est l'un des premiers documents qui, dans ses objectifs pour une société d'apprentissage, propose la création d'un processus européen permettant de confronter et de diffuser largement les définitions des « compétences-clés » et de trouver les meilleurs moyens de les acquérir, de les évaluer et de les certifier.

Maintenant, au-delà des de toutes ces orientations politiques diverses, l'organisation de nos sociétés humaines actuelles exige des individus, qui les composent, une intégration des changements pour trouver les moyens de leur propre existence. Nos sociétés humaines accroissent toujours plus rapidement leur capital de savoirs et d'outils au service de leurs activités.

Ainsi, dans le champ de l'éducation et de la formation, la notion de compétence est devenue tout aussi cruciale, que ce soit dans la définition de objectifs pédagogiques, de l'élaboration des programmes ou de la professionnalisation des enseignants. Nous la retrouvons au niveau des objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (MEN, 2013), au niveau de l'élaboration des programmes (MEN, 2015), de l'évaluation des élèves et de la professionnalisation des enseignants (MEN, 2013).

La notion de compétence

De très nombreuses définitions de la compétence ont vu le jour. Elles ont prospéré avec des fortunes diverses quant à la manière dont elles ont diffusé, dans les réflexions au sein de différents disciplines (sciences de gestion, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie, ergonomie, didactique) et dont elles ont inspiré des changements multiples sur le terrain des pratiques professionnelles. Cependant, au-delà de la pluralité des définitions et de quelques consensus qui les traversent, ce sont bien des conceptions souvent divergentes et parfois complémentaires que nous offre cette abondante littérature.

Dans cette communication, je fais le choix d'élaborer un modèle susceptible de rendre compte de l'action, dans l'expression et l'élaboration de compétences, permettant dans le même temps de les définir. Je me situe au sein des sciences de l'éducation, plus particulièrement de la didactique (Vergnaud, 2013).

Exemple : la phrase du jour

Un professeur P1 parle à un autre professeur P2 : « la phrase du jour c'est génial, les élèves apprennent et progressent vraiment ». Expliquons ce qu'est la phrase du jour. Le professeur choisit une phrase, chaque jour. Il la produit en fonction des événements de la classe (Noël, Carnaval...) et des notions travaillées (en sciences, en étude de la langue, par exemple, l'accord en genre et en nombre). Il la dicte aux élèves puis il la corrige collectivement. Devant un tel enthousiasme, le professeur P2 va voir le professeur P1 pratiquer « la phrase du jour ». Convaincu par le déroulement de la phrase du jour, le professeur P2 met la situation en œuvre et c'est la catastrophe. Interrogé, le professeur P1 attribue le bon fonctionnement à son expertise, plus grande que celle du professeur P2, novice. Il y a donc l'expert et le novice. Certes, mais comment le professeur P1 peut-il partager ce qu'il fait ? Sommes-nous donc condamnés à rester dans l'ineffable, ou à postuler que la difficulté vient des élèves ? Je fais l'hypothèse ici que par une démarche méthodologique et un système conceptuel adaptés à la spécificité de la relation didactique, il est possible de décrire ce qui se passe dans la classe, et de comprendre mieux quelles sont, dans une situation donnée les actions du professeur et des élèves qui aboutissent à avoir un « séance intéressante ».

Définir les compétences

Cet exemple me permet d'introduire trois idées qui vont guider la recherche :

* Décrire ce qui se passe : parler de ce que l'on sait faire n'est pas si simple (le professeur P1). De mon point de vue, s'accorder en décrivant ce qui se passe est un préalable à tout questionnement.

* Décrire et comprendre : pour que la description donne à voir et à comprendre, le système conceptuel utilisé doit être adapté à la nature de l'action, et pouvoir donner lieu à des redescriptions. En d'autres termes, la description conceptuellement outillée doit pouvoir être traduite en langage plus ordinaire, et réciproquement une description ordinaire être densifiée par l'usage des concepts. Dans notre exemple, la puissance d'agir du professeur P1 n'est pas « vue » par le professeur P2.

* Décrire et comprendre l'enquête des élèves : dans la classe du professeur P1, tout se passe bien. Plus précisément, les élèves sont amenés à développer une puissance d'agir en situation. L'action du professeur vise à rendre les élèves capables d'agir, de s'engager, de réfléchir dans des situations, de prendre des responsabilités, je dirais plutôt que l'action du professeur est de rendre les élèves capables de mener une enquête, dans un domaine de savoir particulier... Pour tenir ensemble ces trois idées, je vais maintenant tenter de définir la compétence comme une « puissance d'agir dans une situation ». Cette définition convoque une méthode (description de l'action et outils pour pouvoir le faire) et un modèle théorique de l'action spécifique, la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD, Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019), qui rend compte de cette puissance d'agir. C'est ce que je vais proposer maintenant.

Éléments théoriques et méthodologiques

Éléments théoriques

Dans cette théorie (TACD), nous décrivons les pratiques comme des jeux. Dans le cas qui nous occupe, celui des transactions didactiques, je vais maintenant utiliser le modèle du jeu pour définir deux niveaux de description, l'un générique et l'autre spécifique.

Premier niveau de jeu : jeu didactique

Le jeu didactique, c'est le jeu générique d'une situation d'enseignement apprentissage (au sens large). C'est un jeu particulier. L'élève gagne s'il peut produire des stratégies gagnantes de son propre mouvement. Le professeur qui accompagne l'élève gagne si l'élève gagne, c'est-à-dire le professeur atteint son objectif si l'élève apprend ou du moins avance dans son apprentissage. Il pèse une contrainte forte sur ce jeu : l'élève ne peut avancer que s'il agit de son propre mouvement, la clause *proprio motu*. Pour agir en première personne, l'élève devra assumer, à un certain moment, une forme de solitude dans l'apprentissage. Le professeur doit faire en sorte que l'élève assume cette responsabilité de jouer vraiment au jeu.

Deuxième niveau de description : le jeu d'apprentissage

Pour parvenir à ses fins, c'est-à-dire pouvoir permettre à l'élève de faire, d'agir, le professeur organise une succession de « faire faire », modélisé par le jeu d'apprentissage. Il est défini par un enjeu (ce qu'il faut faire pour gagner au jeu), un contrat didactique (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) et un milieu didactique (Brousseau, 1998 ; Sensevy, 2011 ; CDpE, 2019) que ce contrat permet d'activer. Nous appelons problème toute situation qui confronte l'élève à une difficulté d'action. Quel que soit le domaine, à certains moments, l'élève ne sait pas faire immédiatement. Il est donc en situation de « résolution de problème ». Je définis ainsi, dans mon travail en didactique, les compétences comme une puissance d'agir dans une situation-problème. Je décris la nature du problème à l'aide de la notion de milieu, et

comment le problème est posé à l'élève en appui sur un déjà-là donné (contrat didactique, CDpE, 2019). Cette approche me permet d'étudier les compétences du côté de l'élève (quelle puissance d'agir met-il en œuvre face à un problème posé par le professeur ?), mais aussi du côté du professeur (quelle puissance d'agir professionnelle met-il en œuvre pour que l'élève rencontre et si possible résolve le problème ?). C'est précisément à ce niveau de modélisation que je vais me situer.

Le modèle du jeu en TACD suppose un troisième niveau, correspondant à une pratique de référence, en relation avec la culture. Cette pratique des « connaisseurs » du domaine est modélisée sous le terme de « jeu épistémique », niveau que je ne développerai pas ici.

Questions de recherche

Dans la situation proposée ci-après, je cherche à développer l'idée suivante : pour que le jeu didactique ait une chance de se dérouler adéquatement, les « faire faire » dans la classe, autrement dit les jeux d'apprentissage, doivent évoluer. La puissance d'agir de l'élève, les compétences qu'il va développer, ne peuvent être construites et développées que dans des situations « intéressantes » où l'enquête a des raisons d'être. La place du professeur est évidemment différente. Perrenoud (1997) compare le professeur à l'entraîneur. Un entraîneur reste en principe sur la touche. Il place le joueur dans des situations qui l'obligent à atteindre un but, à résoudre des problèmes, à prendre des décisions (c'est finalement au joueur de prendre la décision, *in fine*). D'où le questionnement suivant :

Peut-on voir comment les actions du professeur et de l'élève conduit ce dernier à voir les éléments épars du milieu comme un système, afin de résoudre un problème ? Quelles sont les compétences professionnelles mises en œuvre, en tant que puissance d'agir du professeur *in situ* ?

Méthodologie

Pour tenter de répondre à ces questions, j'ai choisi un extrait de classe filmé. Ce moment a eu lieu en fin de mise en œuvre d'une situation développée sur le temps long, le jeu des trésors (Brousseau, 2004 ; Morales, 2014 ; Morales & Forest, 2019). Il est important de préciser que cette mise en œuvre a pris place au sein d'une ingénierie coopérative (Sensevy, Forest, Quilio & Morales, 2013 ; Athias, 2019), dans laquelle chaque séance est préparée, discutée et analysée ensuite collectivement, à égalité de parole entre professeurs et chercheurs. Cet extrait de classe filmé a déjà fait l'objet d'une analyse (Morales & Forest, 2019). L'analyse que je vais mener maintenant s'appuie d'une part sur les transcriptions de la séance et d'autre part sur l'analyse précédemment citée.

La séance de classe

Présentation du jeu du trésor

Cette situation, le jeu du trésor, a été élaborée par Brousseau (2004). Le principe en est le suivant : pour gagner, il faut se souvenir puis communiquer aux autres les noms d'objets familiers que la professeure garde soigneusement cachés dans une valise. La situation dure environ huit mois de l'année de Grande Section (maternelle). Elle consiste en quatre phases :

Phase 1 : élaboration du trésor

Le but de cette phase (treize séances) est la familiarisation et la désignation orale d'objets d'une collection finie, appartenant au monde enfantin (environ 40 pièces). Régulièrement, la professeure propose un nouvel objet, le collectif d'élèves se met d'accord pour le nommer. Chaque jour, lorsque l'objet caché est par les élèves, la professeure le sort de la boîte. À la fin,

si la boîte est vide alors ils ont tous gagné. Sinon, ils ont collectivement perdu. La professeure change de phase lorsque, collectivement, ils parviennent à se souvenir de ce qu'il y a dans la boîte.

Phase 2 : se souvenir individuellement de trois puis de dix objets

Il y a deux parties, qui sont jouées cette fois individuellement. Pendant huit séances, la professeure montre trois objets à chacun des élèves, puis elle les cache. Le lendemain, elle demande à l'élève le nom de ces objets. Sur le même principe, l'élève dit le nom de l'objet, la professeure sort alors l'objet. Tous les élèves comprennent le jeu, et le réussissent compte tenu du petit nombre à se souvenir. Pendant treize séances, la professeur montre cette fois dix objets à chacun des élèves. Puis elle les cache. Le lendemain, elle demande à l'élève de nommer ces objets en utilisant le même principe. Tous les élèves perdent. Autrement dit, les élèves rencontrent un problème, conçu par la professeure. Les élèves ne peuvent pas se fier à leur seule mémoire. Ils doivent trouver une nouvelle stratégie. Finalement l'idée de liste de dessins est abordée. Elle est alors instituée dans la classe comme une stratégie efficace, sous certaines conditions.

Phase 3 : jeu de communication écrite

Cette fois, la professeure propose un autre jeu, qui engage à nouveau une responsabilité par groupe de cinq élèves, durant dix séances. Un « auteur » doit constituer une liste de quatre objets, cachés dans la boîte et qu'il est seul à connaître. Il communique ensuite cette liste aux « lecteurs », membres de son équipe. Un « contrôleur » sort les objets au fur et à mesure que les lecteurs les nomment. Si tous les objets sont sortis, alors l'équipe gagne, si des objets restent dans la boîte, elle perd. Il est donc important de se mettre d'accord sur des représentations pour que l'auteur et les lecteurs dessinent et reconnaissent la même chose.

Phase 4 : constitution d'un code commun à la classe

Cette phase est entrelacée avec la précédente (durant sept séances). Les élèves éprouvent la nécessité d'aboutir à une proposition commune. C'est la construction d'un code commun à tous les élèves. Dans le cadre de l'ingénierie, la professeure enquêtée a décidé d'ajouter une cinquième phase.

Phase 5 : Écrire pour qu'un élève trouve 10 objets

Cette phase est créée par la professeure. Elle explique que plusieurs élèves ont été déçus de ne pas pouvoir retrouver les dix objets tout seuls (lors de la phase 2, passage de trois à dix objets). À ce moment-là, la professeure leur avait promis qu'ils y arriveraient. Cette phase est ainsi présentée comme la tenue d'un engagement (vis à vis d'une puissance d'agir annoncée assumée par les élèves).

Un moment de la phase 5

Introduction

Je rappelle que l'enjeu de recherche est d'explorer la possibilité de décrire et analyser l'action du professeur et de l'élève en tant que puissance d'agir face à un problème. En termes de compétences, j'utiliserai le référentiel institutionnel (MEN, 2013), pour identifier si mon analyse permet de mettre en évidence certaines des compétences professionnelles identifiées dans la liste officielle. Je présente maintenant l'avant-dernière séance de la situation (on est en mai), avec un élève Jorge. Il a élaboré sa liste la veille de la séance. Il doit lire sa liste pour que tous les objets (les dix objets) soient sortis de la valise. Sa démarche compte trois moments. Dans un premier temps, il déchiffre quelques dessins. Dans un deuxième temps, la liste ne permet pas de sortir les objets. Dans un troisième temps, la professeure et Jorge analysent

l'échec. Je vais m'intéresser au premier temps, temps pendant lequel la professeure organise la situation de sorte que l'élève Jorge puisse agir.

Tableau 1- Tableau synoptique de la séance

Temps	Durée (en min)	Tour de parole	Description rapide
1	1	1-28	Le déchiffrement de quelques dessins
2	2	29-43	Échec de Jorge
3	1	44-59	Analyse de l'échec

Temps 1 : première partie

Avant de commencer, la professeure demande à Jorge s'il va gagner. L'élève lui sourit. Il hausse les épaules et acquiesce par un « oui ». Puis, elle s'éloigne. Elle s'occupe maintenant des autres élèves de la classe. Elle laisse Jorge jouer en autonomie.

Je modélise ici ce temps sous la forme d'un jeu d'apprentissage, où le professeur fait déchiffrer à un élève ses propres dessins. Sur quoi l'élève peut-il s'appuyer pour jouer à ce moment-là? C'est le déjà-là, modélisé par le contrat didactique (CDpE, 2019). Les élèves ont l'habitude de ce jeu. Collectivement, ils ont nommé les objets et ils se sont mis d'accord pour les dessiner. Ils ont construit ainsi un arrière-plan partagé, matérialisé par le nom des objets, leur dessin. Ce sont les diverses expériences, les problèmes rencontrés (par exemple, ne pas se souvenir), les échecs (par exemple, n'avoir dessiné que neuf objets au lieu de dix), les réussites qui aboutissent à ces représentations communes (par exemple, reconnaître tel objet lorsqu'il est dessiné d'une certaine manière). De quoi l'élève doit se rendre capable ? Le milieu (CDpE, 2019), c'est le problème à résoudre. Jorge a dessiné sa liste. Elle devient le support pour nommer les objets et les faire sortir de la boîte. Pour gagner, il ne suffit pas d'avoir à disposition le nom des objets, les représentations communes de ces objets. L'élève doit accepter d'utiliser ces représentations. Il doit adhérer « volontairement » à l'usage des codes communs. Si l'on traduit dans le modèle du jeu, l'élève doit mettre en œuvre des stratégies : le code commun est déjà-là, les élèves se sont mis d'accord pour nommer et dessiner les objets d'une certaine manière. L'élève doit voir le dessin de l'objet comme une saillance du milieu, qui lui permettra de gagner à coup sûr. Nous allons essayer de modéliser les actions de la professeure et de l'élève en termes de compétences, vues comme une puissance d'agir en situation. La professeure permet à Jorge de s'engager. Je voudrais souligner le sourire de Jorge en début de partie. Il sait qu'il va gagner. Pourtant, je dois souligner que c'est un des derniers à faire la liste pour gagner. La professeure lui laisse le temps de gagner. Prendre le temps pour permettre à Jorge d'agir, c'est précisément, du point de vue des compétences professionnelles, une puissance d'agir de la professeure, en tenant compte de la diversité des élèves, et d'adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves (compétence 5, MEN, 2013). Lorsqu'elle s'éloigne, la professeure confirme Jorge dans cette assurance. Nous pouvons interpréter l'action d'éloignement de la professeure comme permettant de laisser la place à Jorge. On peut voir cet éloignement sous deux points de vue : elle laisse Jorge prendre ses responsabilités face au jeu ; elle permet à Jorge de montrer ce qu'il peut faire seul.

Du point de vue de l'élève maintenant, Jorge peut s'engager dans le jeu. Il prend la responsabilité de lire ses dessins en utilisant sa propre liste qui est censée représenter le contenu de la boîte. Il peut montrer ce qu'il est capable de faire tout seul. Dans le programme de maternelle, « apprendre en jouant, le jeu permet aux élèves d'exercer leur autonomie, d'agir

sur le réel » (MEN, 2013). Dans le même temps, la professeure est attentive à ce que l'élève peut faire seul. La professeure agit de manière à « favoriser l'intégration des compétences transversales (responsabilité) »- compétence P3.

Temps 1 : deuxième partie

La professeure revient rapidement (seulement quinze secondes). Elle remarque que Jorge n'utilise pas le feutre. Or, dans cette classe, un feutre est utilisé par les élèves pour marquer ce qui a été lu et ainsi reconnaître ce qui reste à déchiffrer. Jorge a bien pris le feutre. Mais il ne l'utilise pas : il est dans sa main, sous la table. La professeure prend le feutre et lui demande les objets déjà sortis et les marque sur la liste. Puis Jorge reprend le jeu : il coche au fur et à mesure les dessins qui permettent de sortir les objets.

Nous allons essayer de modéliser les actions de la professeure et de l'élève en terme de compétences, vues comme une puissance d'agir en situation. La professeure semble comprendre que Jorge a besoin d'un rappel, d'une aide. La professeure a une connaissance approfondie de la situation : en cochant les objets, elle aide Jorge sur l'énumération (repérer ce qui est demandé et ce qui ne l'est pas). Pourtant, elle ne dévoile pas le problème. Cette manière de faire rend compte de ces connaissances didactiques, formulées en terme de compétences (P1, Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques). En prenant appui sur les habitudes (modélisées par la notion de contrat didactique), la professeure réduit le nombre de saillances du milieu. Elle coche ce que Jorge a déjà fait sortir de la boîte. Il peut donc voir sur sa liste ce qu'il y a encore à déchiffrer. L'action de la professeure porte sur ce que l'élève peut faire seul dans un avenir proche. Dans le même temps, cette action permet à Jorge de reprendre la main, de s'engager de son propre mouvement. La puissance d'agir de la professeure est mise à l'épreuve de la pratique, en écho à la prise de responsabilité de l'élève. Les actions de l'un permettant d'engager les actions de l'autre. Cette action s'appuie sur ce qu'elle sait de Jorge, par ailleurs, ici prendre en compte la diversité des élèves (P3, Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun).

Temps 1 : troisième partie

Jorge reprend la main. Il marque avec le feutre les dessins déchiffrés au fur et à mesure. Il a donc ajusté son comportement suite à l'aide proposée par la professeure. Il continue à regarder minutieusement ses dessins pour les reconnaître et pour pouvoir nommer les objets encore cachés. Lorsqu'il arrive au septième dessin, il le regarde, il commence à avoir des gestes : il approche les doigts de sa bouche. Après quelques secondes (7 s), il a reconnu et annonce que c'est la casserole. La réponse est validée par son camarade. Jorge semble alors vouloir partager une certaine satisfaction, et il rit en regardant vers la professeure. Il ne peut pas faire sortir d'autres objets.

Nous allons essayer de modéliser les actions de la professeure et de l'élève en terme de compétences, vues comme une puissance d'agir en situation. L'action de Jorge est maintenue dans une certaine durée : l'adhésion au jeu est réelle. Il s'appuie sur des stratégies, par exemple cocher ce qui a été fait, lire une représentation puis donner un nom.... La professeure n'est pas toujours présente. « Ne pas être là, mais pas loin », signifie une compréhension de la compétence professionnelle institutionnelle P3 (P3 Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun). Lorsque Jorge se rend capable de lire plusieurs représentations (par exemple la casserole), il fait l'expérience d'une puissance d'agir sur les objets représentés. Jorge manifeste cette compétence (savoir : nécessité d'un code

commun et l'utilisation des dessins de Jorge, issue de la référence commune), même s'il n'arrive pas à faire sortir tous les objets.

Résultats, discussion

Revenons à nos questions de recherche. Comment les actions du professeur et de l'élève conduit ce dernier à voir les éléments épars du milieu comme un système, afin de résoudre un problème ? Quelles sont les compétences professionnelles mises en œuvre, en tant que puissance d'agir du professeur *in situ* ? Nous avons décrit ici des puissances d'agir, effectivement mises en œuvre, avec des moments très importants, tant du point de vue de l'élève que du point de vue de la professeure. Ces puissances d'agir de la professeure et de l'élève sont en appui l'une de l'autre. L'action est conjointe. On voit une professeur qui soutient Jorge pour développer intérêt et motivation (Tricot, 2017). On voit ici Jorge s'engager dans l'action, avec une joie de réussir (même s'il ne gagnera pas cette fois-ci). Les éléments pertinents du milieu pointés par la professeure sont effectivement mis en œuvre par Jorge, en prenant appui sur des habitudes (modélisées par le contrat). Nous avons présenté l'effacement de la professeure permettant à Jorge d'agir de son propre mouvement *proprio motu*, nous avons mis en évidence le pointage des objets grâce au feutre, rappelé par la professeure. À chaque fois, Jorge s'en empare et le fait sien. Il commence à nommer les objets pour les faire sortir, il continue de pointer avec le feutre... Et si les actions ainsi menées ne permettront pas à Jorge de réussir cette fois-ci, on sait que Jorge, la fois suivante, réussira à mettre en œuvre le code commun pour gagner. Il manifestera une grande joie qu'il partagera alors avec la professeure.

Ce qu'il faut savoir maintenant, pour apprécier la densité du moment rapporté : Jorge est un élève qui, au début de l'année ne souhaitait pas s'engager dans ce jeu collectif. Petit à petit, la professeure le conduit à accepter de prendre la responsabilité de jouer et de gagner : Jorge accepte de jouer avec le sourire (début de la séance). La professeure lui donne à voir des éléments saillants tout en lui laissant la responsabilité d'agir, sans dévoiler les enjeux du problème. Elle permet ainsi à Jorge de faire l'expérience de la puissance d'agir, de se rendre compte que le fait de savoir, le fait d'avoir accès au savoir permet de gagner. Dans le même temps, Jorge prend la responsabilité de s'engager. Il doit ajuster intentionnellement ses actions pour reprendre l'enquête sur la construction et le déchiffrement du milieu. Il coche les objets déjà nommés à la suite de la professeure. En orientant ainsi notre regard sur ce que font le professeur et l'élève, j'ai été amené à modéliser les compétences du professeur et de l'élève comme la puissance d'agir des deux transactants (Sensevy & Mercier, 2007). La professeure agit de manière à produire une distance adéquate entre le contrat (le déjà-là) et le milieu (le problème à résoudre) didactiques du point de vue de l'élève. Organiser cette distance adéquate ne peut se faire que parce que la professeure a une connaissance approfondie de la situation et de l'élève.

Définir les compétences comme une puissance d'agir dans une situation puis les donner à voir m'ont permis de rendre compte de ce qui se passe *in situ*. Ces compétences se réalisent en effet en actes dans une action conjointe entre le professeur et l'élève, actions dans lesquelles on peut reconnaître des compétences pour l'élève et des compétences pour le professeur. Les compétences vues comme puissances d'agir en lien avec les compétences institutionnelles ont certes un champ limité à la classe. Elles ne peuvent pas rendre compte de toutes les compétences institutionnelles, comme par exemple parler en anglais (cf utiliser une langue étrangère dans les situations nécessaires à l'exercice de son métier). Nous envisageons de développer cette modélisation des compétences, vues comme une puissance d'agir en situation. Elle pourrait être partagées dans le cadre de la formation, en orientant l'attention des jeunes collègues sur des éléments pertinents du contrat ou du milieu.

Bibliographie

- Athias, F. (2019). « *Un travail d'enquête en géométrie* ». In C. Goujon (dir.), *Actes du congrès : La TACD en questions, questions à la didactique* 5 (p. 29-43). Rennes : CREAD. URL : https://tacd-2019.sciencesconf.org/data/ACTES_Session5_Congres_TACD_Rennes_2019.pdf
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2004). « Les représentations : étude en théorie des situations didactiques ». *Revue des sciences de l'éducation* 30(2) : 241–277.
- Collectif Didactique Pour Enseigner, CDpE (2019). *Didactique pour enseigner*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lichtenberger, Y. (1999). « La compétence comme prise de responsabilité ». In *Entreprises et compétences : le sens des évolutions* (p. 69-85). Paris : Les cahiers des clubs CRIN.
- Meunier, O. (2005). « Standards, compétences de base et socle commun ». Dossiers de la veille. Lyon : INRP.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2013). Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2013. URL : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2015). Programmes du cycle 3. Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. URL : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94708
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2013). Le référentiel de compétences des enseignants. Bulletin Officiel spécial n°11 du 25 juillet 2013. URL : <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Morales, G. (2014). *L'enseignement et l'apprentissage de la représentation. Une étude de cas en maternelle : le « jeu des trésors »*. Thèse de doctorat, Université Bretagne Occidentale, Rennes.
- Morales, G. & Forest, D. (2019). « Le cas de Jorge : quand les sourires sont le résultat d'une puissance d'agir construite conjointement ». In Collectif *Didactique pour enseigner* (dir.) (p. 343-364). Presses Universitaires de Rennes.
- Oiry, E. (2005). « Qualification et compétence : deux sœurs jumelles ? » *Revue Française de Gestion* 5(158) : 13-34.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeurs.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S. & Morales, G. (2013). « Cooperative engineering as a specific design-based research ». *ZDM, The International Journal on Mathematics Education* 45(7) : 1031-1043.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique, Mythes et Réalité*. Retz.
- Vergnaud, G. (2013). « Pourquoi la théorie des champs conceptuels ? ». *Infancia y Aprendizaje* 32-2 : 131-161.

205 L'apprentissage de l'allemand dans les collèges français : un choix problématique

Isabelle Jugé-Pini, Université de Haute-Alsace, LISEC (EA2310) (France)

Résumé

En dépit de l'étroitesse des relations franco-allemandes, peu de collégiens français apprennent l'allemand. Une enquête qualitative et quantitative menée en 2016 dans l'académie d'Orléans-Tours permet de saisir les facteurs de choix de la deuxième langue vivante étrangère. Ainsi, 304 lycéens ont exprimé leurs sentiments envers l'Allemagne et l'Espagne, leur langue et leur culture respectives. L'étude investit la didactique des langues et la relation pédagogique. Elle permet de a) confirmer le rôle du savoir commun lié à l'environnement affectif et sociétal ; b) souligner l'importance de l'impact des émotions et des représentations sur l'apprentissage linguistique ; c) suggérer des pistes de réflexion liées à la gestion de l'altérité.

Mots-clés : langues vivantes étrangères, franco-allemand, émotions, représentations, savoir informel

Introduction

Nous nous posons la question du choix de la deuxième langue vivante étrangère par les élèves français. Dans la plupart des collèges, l'offre linguistique repose sur l'alternative allemand-espagnol. Or, les statistiques fournies par la Division de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) montrent un déséquilibre notable entre les effectifs des élèves du secondaire germanistes et hispanisants en faveur de ces derniers. En 2017, seuls 16,4 % des élèves français étudiaient l'allemand contre 74,1 % l'espagnol. De fait, les enseignants peinent à recruter des élèves germanistes depuis plus de deux décennies. Le manque d'attractivité de la langue allemande auprès des jeunes Français nous interpelle en qualité de praticien réflexif germaniste et de chercheur en sciences de l'éducation. C'est pourquoi nous avons mené un travail de recherche afin de mieux comprendre les raisons motivant le choix de la deuxième langue vivante. Les outils conceptuels des sciences de l'éducation furent mis en œuvre pour identifier les facteurs explicatifs du déficit chronique des élèves germanistes. Tout d'abord, nous exposons le contexte de recherche à l'origine de notre questionnement, puis formulons l'hypothèse étayée par une enquête. Enfin, nous livrons les résultats démontrant le lien entre l'image de la langue et l'engagement dans son apprentissage. Ainsi, nous souhaitons initier un cheminement en contribuant à la réflexion menée dans le domaine de la didactique des langues.

« Le paradoxe de l'allemand »

En 2003, le sénateur Legendre établit un état des lieux sur le choix des langues par le public scolaire français. Il souligne la marginalisation croissante et préoccupante de l'allemand, tout d'abord au profit de l'anglais, puis de l'espagnol. L'offre de l'allemand comme première langue vivante étrangère (LV1) se raréfie. Sa part ne représentait plus que 3,6 % des effectifs du secondaire en 2016. C'est pourquoi nous observons l'évolution du nombre des élèves apprenant l'allemand comme deuxième langue vivante étrangère (LV2). Il existe certes des disparités selon les académies, mais la tendance basse demeure la règle. Entre 1995 et 2013, on note une perte de 260 096 élèves germanistes, tandis que l'espagnol gagne 863 073 élèves. Sur un total de 1 614 772 élèves inscrits dans les classes de quatrième et de troisième, seuls 418 472 n'étudiaient pas l'espagnol en 2016.

Entre 2004 et 2016, le dispositif des classes « bilangues¹ » a permis de freiner la baisse des effectifs. Ainsi, 88,6 % des élèves germanistes étaient inscrits dans ces classes. Mais la réforme du collège mise en place à la rentrée 2016 entraîne leur fermeture. Les aménagements obtenus dans les différentes académies ne permettront pas de maintenir les effectifs. Presque quinze ans après le rapport Legendre, la discipline demeure très fragilisée.

Le « paradoxe de l'allemand » renvoie donc au décalage notable entre les besoins linguistiques liés à l'étroitesse des relations entre la France et l'Allemagne et le faible recrutement des germanistes. La signature du traité de l'Élysée en 1963, puis une succession d'accords bilatéraux ont permis d'institutionnaliser la coopération franco-allemande à tous les niveaux de la société. Depuis presque soixante ans fut constitué un réseau unique de par sa densité et son caractère exemplaire. Ainsi, l'ennemi héréditaire a acquis le statut de partenaire privilégié et d'« ami pour toujours² ».

Néanmoins, des actions sont menées depuis deux décennies, afin de promouvoir l'apprentissage de la langue du partenaire. Elles sont généralement précédées de déclarations exprimées au plus haut niveau dont nous citons ici les plus emblématiques. Lors de la commémoration du Quarantième anniversaire de la signature du traité de l'Élysée, le 22 janvier 2003, le président de la République française, Jacques Chirac, et le chancelier allemand, Gerhard Schröder, répondaient à la désaffection des jeunes envers la langue du partenaire en ces termes : « Nous voulons inciter un plus grand nombre de jeunes Français à apprendre l'allemand [...] »³. De même, les responsables politiques évoquaient dans le communiqué final des rencontres de Poitiers entre les *Länder* et les régions françaises en 2003 « l'insuffisance des connaissances linguistiques et un défaut persistant de familiarité avec la culture de l'autre pays » (Déclaration de Poitiers, 2003 : 3). Il s'agissait d'intensifier « les efforts de promotion de l'apprentissage de la langue du partenaire [...] » (Déclaration de Poitiers, 2003 : 4). Enfin peut-on lire dans le texte de l'agenda 2020 rédigé conjointement en 2010 par le président de la République française, Nicolas Sarkozy, et la chancelière allemande, Angela Merkel :

Nous voulons que la coopération franco-allemande, dont nous sommes les dépositaires et que nous avons le devoir d'approfondir, se renforce et s'étende. Nous sommes convaincus que l'entente étroite entre nos deux pays doit reposer davantage sur le développement des liens entre les deux sociétés civiles, notamment le développement des échanges entre les jeunes des deux pays. L'éducation, la formation et la recherche sont d'une importance primordiale pour notre avenir et nous sommes résolu à y travailler ensemble. (Agenda franco-allemand - 2020, 2010 : 2).

Suite à ces déclarations, les responsables français et allemands conviennent de « prendre toute une série de mesures pour « inciter un nombre d'élèves plus grand encore à s'intéresser au pays voisin et à sa langue⁴ ». Outre la création du site d'information « *FplusD* », une série d'actions sera mise en place sur le terrain éducatif tels le manuel franco-allemand d'histoire, les certifications franco-allemandes de fin d'études secondaires ou encore les parcours de formation franco-allemands.

¹ Les élèves apprennent conjointement l'anglais et l'allemand en classe de sixième.

² L'expression apparaît dans la campagne de promotion menée par l'Office franco-allemand pour la Jeunesse en 2004.

³ Déclaration commune du Président de la République française et du Chancelier de la République Fédérale d'Allemagne, 22.01.2004

⁴ Le site <http://www.france-allemande.fr> regroupe l'ensemble des informations sur les organismes et les actions franco-allemandes.

De fait, nous notons un décalage notable entre l'expression renouvelée du soutien à l'apprentissage de la langue du partenaire et le recrutement effectif des nouveaux germanistes. Ceci nous conduit à comprendre les raisons de la désaffection des collégiens français. Les raisons du choix de l'allemand sont bien identifiées dans le discours de promotion conçu notamment par l'Institut Goethe et l'Office franco-allemand pour la Jeunesse. L'argumentaire révèle une vision plutôt utilitariste de la langue. En effet, elle est présentée comme le moyen d'optimiser le parcours scolaire et de favoriser la carrière professionnelle. En revanche, on s'interroge moins sur les raisons du non-choix. C'est là l'originalité du présent questionnement. Nous ne nous limitons pas à faire état des remarques négatives sur l'apprentissage de l'allemand, mais tentons d'en trouver l'origine. C'est pourquoi nous avons mené une enquête dont nous livrons ici quelques résultats.

« L'imaginaire des langues »

L'Allemagne rencontrerait auprès des jeunes et du public scolaire un déficit en termes d'image. Au mieux, le voisin n'évoque rien, au pire il est associé à des représentations négatives. Ainsi lit-on dans le rapport du sénateur Legendre : « [...] Plus de 50 % des jeunes Français n'associent aucune idée au mot Allemagne » (Legendre, 2003 : 51). Le déficit d'information et de connaissances des jeunes sur le pays partenaire les conduit à adopter une attitude d'indifférence. Que nous donne donc à comprendre les remarques recueillies auprès des acteurs et de usagers de l'École telles « Ma fille n'est pas assez bonne pour faire de l'allemand » ou « la langue est moche » ? Une question centrale est alors posée : Quel impact ont les émotions et les arguments pragmatiques sur le choix de l'allemand ? Nous avons tenté d'étayer l'hypothèse selon laquelle les arguments pragmatiques n'influenceraient guère le choix de la langue vivante étrangère contrairement aux émotions. Dès lors, nous avons voulu comprendre dans quelle mesure la connaissance réelle ou imaginaire des conditions d'apprentissage de la langue motive le choix de l'allemand ou son rejet. Nous nous intéressons alors à « l'imaginaire des langues » dans la lignée des travaux de Branca (1996), mais aussi de Castellotti et Moore (2002) pour lesquelles « ces images recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant, vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (Castellotti et Moore, 2002 : 10).

La complexité des données recueillies induisait leur croisement dans la lignée des travaux de Bardin (1999), de Billiez et Millet (2001), et de Paillé et Mucchielli (2010). Nous avons mené une enquête quantitative et qualitative dans l'Académie d'Orléans-Tours. Ainsi, 579 questionnaires furent recueillis auprès de 209 professeurs d'allemand en exercice dans l'Académie d'Orléans-Tours, de 206 élèves hispanisants, de 98 élèves germanistes inscrits dans deux lycées du Loiret et un lycée d'Indre-et-Loire et 66 parents d'élèves germanistes. Nous souhaitons relever les points de convergence et de divergence des représentations des apprenants et des enseignants. Leur traitement qualitatif permettait de mieux comprendre les facteurs déterminant le choix de la deuxième langue vivante étrangère. Il s'agissait également de démontrer que l'adhésion des élèves aux représentations négatives de l'allemand n'est pas anecdotique.

Nous voulons définir le rôle joué par les sentiments associés aux locuteurs et au pays de la langue étudiée. Nous nous concentrons dans cet article sur les réponses des élèves hispanisants. Leurs sentiments nous sont précieux, car ils les ont conduit à ne pas choisir l'allemand. En outre, ils n'ont pas été sensibles aux arguments des acteurs de la promotion de l'allemand. Conséquemment, notre questionnaire avait pour objectif de révéler leurs sentiments vis-à-vis de l'Allemagne et de l'allemand, de l'Espagne et de l'espagnol. Nous avons distingué les émotions négatives des émotions positives associées par les élèves hispanisants et obtenu les résultats suivants :

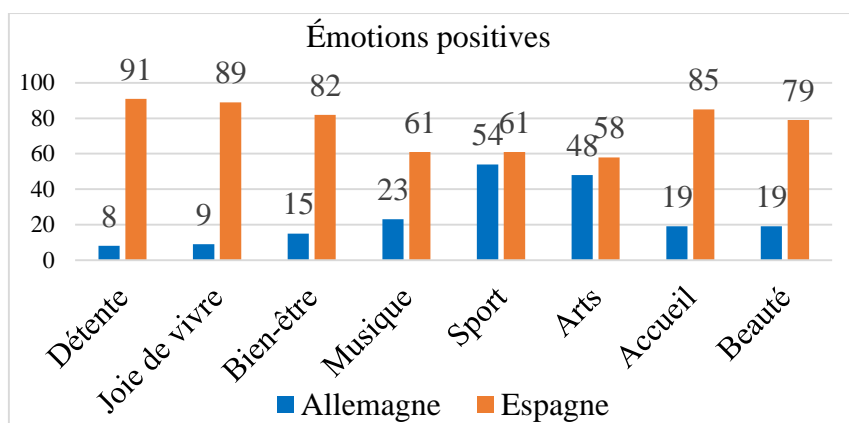


Fig. 1 - Les émotions positives associées à l'Espagne ou à l'Allemagne (élèves hispanisants)

Les émotions positives sont clairement attribuées à l'Espagne. Son image est celle d'un pays de villégiature aux multiples attraits : beaux paysages, espace de détente, population accueillante. Le sénateur Legendre évoquait alors « l'effet *costa del sol* » (Rapport Legendre, 2003 : 31). Le pays est un espace idyllique où le stress et le travail sont exclus. Les élèves peinent à produire un discours nuancé. Ils « adorent » l'Espagne, tandis que l'Allemagne « ne plaît pas ». Le choix de la langue s'effectue selon le mécanisme de l'attrance ou du rejet. Ces résultats confirment l'impact des émotions dans le choix de la langue vivante étrangère. La démarche quantitative montre que ce positionnement n'est pas anecdotique, du moins à l'échelle de l'échantillon observé. 91 % des élèves associent l'Espagne à la détente, 89 % à la joie de vivre et 82 % au bien-être.

Nous avons également identifié et quantifié les émotions négatives associées à l'un ou l'autre pays :

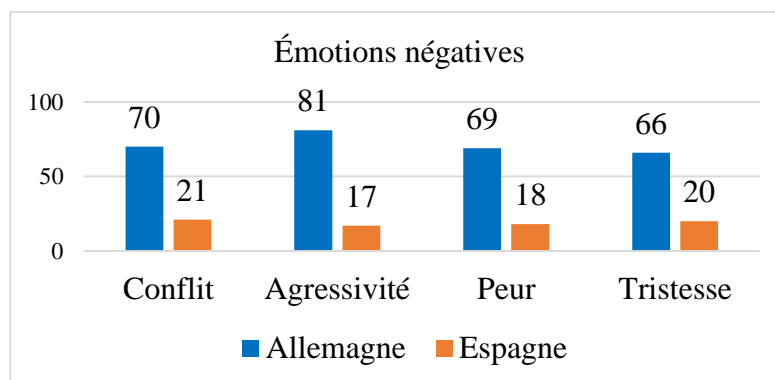


Fig. 2 - Les émotions négatives associées à l'Espagne ou à l'Allemagne (élèves hispanisants)

L'Allemagne est clairement associée aux situations de conflit (70 %), à l'agressivité (81 %), à la peur (69 %) et à la tristesse (66 %). Ces émotions extrêmement fortes traduisent un inconfort psychologique important. L'évocation de l'Allemagne produit un phénomène de déstabilisation du sujet. Les réactions adéquates sont alors la défense et la fuite. Mais quel savoir sur l'Allemagne peut bien nourrir ses sentiments ?

Enfin, notre recherche étant menée sur le terrain éducatif, nous avons recueilli les sentiments des élèves hispanisants associés à l'enseignement de l'allemand :

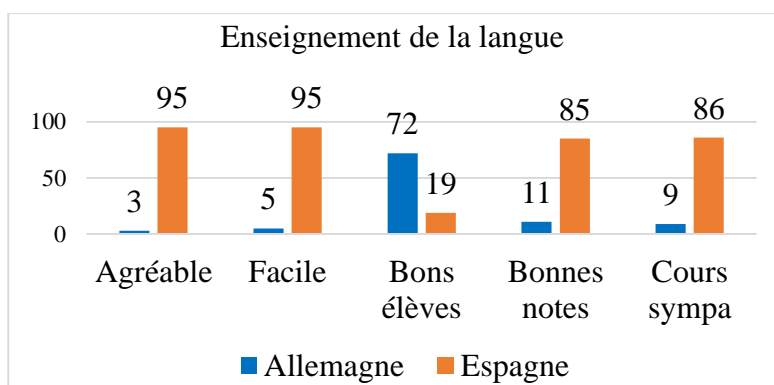


Fig. 3 - L'enseignement de la langue (élèves hispanisants)

La majorité écrasante des élèves, soit 95 %, associe l'espagnol à une langue agréable et facile à apprendre. Les bonnes notes et l'atmosphère du cours « sympathique » sont des critères de choix pour respectivement 86 % et 85 % d'entre eux. En effet, ils conditionnent un environnement affectif agréable capable de remporter la décision au moment du choix linguistique. Un résultat retient également notre attention : 72 % des hispanisants évoquent des cours d'allemand fréquentés par les « bons élèves ». Toutefois, la reconnaissance d'un parcours scolaire optimisé par l'apprentissage de l'allemand n'est pas citée. L'argument pragmatique semble ainsi ne pas influencer leur choix. Les collégiens décident plutôt de s'exclure de cette option selon le phénomène d'autocensure relatif au niveau socio-culturel familial. Cette image contrastée des deux langues n'est pas récente. En 1781, Jean-Jacques Rousseau distinguait dans son *Essai sur l'origine des langues*, les langues du Nord et les langues du Midi en les présentant respectivement comme « langues du besoin et de la nécessité » et « langues du plaisir et du sentiment, langues du 'cœur' ». En conclusion, ces différents résultats illustrent les travaux mettant en lumière la relation entre l'affectivité et les apprentissages que nous convoquons pour vérifier nos hypothèses.

« Savoir social » et image de l'allemand

Ces sentiments identifiés, nous cherchons à déterminer les conditions de leur émergence. La particularité de nos références conceptuelles réside dans le fait qu'elles ne relèvent pas du domaine linguistique bien que traitant de l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Nous souhaitons circonscrire notre cadre d'étude à « ce qui, dans l'enseignement des langues, concerne autre chose que la langue » (Beacco, 2000 : 22). Le cadre théorique de la recherche repose notamment sur les travaux portant sur les représentations et le jeu des émotions dans les apprentissages (Damasio, 1995 ; Arnold, 1999 ; Abdallah-Preteceille, 2003, 2005 ; Atienza, 2003 ; Zarate, 2007 ; Puzo, 2013 ; Piccardo, 2013). Nous nous inspirons de la démarche qui privilégie l'examen du rôle de la culture et de la civilisation dans le cours de langue. Nous posons le postulat selon lequel l'acquisition d'une langue vivante étrangère dépasse la dimension linguistique :

[La langue] ne se limite pas à être un moyen pour véhiculer du sens et pour nommer une réalité qui serait censé être statique et labélisable, mais qui soit dans une relation profonde avec les individus et qui touche une dimension cachée (Piccardo, 2013 : 18).

La fonction communicative de la langue est placée en retrait pour étudier « la valeur symbolique » ou « l'effet émotionnel de la langue » (Piccardo, 2013 : 28). L'originalité de notre étude est de saisir les contours de cette « dimension cachée », tout en se situant en amont de l'entrée dans l'apprentissage d'une langue vivante étrangère. Or, notre enquête menée auprès du public scolaire révèle « la place occupée par les jugements subjectifs, [...] des considérations à l'emporte-pièce [...], d'étranges généralités, [...] des affirmations douteuses »

(Beacco, 2000 : 35). Une image caricaturale persisterait, malgré le discours célébrant « l'ami pour toujours ». C'est pourquoi nous appliquons au cas singulier du choix de l'allemand le questionnement de Jodelet (2007) : « Qui sait et d'où ? Que et comment sait-on ? Sur quoi et avec quels effets ? ».

Les collégiens et les lycéens ne sont pas des produits hors sol. Ils s'inscrivent dans un processus de transmission entre générations propre aux sociétés humaines. Les jeunes ont reçu en héritage le « savoir social, celui-ci est resté imperméable à toute dynamique de transformation » (Perrefort, 2001 : 105). Il est difficile de rompre avec les valeurs transmises au sein de la famille. Elles ont « un poids considérable en raison de la crédibilité que leur confère cette instance et de l'affectivité qui lie l'individu au groupe » (Perrefort, 2001 : 126). Zarate évoque « les représentations sociales [qui] « constituent un mode à part entière de connaissance de la réalité » (Zarate, 2003 : 29). Préexistantes au moment du choix linguistique, nous en évaluons les effets sur le choix de l'allemand. Parmi les facteurs explicatifs envisagés, nous nous concentrons sur le phénomène de transmission intergénérationnelle d'un savoir sur l'Allemagne, sa langue et sa culture. Celui-ci serait lié à l'expérience des conflits franco-allemands passés. Ces travaux permettent d'expliquer le rôle de la mémoire collective lors du choix et de comprendre le lien entre le microcosme de l'École et le macrocosme de la société :

Les représentations linguistiques sont liées à la trajectoire personnelle de chacun - destin individuel, milieu familial, social, différentes instances de socialisation parcourues et donc en partie individuelles. Mais on ne doit pas négliger l'ancrage de ce parcours autobiographique dans un cadre social et dans la mémoire collective. Elles trouvent leur fondement idéologique dans les discours institutionnalisés, littéraires et médiatiques sur les langues et/ou sur les locuteurs de ces langues, les groupes linguistiques. (Perrefort, 2001 : 33-34)

Tout élève a intégré un discours collectif sur la langue proposée à l'étude au collège. Celle-ci se fonde avec le locuteur natif en une même image. Dès lors, l'élève s'approprie une forme de savoir qui repose sur les expériences vécues par l'entourage proche ou médiatisées par les différentes sources d'information. Nous avons cherché à identifier dans nos enquêtes auprès des acteurs et des usagers de l'École ces « représentations linguistiques liées à la trajectoire de chacun ».

Le statut singulier de la langue allemande

Parmi les raisons évoquées pour ne pas choisir l'allemand, les allusions aux conflits franco-allemands retiennent toute notre attention. Ce positionnement des jeunes générations peut apparaître surprenant dans le contexte particulier du réseau franco-allemand qualifié d'unique en son genre. En effet, nous partions du principe que sa construction contribuerait à la constitution d'une image positive de l'allemand. Dans ces conditions, un nouveau paradoxe apparaît : L'Allemand demeurerait un étranger en dépit d'une coopération franco-allemande très active. Jeanneney fournit une première explication à ce phénomène :

Les rapports franco-allemands [...] ont beaucoup à nous apprendre pour affiner les questions : c'est une sorte de cas d'école. Il y a là, plus lisible encore qu'ailleurs, l'empilement des rythmes superposés, avec, d'un côté à l'autre du Rhin, l'alchimie compliquée qui s'organise entre les réflexes ataviques, d'évolution lente, les changements que provoquent le renouvellement des générations et les soubresauts de la conjoncture [...]. La guerre et la paix font alterner leurs tempos antagonistes. Tout l'appareil des relations mythifiées est là présent, qu'on retrouve ailleurs plus dispersé (Jeanneney, 2000 : 6).

Cette approche rend compte de la problématique spécifique existant entre la France et l'Allemagne. Les émotions et les représentations s'entremêleraient pour générer une attitude peu favorable à l'apprentissage de l'allemand. Compte tenu de la singularité des rapports

franco-allemands, il pourrait conduire le public scolaire à se détourner de la langue du pays partenaire. Selon Perrefort, nous devons traiter du « phénomène complexe des représentations, relevant à la fois du collectif et de l'individuel, du social et du subjectif, d'une dynamique entre passé, présent et avenir » (Perrefort, 2001 : 31). De même, le titre de son ouvrage, *J'aimerais aimer parler allemand*, illustre le rapport affectif à la langue étrangère. Ainsi une élève déclare : « J'ai du mal à parler allemand, car je trouve que cette langue est impérative et qu'elle est faite pour donner des ordres » (Perrefort, 2001 : 135). On note que cette jeune fille n'appartient pas à la génération ayant connu la guerre et n'a donc pas pu faire l'expérience personnelle d'une confrontation avec la langue allemande dans un contexte conflictuel. Elle fait sans doute référence aux multiples films de guerre mettant en scène des militaires allemands. Ceci explique sans doute les remarques des lycéens hispanisants : « Quand ils parlent, on a l'impression qu'ils nous agressent » ou « On dirait que les Allemands donnent des ordres dès qu'ils parlent ». Mais une autre explication est suggérée. En effet, Perrefort note dans son étude combien les jeunes sont imprégnés des représentations des générations précédentes et de la référence au conflit mondial :

Représentation prototypique de la langue allemande qui, à la fois, cristallise des sédiments historiques et n'est possible qu'en raison de ceux-ci [...]. Compte tenu de [l'] ancrage social et de la part de déterminisme, il n'est pas surprenant de trouver des jugements similaires dans le discours des jeunes qui se font écho de ceux produits par les anciens (Perrefort, 2001 : 135).

À travers la mémoire collective, les élèves intègrent des éléments du discours autour de l'entente franco-allemande, mais aussi du récit biographique familial. Par conséquent, les jeunes se retrouvent « dans une situation conflictuelle, entre mémoire et modernité », selon Zarate (2003 : 129). Ainsi, un élève hispanisant écrit : « Et quand je pense à l'Allemagne, je pense à Hitler, aux nazis et à la guerre, et c'est pour cela que c'est un pays triste ». N'est-il pas surprenant de lire un collégien s'exprimer comme un vétéran ?

Des outils didactiques spécifiques

Ces résultats démontrent les effets du déficit d'information sur l'Allemagne et la capacité des élèves à lui substituer un espace irréel. Les élèves n'accordent aucun intérêt à l'aire germanophone et ne cherchent visiblement pas à modifier leur vision d'un espace sans attrait. Conséquemment, le cheminement se poursuit sur le terrain de la didactique des langues. Faudrait-il développer des outils spécifiques pouvant répondre aux besoins particuliers d'une langue au statut singulier ? Ceci implique de poursuivre la réflexion sur les contenus de la formation initiale et continue des enseignants de langues et sur leur pratique. Les travaux de Piccardo (2013) et de Lafortune (2011) nous fournissent de précieuses pistes de réflexion pour « améliorer la culture pédagogique » (Lafortune, 2011 : 115) des professeurs germanistes.

D'une part, un travail sur les représentations et les émotions pourrait être mené dans le cadre du cours de langue parallèlement au travail linguistique. Cela suppose de repenser le traitement des attitudes des élèves par le maître et des émotions par le maître et ses élèves. Selon Piccardo, « [Il] serait plus réaliste [...] d'admettre que les trajectoires individuelles dans l'apprentissage des langues impliquent des émotions et des sentiments ambivalents, parfois positifs et parfois négatifs » (Piccardo, 2003 : 33). Sans doute les enseignants ont-ils besoin d'outils particuliers pour faire face aux « croyances » des élèves, c'est-à-dire « une opinion tenue pour réelle » (Lafortune, 2011 : 70). Dans notre cas, leur existence aurait pour conséquence de rendre peu audible le discours des acteurs de la promotion de l'allemand. De plus, elles généreraient des émotions désagréables qui peuvent expliquer une attitude d'évitement (Lafortune, 2011 : 45). Les élèves doivent prendre conscience que leurs croyances ne sont pas fondées, mais issues de préjugés. Il reviendrait à l'enseignant de penser un travail sur les émotions. Il chercherait à

développer une « compétence émotionnelle » propice à modifier l'image de la discipline (Lafortune, 2011 : 52). Tout d'abord, les émotions doivent être exprimées, mais aussi expliquées et justifiées. Ensuite, un dispositif didactique permettrait de gérer les images négatives de l'allemand. Les enseignants pourraient développer chez leurs élèves « la pensée critique » (Lafortune, 2011 : 83).

D'autre part, les professeurs intégreraient la démarche d'accompagnement interculturel. Les élèves développeraient une compétence relative à la gestion de l'altérité. Notre enquête a révélé l'ampleur des sentiments négatifs à l'égard de l'Allemagne et la tendance à surenchérir les qualités de l'Espagne. Véritable phénomène discriminatoire, il montre l'incapacité du sujet à nuancer ses propos ou à leur donner une dimension rationnelle. Les élèves n'entrent guère dans les détails des difficultés, hormis une référence majeure à la sonorité : « Je n'aime pas cette langue, elle est trop brute et peu mélodieuse » (lycéen hispanisant). En outre, les formes plurielles « les Allemands » ou « ils » sont symptomatiques de la démarche d'objectivation du sujet étranger. L'effet généralisant amplifie la singularité et renforce la distance culturelle. Les supposées caractéristiques allemandes sont toujours présentées selon le principe du face-à-face irréductible et de la confrontation avec la culture d'origine. Les remarques recueillies auprès du public scolaire résulteraient d'« une analyse ethno-centrée » (Zarate, 1993 : 20). Elles illustreraient la « problématique de la perception » (Zarate, 2003 : 28). Nous aurions affaire à une « construction sociale » que nous évoquons en termes d'« image » ou de « point de vue » (Zarate, 2003 : 29). Dès lors, l'éducation interculturelle conduirait les élèves à ne plus envisager la relation franco-allemande en termes de confrontation binaire entre « Eux » et « Nous ».

Dans tous les cas, le principe de réalité fait l'objet d'un questionnement. Comprendre les facteurs du choix de l'allemand ou de l'espagnol suppose de s'interroger sur la définition de l'image d'un pays et les conditions de sa constitution. La réponse est complexe et laisse entrevoir ses répercussions dans le domaine de la didactique des langues : Que peut ou doit donner à voir le pédagogue ? Comment gérer la relation à l'Autre ? Comment intégrer les émotions des élèves dans son enseignement ?

Conclusion

Notre recherche définit les conditions du choix de l'allemand au collège. La démarche quantitative constitue son originalité. L'analyse des données recueillies sur le terrain éducatif montre le rôle déterminant a) du savoir commun préalable aux apprentissages ; b) des représentations de la langue et de la culture allemandes ; c) des sentiments associés à la langue allemande d) de la mémoire collective. Elle montre la persistance des représentations négatives à l'égard du partenaire privilégié de la France et mesure la force de leur ancrage dans la société et le terrain éducatif français. Dans le cas particulier de l'allemand, le facteur émotionnel ne saurait être sous-estimé. Le passé commun conflictuel continue de jouer en défaveur du choix de la langue allemande. Par conséquent, notre interprétation des données implique un cheminement réflexif allant dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'impact des émotions sur les apprentissages linguistiques. Ceci ouvre des perspectives dans les domaines de la didactique des langues et de la pédagogie. La formation aux compétences interculturelles et émotionnelles des acteurs et des usagers de l'École est une piste possible. Sans doute la recherche en sciences de l'éducation peut-elle répondre à la question de l'avenir de l'enseignement de l'allemand et de l'enseignement de l'allemand à venir.

Bibliographie

Abdallah-Preteceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle* (2^e édition). Paris : PUF.

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Études de linguistique appliquée* 4 144 : 407-425.
- Atienza, J-L. (2003/Mars). L'émergence de l'inconscient dans l'appropriation des langues étrangères. *Ela, Études de linguistique appliquée* 131 : 305-328.
- Bardin, L. (2014). *L'analyse de contenu* (2^e édition). Paris : PUF.
- Beacco, J-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris : Hachette.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). *Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques*.
- Branca, S. (1996). *Les imaginaires des langues*. Paris : H. Boyer.
- Dans D. Moore. (dir.). (2002). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes* : 31-49. Paris : Didier.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes* (Original publié en 1994). Paris : Odile Jacob.
- Déclaration de Poitiers, (2003). URL : <http://www.premier-ministre.gouv.fr>
- Jeanneney, J-N. (dir.). (2000). *Une idée fausse est un fait vrai, les stéréotypes nationaux en Europe*. Paris : Odile Jacob.
- Jodelet, (2007). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lafortune, L., Daniel, M-F., Doudon, P-A., Pons, F. & Albanese, O. (dir.). (2011). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, J. (2003-2004). Rapport d'information fait au Sénat au nom de la commission des Affaires culturelles sur l'enseignement des langues étrangères en France, n°63, Sénat Session ordinaire 2003-2004, annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003.
- Moore, D., Mochet, M-A. & Castellotti, V. (dir.). (2002). *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*. Paris : Didier.
- Paille, P. & Mucchieli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e édition). Paris : Collection U, Armand Colin.
- Perrefort, M. (2001). *J'aimerais aimer parler allemand*. Paris : Anthropos.
- Piccardo, E. (2013). Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions. In I. Puozzo Capron et E. Piccardo (dir.), *L'émotion et l'apprentissage des langues*. *Lidil* 48 : 17-37.
- Rousseau, J-J. (1993). *Essai sur l'origine des langues*. Paris : Flammarion.
- Zarate, G. (2007). *Représentation de l'étranger et didactiques des langues*. Paris : Didier.

253 Implication, structuration et soutien à l'autonomie : trois dimensions de l'enseignement importantes pour l'engagement étudiant

Laurent Lardy, Pascal Bressoux, LARAC, Université Grenoble Alpes (France)

Résumé

Cette présentation a pour but de montrer que la perception du climat enseignant dans l'enseignement supérieur influence l'engagement dans l'apprentissage des étudiants. Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, différents styles d'enseignement sont définis : implication des enseignants, structuration et soutien à l'autonomie. Les résultats obtenus (731 étudiants de première année de DUT) montrent que l'implication enseignante et la structuration sont positivement associées à l'engagement comportemental et cognitif. La structuration et le soutien à l'autonomie réduiraient l'anxiété face aux examens. L'implication enseignante tendrait à réduire les écarts entre les différents types de bacheliers contrairement à la structuration.

Mots-clés : engagement, climat enseignement, enseignement supérieur, filière technologique, réussite étudiante

Introduction

Cette présentation vise à montrer que l'engagement des étudiants dans l'apprentissage dépend de facteurs individuels tels que le sexe et le passé scolaire, mais également de la perception que les étudiants ont du climat de l'enseignement.

Pour un étudiant, l'engagement dans l'apprentissage apparaît comme un moyen efficace pour prendre en main sa propre réussite aussi bien du point de vue qualitatif que quantitatif. La décision de s'engager ou non est bien entre les mains de l'individu, pourtant de nombreuses recherches dans le cadre de la théorie de l'autodétermination (TAD) montrent que le contexte peut avoir un rôle important dans cette décision (Deci et Ryan 2004; Hospel et Galand 2016; Jang, Reeve, et Deci 2010; Niemiec et Ryan 2009; Pelletier et Patry 2015; Reeve 2004; Skinner et Belmont 1993; Skinner, Kindermann, et Connell 2009; Vallerand, Carbonneau, et Lafrenière 2008; Vansteenkiste *et al.* 2012 ; Wang et Eccles 2013). Le contexte n'est pas le seul élément connu ayant une influence notable sur l'engagement, le sexe et le passé scolaire sont également des facteurs explicatifs de premier plan. (Dupont *et al.* 2014 ; Fredricks, Blumenfeld, et Paris 2004; Schmitz *et al.* 2011)

L'engagement

L'engagement se manifeste par un investissement profond de l'individu dans son activité. Pour être complet, cet engagement s'exprime à travers trois dimensions. La dimension comportementale se rapporte aux comportements manifestes d'un individu pour mener à bien une tâche donnée. La dimension psychologique va traduire une partie invisible des efforts produits, celle de l'énergie psychique déployée. Cette dimension mesure la qualité et la profondeur de cet investissement. Enfin, la dernière dimension est celle de l'engagement émotionnel, c'est-à-dire celle des réactions positives ou négatives face aux activités proposées. (Biggs 1987; Entwistle et Peterson 2004; Komarraju et Nadler 2013; Paivandi 2015; Pekrun *et al.* 2007 ; Richardson, Abraham, et Bond 2012; Rogaten, Moneta, et Spada 2012; Zeidner 2014)

La théorie de l'autodétermination

Le cadre de la TAD postule que l'environnement peut favoriser ou entraver le penchant naturel des individus à développer leur potentialité, notamment par l'engagement dans les tâches d'apprentissage. Cette propension à l'engagement s'exprimerait tant que le contexte n'entraverait pas la satisfaction des besoins psychologiques de base (compétence, relations sociales et autonomie). Un individu estime que le contexte lui permet de satisfaire son besoin de compétence lorsque ses interactions avec son environnement lui donnent le sentiment d'exprimer et d'exercer pleinement ses capacités. Le besoin d'autonomie est satisfait lorsqu'un individu perçoit l'origine de ses décisions et de ses actions comme interne. Il a le sentiment d'agir suivant ses intérêts, en cohérence avec ses propres valeurs. Le besoin de relations sociales fait référence au sentiment d'être connecté aux autres, de percevoir une attention réciproque avec autrui, d'éprouver un sentiment d'appartenance envers l'entourage proche voire envers l'institution.

Dans ce cadre-là, le climat de l'enseignement se doit de permettre à ces besoins de base d'être satisfaits. Le besoin de compétence d'un individu serait conforté lorsqu'il perçoit l'enseignement comme structuré de manière optimale. La structure fait référence à l'ensemble des informations fournies par le contexte à propos du but poursuivi et de la meilleure manière de réussir à obtenir les résultats désirés. En effet, la structuration de l'enseignement possède plusieurs dimensions. Elle peut porter sur la clarté des objectifs, sur la lisibilité des attentes et des comportements. L'enseignant communique alors des attentes claires, en répondant de manière cohérente et prédictible. Cette structuration peut également se matérialiser à travers le chemin qui mène aux objectifs fixés. L'étudiant estime qu'il trouvera chemin faisant le soutien nécessaire, que des ajustements pourront avoir lieu si besoin et que l'enseignement s'adaptera à ses difficultés pour qu'il puisse progresser. Par opposition, un enseignant adopte un style chaotique lorsqu'il ne fournit pas de règles claires, se montre imprévisible.

Le besoin d'autonomie dans l'apprentissage est soutenu lorsque l'enseignant offre aux étudiants une marge de liberté afin qu'il puisse faire des choix à propos de leur propre comportement. Lorsque les choix sont contraints, la satisfaction du besoin d'autonomie passe par la justification rationnelle et pertinente de ces choix. Il convient de le différencier de la promotion d'un fonctionnement indépendant où l'étudiant ferait et assumerait seul les choix qu'il fait sans que l'enseignant ne fournisse d'aide et sans qu'il surveille le bon déroulement du processus d'apprentissage. La satisfaction du besoin de relations avec autrui passe par l'implication des enseignants dans les relations avec les étudiants. Un enseignant qui promeut la qualité des relations avec et entre les étudiants adopte un style tourné vers l'investissement interpersonnel. Impliqué vis-à-vis des étudiants, il prend du temps pour exprimer de l'intérêt à leur endroit, il se montre confiant et disponible et leur consacre des ressources. Le contraire serait un style hostile caractérisé par le rejet ou la négligence. L'enseignant évite toutes les formes d'implication personnelle et cherche à minimiser les occasions d'échanges et d'interactions.

Questions de recherche

Les différents styles d'enseignement, le sexe et le passé scolaire influencent-ils l'engagement des étudiants de première année à l'université et quels sont les liens spécifiques entre ces dimensions explicatives et les différentes dimensions de l'engagement dans ce contexte ?

Les styles d'enseignement interagissent-ils avec des éléments du passé scolaire et/ou le sexe ?

Méthode

Participants

679 étudiants de la filière technologique de l'université (IUT) ont participé à cette étude répartie dans 48 groupes classes, appartenant eux-mêmes à 11 départements dans 4 filières (GEA, TC, GEII et GMP). 69 % des étudiants sont des bacheliers généraux (dont 60% de S et 40% de ES) et 28 % sont des bacheliers technologiques. 62 % des étudiants sont des hommes, leur âge moyen est 19,4 ans avec un écart-type de 0,96.

Les 4 filières couvrent des domaines scientifiques comme génie électrique et informatique industrielle ou bien sont liées aux sciences humaines comme gestion des entreprises et des administrations.

Matériel

Un questionnaire a été administré en mars 2015, 7 mois après le début de l'année, au milieu du deuxième semestre. La moyenne du premier semestre a également été retenue comme variable de contrôle du niveau académique plus proximale que celles issues du parcours secondaire.

L'engagement cognitif a été mesurée par l'approches de l'apprentissage, à l'aide d'un questionnaire issu d'une traduction de « *Approaches and Study Skills Inventory for Students* » (ASSIST). 3 approches sont retenues (en profondeur, stratégique et en surface) mesurées par 6 items chacune. Ces items sont par exemple « Généralement, je tente de comprendre par moi-même le sens de ce que l'on a à apprendre » ou bien « Je pense que j'agis de manière relativement tactique et organisée lorsqu'arrive le moment de réviser ». Une variable mesurant l'engagement cognitif est construite à partir de la moyenne des différentes dimensions de l'approche de l'apprentissage. L'approche en surface étant jugée comme plutôt néfaste à l'apprentissage, elle est comptée négativement dans la moyenne globale. (Byrne, Flood, et Willis 2004; Entwistle 1997; Gadelrab 2011; Valadas, Gonçalves, et Faisca 2010)

L'engagement comportemental relève de la régulation des ressources disponibles. Par ressources disponibles, il faut entendre le temps, l'environnement et les efforts face aux distractions. L'engagement émotionnel fait quant à lui référence à l'anxiété face aux évaluations. Les dimensions liées aux comportements et aux émotions sont mesurées à l'aide d'items traduits d'une partie du questionnaire : « *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* » (MSLQ), comme par exemple, « Je travaille dur en cours même lorsque je n'aime pas ce que je fais » ou encore « Lorsque je fais un test, je pense aux conséquences qu'auront mes erreurs ». Une variable globale de l'engagement est construite comme la moyenne des différentes dimensions de l'engagement mesurées ici. Dans cette moyenne l'anxiété face aux évaluations est comptée négativement. (Duncan et McKeachie 2005; Pintrich 1991)

Les questions sur le climat enseignant proviennent d'une traduction du questionnaire « *Teacher as social context* » et portent sur l'implication de l'enseignant, le caractère structuré de l'enseignement, le soutien de l'autonomie, avec des items tels que « Je pense qu'en général les enseignants de ce semestre me consacrent de leur temps », ou bien « Les enseignants de ce semestre vérifient sans cesse mon travail personnel » (item inversé). Chaque partie est subdivisée en 4 nuances différentes mesurées chacune par deux items. L'implication enseignante peut s'exprimer sous une forme plutôt affective, ou bien en termes de compréhension des étudiants, en termes de ressources dédiées aux étudiants ou en termes de dépendance entre enseignants et étudiants. Le caractère structuré de l'enseignement comporte la prévisibilité du comportement, l'explicitation des attentes, l'aide ou le soutien et le

contrôle/ajustement. Enfin le soutien à l'autonomie comporte le contrôle (items inversés), la possibilité de faire des choix, le respect et la pertinence (Belmont *et al.* 1988).

Analyse psychométrique

Une analyse factorielle avec rotation nous a amené à écarter des items qui ne chargeaient pas sur les valeurs attendues. L'engagement est bien mesuré par trois dimensions comportementale, cognitive et émotionnelle. Les styles d'enseignement possèdent 3 dimensions : l'implication enseignante, la structuration, le soutien à l'autonomie. La structuration est ici divisée en deux nuances, la prévisibilité et l'étayage. Le soutien à l'autonomie est mesuré par les items inversés liés au contrôle jugé comme excessif sur le travail des étudiants.

Modélisation

Trois phases de modélisation successives s'appuient sur une introduction bloc par bloc. L'influence du parcours scolaire et du sexe sur l'engagement est étudiée, puis vient l'analyse des changements produits par la moyenne de fin de premier semestre. Enfin le lien entre styles d'enseignement et l'engagement est analysé en tenant compte des dimensions pertinentes du parcours académique. Ces 3 phases ont été répétées 4 fois pour l'orientation globale de l'engagement, l'engagement comportemental, l'engagement cognitif et pour l'engagement émotionnel.

Résultats

Les différences d'engagement liées aux antécédents académiques et au sexe (modèles 1 et 1.1 des tableaux 1, 2, 3 et 4)

Le parcours secondaire possède bien un lien avec l'engagement au deuxième semestre. En effet, l'orientation globale de l'engagement est négativement liée à l'obtention d'un bac technologique plutôt que scientifique ($\beta = -0,187^{**}$) et, en tendance, à l'obtention d'un bac économique et social plutôt que scientifique ($\beta = -0,010^-$). Le redoublement n'a pas de lien significatif avec cette orientation globale mais cette dernière est positivement liée à la mention au bac ($\beta = 0,066^{**}$). Enfin l'orientation globale de l'engagement est significativement moins bonne chez les hommes que chez les femmes ($\beta = -0,161^{**}$). Ce schéma global se répète à quelques nuances près pour chacune des dimensions de l'engagement modélisées. Les effets du parcours secondaire sont moins significatifs pour l'engagement comportemental et émotionnel que lorsque l'engagement est considéré globalement, et plutôt plus significatif pour l'engagement cognitif. De plus, les hommes rapporteraient significativement moins d'engagement comportemental ($\beta = -0,458^{***}$) et, dans une moindre mesure, moins d'engagement cognitif ($\beta = -0,143^*$). Enfin, en tendance seulement, ils rapporteraient moins d'anxiété face aux évaluations ($\beta = -0,141^-$). Ainsi le parcours secondaire influencerait l'orientation globale de l'engagement. Cette influence se manifesterait plutôt par la dimension cognitive de l'engagement et, dans une moindre mesure, par sa dimension émotionnelle. Le sexe quant à lui est bien lié aux différences d'engagement entre les individus, puisque les hommes ont un engagement global plus faible que les femmes. Contrairement au parcours secondaire, cette faiblesse est surtout due à un plus faible engagement comportemental et, dans une moindre mesure, à un moins bon engagement cognitif.

La moyenne du premier semestre est significativement liée à une meilleure orientation globale de l'engagement ($\beta = 0,223^{***}$) avec plus d'engagement comportemental ($\beta = 0,193^{***}$), plus d'engagement cognitif ($\beta = 0,266^{***}$) et un meilleur engagement émotionnel ($\beta = -0,148^{***}$). L'introduction de cette moyenne fait disparaître toute significativité du lien entre les différentes dimensions du parcours secondaire et les différentes dimensions de l'engagement, à l'exception

du redoublement qui reste lié à moins d'anxiété face aux évaluations ($\beta = -0,169^{**}$). La moyenne du premier semestre reprend à elle seule (ou presque) les effets du parcours secondaire avec un effet un peu plus marqué sur l'engagement cognitif que sur l'engagement comportemental ou émotionnel. Par ailleurs, cet effet apparaît comme relativement indépendant de celui du sexe qui serait lui bien plus marqué sur l'engagement comportemental que sur l'engagement cognitif ou émotionnel.

L'influence du climat perçu sur l'engagement (modèles 2 et 2.1 des tableaux 1, 2, 3 et 4)

Les liens entre les différentes perceptions de l'enseignement mesurées ici et l'orientation globale de l'engagement sont significativement positifs, à l'exception du lien avec le soutien à l'autonomie qui ne l'aît qu'en tendance. L'implication des enseignants montre le lien le plus fort ($\beta = 0,147^{***}$) alors que les deux nuances de la structuration (étayage et prévisibilité) ont un lien d'une grandeur presque égale ($\beta = 0,062^*$ et $\beta = 0,087^{***}$ respectivement). Le lien avec le soutien à l'autonomie est un peu plus faible et n'est significatif qu'en tendance ($\beta = 0,041-$).

Pour l'engagement comportemental, le rôle du soutien à l'autonomie ne semble plus significatif alors que ceux de l'implication enseignante et de la structuration en termes d'étayage semblent plus marqués ($\beta = 0,216^{***}$ et $\beta = 0,147^{***}$). L'importance de la structuration en termes de prévisibilité est identique à ce qu'elle est globalement ($\beta = 0,074^{**}$). Pour l'engagement cognitif, les liens avec le soutien à l'autonomie et la structuration – prévisibilité ne sont plus significatifs, celui avec la structuration étayage est similaire à ce qu'il est globalement ($\beta = 0,089^{**}$) et celui avec l'implication enseignante est plus marqué que pour l'orientation globale ($\beta = 0,201^{**}$). Pour l'engagement émotionnel, la situation est un peu l'inverse des deux autres dimensions de l'engagement, les liens avec l'implication enseignante et la structuration – étayage ne sont plus significatifs alors que ceux avec la structuration – prévisibilité et le soutien à l'autonomie sont plus marqués que globalement ($\beta = -0,143^{***}$ et $\beta = -0,121^{**}$ respectivement). Ainsi, considéré globalement, l'implication enseignante apparaît comme la dimension la plus importante du style d'enseignement et le soutien à l'autonomie apparaît comme peu significative. La structuration joue de ce point de vue un rôle intermédiaire que ce soit en termes de structuration ou bien en termes d'étayage. L'observation des différentes dimensions de l'engagement amène cependant à nuancer ce jugement. Si l'implication enseignante possède effectivement un rôle prédominant pour l'engagement comportemental et cognitif, elle ne semble pas avoir de lien significatif avec l'engagement émotionnel tel que mesuré ici. A contrario, si le soutien à l'autonomie ne semble pas avoir de lien avec l'engagement comportemental et cognitif, il semble bien avoir un lien nettement significatif avec l'engagement émotionnel. Quant à la structuration, elle semble avoir un rôle pivot entre ces deux extrêmes suivant la nuance prise en compte. La structuration – étayage vient plutôt renforcer l'effet de l'implication enseignante concernant l'engagement comportemental et cognitif, alors que la structuration – prévisibilité viendrait plutôt renforcer l'influence du soutien à l'autonomie sur l'engagement émotionnel.

Enfin, la moyenne en S1 interagit significativement avec l'implication enseignante et la structuration-étayage dans la modélisation de l'engagement comportemental ($\beta = -0,077^*$ et $\beta = 0,081^*$ respectivement). Ces interactions sont de sens opposé. Un gain dans la perception de l'implication enseignante aura plus d'effet sur l'engagement pour les étudiants avec une moyenne faible au premier semestre que pour les étudiants avec une moyenne élevée (fig. 1). Inversement, un gain dans la perception de la structuration en termes d'étayage aura un peu moins d'effet sur l'engagement pour les étudiants faibles au premier semestre que pour les étudiants forts (fig. 2). L'effet d'une augmentation de l'implication enseignante sur

l'engagement comportemental est deux fois plus élevé pour un étudiant peu performant au premier semestre que pour à un étudiant performant. L'effet d'un gain de la structuration – étayage sur l'engagement comportemental est 3 fois plus fort pour les étudiants performants que pour les étudiants peu performants.

Tableau 1 - Modélisation de l'orientation globale de l'engagement au deuxième semestre. (– p<0.1, *p<.05, **p<.01, ***p<.001). Les variables en italique sont centrées réduites

	Mod. 0	Mod.1.0	Mod. 1.1	Mod. 2
ngrps	48	48	48	48
nobs	679	679	679	679
Effets fixes				
Intercept	0	0.032	-0.163*	-0.073 –
<i>SI</i>			0.223***	0.149***
homme		-0.161**	-0.147**	-0.116*
techno		-0.187**	0.064	
es		-0.101 –	-0.011	
mention		0.066*	-0.048	
redoublement		0.042	0.043	
<i>Implication enseign.</i>				0.147***
<i>Structure - étayage</i>				0.062*
<i>Struct. - prévisibilité</i>				0.087***
<i>Soutien autonomie</i>				0.041 –
Effets aleatoires				
Niv 2 : var. const.	0.002	0.002	0.008	0.01
Niveau 1 étudiant	0.407	0.394	0.36	0.312
-2LogV	1319.732	1297.824	1245.493	1154.311

Tableau 2 - Modélisation de l'engagement comportemental au deuxième semestre. ($\bar{p}<0.1$, * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$). Les variables en italique sont centrées réduites

	Mod. 0	Mod.1.0	Mod. 1.1	Mod. 2	Mod. 2.1
ngrps	48	48	48	48	48
nobs	679	679	679	679	679
Effets fixes					
Intercept	0	0.324*	0.276***	0.272***	0.266***
<i>SI</i>			0.193***	0.130***	0.123***
homme		-0.458***	-0.441***	-0.439***	-0.431***
techno		-0.168 –			
es		-0.078			
mention		0.021			
redoublement		-0.037			
<i>Implication enseign.</i>				0.216***	0.214***
<i>Structure - étayage</i>				0.147***	0.158***
<i>Struct. - prévisibilité</i>				0.074*	0.074*
<i>Soutien autonomie</i>				-0.014	-0.009
<i>Imp* enseign. x sI</i>					-0.08*
<i>Struct – étay x sI</i>					0.078*
<i>Struct – prév. x sI</i>					0.032
Effets aléatoires					
Niveau 2 (groupe td)					
variance des constantes	0.033	0.018	0.026	0.037	0.039
Niveau 1 étudiant	0.965	0.926	0.889	0.774	0.766
-2LogV	1921.348	1885.918	1863.401	1777.806	1771.175

Tableau 3 - Modélisation de l'engagement cognitif au deuxième semestre. ($\bar{p}<0.1$, $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$). Les variables en italique sont centrées réduites

	Mod. 0	Mod.1.0	Mod. 1.1	Mod. 2
ngrps	48	48	48	48
nobs	679	679	679	679
Effets fixes				
Intercept	0	0.046	0.207*	0.083*
<i>SI</i>			0.266***	0.188***
homme		-0.143*	-0.133*	-0.132**
techno		-0.268***	0.038	
es		-0.154*	-0.04	
mention		0.079*	-0.059 ⁻	
redoublement		0	-0.002	
<i>Implication enseign.</i>				0.201***
<i>Structure - étayage</i>				0.089**
<i>Struct. - prévisibilité</i>				0.037
<i>Soutien autonomie</i>				0.018
Effets aleatoires				
Niveau 2 (groupe td)				
variance des constantes	0	0,008	0.004	0.003
Niveau 1 étudiant	0.510	0,360	0.446	0.38
-2LogV	1470,372	1444.489	1383.913	1275.881

Tableau 4 - Modélisation de l'engagement émotionnel au deuxième semestre. ($\bar{p}<0.1$, $*p<.05$, $**p<.01$, $***p<.001$). Les variables en italique sont centrées réduites

	Mod. 0	Mod.1.0	Mod. 1.1	Mod. 2
ngrps	48	48	48	48
nobs	679	679	679	679
Effets fixes				
Intercept	-0,002	0.293*	0.202	0.166*
<i>SI</i>			-0.148**	-0.141***
homme		-0.141 ⁻	-0.147 ⁻	-0.198*
techno		0.166 ⁻	-0.007	
es		0.115	0.048	
mention		-0.112*	-0.033	
redoublement		-0.17**	-0.169**	-0.136*
<i>Implication enseignante</i>				-0.015
<i>Structure - étayage</i>				0.044
<i>Struct. - prévisibilité</i>				-0.143***
<i>Soutien autonomie</i>				-0.121**
Effets aléatoires				
Niveau 2 (groupe td)				
variance des constantes	0.018	0.008	0.037	0.022
Niveau 1 étudiant	0.981	0.36	0.931	0.901
-2LogV	1924.746	1908.687	1899.535	1870.55

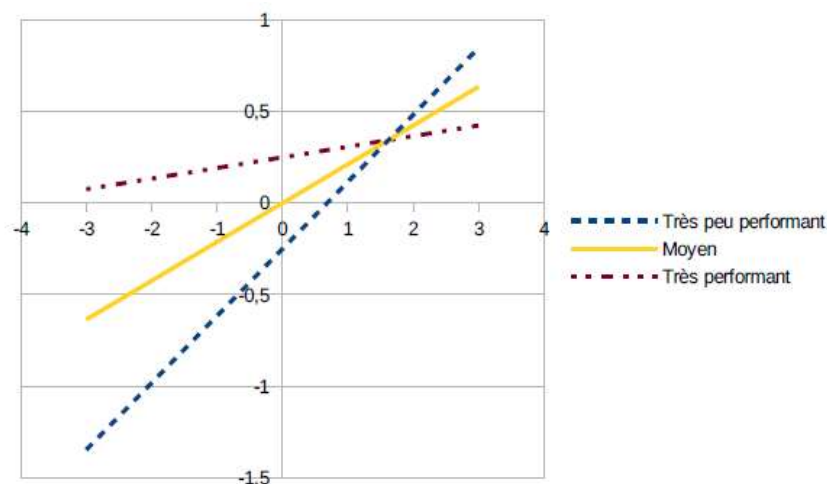


Fig. 1 - Lien entre l'implication enseignante perçue et l'engagement comportemental suivant la performance en S1. Très peu performant ET= - 2, moyen ET=0 et Très performant ET=2

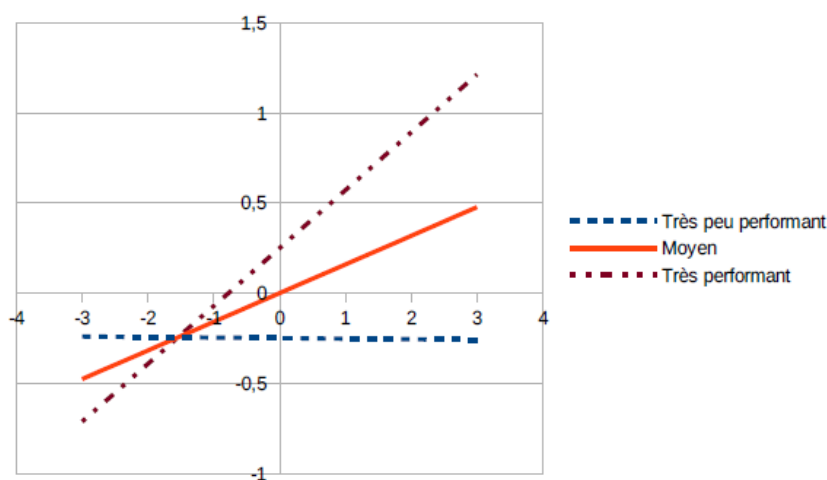


Fig. 2 - Lien entre la structuration étayage perçue et l'engagement comportemental suivant la performance en S1. Très peu performant ET= - 2, moyen ET=0 et Très performant ET=2

Discussion

L'objectif de cette étude est d'appréhender le lien entre des caractéristiques individuelles et la perception du contexte d'une part et l'engagement académique d'autre part. Or, les participants à notre enquête présentent une double diversité précieuse pour aborder ces questions, une diversité en termes de cursus et une diversité en termes de parcours secondaires. Les cursus des étudiants vont de formations très scientifiques à des formations avec un fort contenu de sciences humaines et sociales et la diversité des types de baccalauréat est assurée dans ces filières sélectives par une volonté de maintenir une mixité entre des profils secondaires très différents, différents types de bacheliers généraux côtoient différents types de bacheliers technologiques sans que ces derniers ne soient considérés comme marginaux.

L'orientation globale de l'engagement est meilleure chez les filles, chez ceux qui ont obtenu une mention au bac et chez les bacheliers scientifiques par rapport aux bacheliers technologiques. L'effet du parcours secondaire sur l'engagement se trouve quasiment entièrement sédimenté dans la moyenne du premier semestre. Les hommes se montrent surtout moins engagés du point de vue comportemental et dans une moindre mesure cognitivement.

Les styles d'enseignement perçus, tels qu'ils sont définis ici, sont bien liés à l'engagement des étudiants, que cet engagement soit mesuré globalement ou plus spécifiquement. C'est l'implication des enseignants qui semble la dimension la plus importante pour l'engagement, puisque cette dimension possède l'influence la plus notable sur l'engagement comportemental et sur l'engagement cognitif et qu'elle interagit négativement avec la performance. Pour autant, un engagement complet ne peut être favorisé sans tenir ensemble toutes les dimensions du style d'enseignement. En effet, le soutien à l'autonomie semble être important pour l'engagement émotionnel.

Conclusion

Cette présentation permet de confirmer le rôle de la perception de l'enseignement par les étudiants pour favoriser l'orientation globale de l'engagement et précise dans le même temps les relations qui existent entre différentes dimensions de cette perception et les différentes dimensions qui composent l'engagement. Il permet d'explorer le potentiel rôle modérateur du sexe et du parcours secondaire vis-à-vis du lien entre perception du climat et l'engagement.

Alors que l'influence du parcours secondaire sur l'engagement est entièrement portée par la moyenne obtenue au premier semestre, l'influence du sexe semble indépendante de considérations académiques. La dimension académique semblerait plutôt influencer l'engagement cognitif alors que le sexe semble plus fortement lié à l'engagement comportemental. Quant aux différentes dimensions de la perception du climat d'enseignement, il semble bien que, dans le contexte de cette étude, l'implication personnelle des enseignants auprès des étudiants soient une dimension primordiale. À la fois parce qu'elle possède un effet plus important que les autres dimensions, mais aussi parce qu'elle semble avoir plus d'effet chez les étudiants les moins performants. Dans le contexte de l'enseignement supérieur où la massification entraîne mécaniquement un afflux d'étudiants avec des profils toujours plus divers, ces préconisations en termes de contexte semblent particulièrement précieuses pour relever le défi de faire réussir ceux qui auparavant accédaient peu à l'enseignement supérieur.

Bibliographie

Belmont, M., Ellen A. Skinner, Jn. Wellborn, J. & Connell, P. (1988). *Teacher as social context: A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support*. University of Rochester.

Biggs, John B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122.

Marann, B., Flood, B. & Willis, P. (2004). « Validation of the approaches and study skills inventory for students (assist) using accounting students in the USA and Ireland: a research note ». *Accounting Education* 13(4): 449-59.

Deci, E.-L. & Ryan, R.-M., (2004). « An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective ». In *Handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.

Duncan, T. & McKeachie, W. (2005). « The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire ». *Educational Psychologist* 40(2): 117-28.

Dupont, S., Galand, B., Nils, F. & Hospel, V. (2014). « Social Context, Self-Perceptions and Student Engagement: A SEM Investigation of the Self-System Model of Motivational

Development (SSMMD) ». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 12(1): 5-32.

Entwistle, N.-J. (1997). « *The approaches and study skills inventory for students (ASSIST)* ».

Entwistle, N.-J. & Peterson, E.-R. (2004). « Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments ». *International Journal of Educational Research* 41: 407-28.

Fredricks, J.-A. *et al.* (2004). « School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence ». *Review of Educational Research* 74(1): 59-109.

Gadelrab, H.-F. (2011). « Factorial Structure and Predictive Validity of Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST) in Egypt: A Confirmatory Factor Analysis Approach ». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9(3): 1197-1218.

Hospel, V. & Galand, B. (2016). « Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis ». *Learning and Instruction* 41: 1-10.

Jang, H., Johnmarshall, R. & Deci, E.-L. (2010). « Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure ». *Journal of Educational Psychology* 102(3): 588-600.

Komarraju, M., et Dustin N. (2013). « Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? » *Learning and Individual Differences* 25: 67-72.

Niemiec, C.-P. & Richard, M.-R. (2009). « Autonomy, Competence, and Relatedness in the Classroom Applying Self-Determination Theory to Educational Practice ». *Theory and Research in Education* 7(2): 133-44.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. De Boeck Supérieur.

Pekrun, R., Frenzel, A.-C., Goetz, T. & Perry, R.-P. (2007). « Chapter 2 - The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education ». In *Emotion in Education*, Educational Psychology, éd. Paul A. SchutzReinhard Pekrun (p. 13-36). Burlington: Academic Press.

Pelletier, L. & Patry, D. (2015). « Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants ». In *(Se) motiver à apprendre*. Paris, France : PUF.

Pintrich, P.-R. (1991). « A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) ». ».

Reeve, J. (2004). « Self-determination theory applied to educational settings ». In *Handbook of self-determination research*, éd. Edward L. Deci et Richard M. Ryan. Rochester, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord : The University of Rochester Press.

Richardson, M., Abraham C. & Bond, R. (2012). « Psychological correlates of university students' academic performance : A systematic review and meta-analysis ». *Psychological Bulletin* 138(2): 353-87.

Rogaten, J., Moneta, B. & Marcantonio S. (2012). « Academic Performance as a Function of Approaches to Studying and Affect in Studying ». *Journal of happiness studies* 13(6).

- Schmitz, J. *et al.* (2011). « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université ». *Revue française de pédagogie* 172(3) : 43-61.
- Skinner, E.-A. & Michael, J.-B. (1993). « Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year ». *Journal of Educational Psychology* 85(4): 571-81.
- Skinner, E.-A., Kindermann, T.-A. & Connell, J.-P. (2009). « Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development ». In *Handbook of motivation at school*, éd. Kathryn R. Wentzel et A. Wigfield.
- Valadas, S.-C. A. T. S., Gonçalves, F.-R., et Faisca, L.-M. (2010). « Approaches to Studying in Higher Education Portuguese Students: A Portuguese Version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students ». *Higher Education* 59(3): 259-75.
- Vallerand, R.-J., Carbonneau, N. & Lafrenière, M.A.K. (2008). « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives ». In *Traité de psychologie de la motivation* (p. 49-66), Psycho sup (Paris), ISSN 1275-4854, Paris, France : Dunod, impr.
- Vansteenkiste, M. *et al.* (2012). « Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior ». *Learning and Instruction* 22(6): 431-39.
- Wang, M.-T. & Eccles, J.-S. (2013). « School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective ». *Learning and Instruction* 28: 12-23.
- Zeidner, M. (2014). « Anxiety in education ». In *International Handbook of Emotions in Education*, éd. Reinhard Pekrun et Lisa Linnenbrink-Garcia. New York : Routledge.

283 Fiabilité du récit de vie dans une démarche scientifique de recherche

Gwénaél Boudjadi, UJM, ECP (France)

Résumé

Nous souhaitons interroger le récit de vie en tant que matériaux de notre recherche. Nous constatons qu'une de ses modalités d'exposition, sa richesse, a pour corolaire un travers roboratif qui trouble une analyse rigoureuse et scientifique. Toutefois la prodigalité qui irrigue et constitue le récit de vie procède d'un « art de faire » qui lui est propre et qui doit être problématiser en tant que tel. C'est donc à partir de ces constatations que nous tentons de construire une approche (par une méthodologie, des outils et des concepts) respectueuse du mode même de déploiement du récit de vie. A cette fin, nous questionnons les liens entre le texte, le monde et le narrateur, nous interrogeons le statut épistémologique de la parole dans le récit de vie et nous montrons comment le « moment » tel qu'il est défini par Henri Lefebvre peut nous offrir une piste d'analyse prometteuse.

Mots-clés : art de faire, récit de vie, théorie des moments, flux héraclitéen, prodigalité

Introduction

Pour introduire notre propos, nous voudrions commencer par un petit récit d'expérience, celui de notre propre travail de recherche. Dans le cadre d'une thèse en Sciences de l'Education nous effectuons une recherche sur « L'invention de soi » en observant le parcours de vie des musiciens d'un collectif de funk ligérien. Les entretiens avec les acteurs de ce collectif furent individuels et non-directifs et la question qui les amorça fut la suivante : « peux-tu me raconter comment tu es devenu musicien ? ». A partir de cette interpellation bien ordinaire (entendez à l'allure bien peu scientifique) pourtant, tout un monde se déploie.

Une fois le corpus constitué, soit cent-cinquante pages pour sept récits de vie, nous voici donc attelé à une phase d'analyse.

Les premières lectures des récits de vie sont enthousiasmantes, le présenté du vécu est riche et semble indiquer de lui-même les pistes conceptuelles à suivre. Formidable façon de faire de la recherche que de prendre la main que vous tend le matériau que vous étudiez ! Mais les lectures suivantes sont plus âpres, comme si le complexe du réel, sa fragmentation, son hétérogénéité et sa dispersion remontait par capillarité le long du récit et déchirait le rideau de la belle et convaincante légende de soi que met en scène le texte livré. Si nous rajoutons à cela la nécessité de passer de l'analyse d'un récit monophonique à un corpus polyphonique, nous nous trouvons en difficulté quant à la richesse souvent enthousiasmante mais tout autant roborative du récit de vie, comme si nous étions à la fois éclairé et aveuglé par le propre matériau de notre recherche.

A partir de notre expérience d'entretiens de recherche biographique, le questionnement qui travaille ce texte pourrait se formuler ainsi : le récit de vie est-il un outil fiable et pertinent pour faire une recherche en Sciences de l'Education et plus particulièrement une recherche relative au champ de la formation de soi ? Nous pourrions rajouter à cela une interrogation connexe : si le récit de vie est un dispositif de recueil « scientifiquement » valide pour une recherche en Sciences de l'Education, de quel appareillage théorique faut-il se munir pour entrer dans une phase d'analyse rigoureuse ?

Ainsi, dans un premier temps, nous nous questionnerons sur la richesse du récit de vie, cherchant à déterminer si elle est un atout ou un obstacle pour la recherche ? Dans un deuxième geste, nous interrogerons le statut épistémologique de la parole dans le récit de vie. Le troisième du texte reprendra la définition du « moment » dans l'analyse lefebvrine. Nous terminerons enfin en éclairant une piste qui nous paraît prometteuse pour analyser les récits de vie.

Richesse du récit de vie, atout ou obstacle pour le chercheur ?

Utiliser le récit de vie à des fins de recherche est stimulant, notamment dans la phase de construction du dispositif de recueil et de rencontre des acteurs qui se racontent. Mais l'engouement premier peut-être décontenancé par l'ampleur de la tâche qui se donne à nous lorsque nous prenons conscience de la prodigalité du matériau se déployant dans chaque récit. En effet chacun d'entre eux abrite tout un univers vivant, un monde foisonnant qui se déploie sous la parole de celui qui sollicite sa propre bibliothèque. En dépit de ce qu'il peut nous délivrer de familier (une expérience humaine dans un monde que nous partageons), le récit de vie donne à son destinataire l'impression d'être un explorateur foulant une terre coutumière et pourtant chaque fois nouvelle et inédite. Même si nous percevons le commun de nos expériences, les figures ordinaires de l'altérité, les groupes connus et les lieux habituels qui se présentent dans le récit délivré, celui se montre toutefois rétif, absolument irréductible à la re-présentation d'une existence qui se serait déjà contée, comme la vie de tout un chacun, modulée par quelques variations.

Le récit de vie tient en son sein la réactualisation d'un commun et la présentation d'un inédit. Chaque récit de vie révèle une tonalité, une configuration, une appropriation, une livraison absolument particulière. Ce tour de main, ou bien plutôt de parole, œuvrant dans l'art spontané de faire récit de sa vie est celui de l'empreinte unique d'un être humain au monde et du monde en lui.

Henri Lefebvre (1959) relisant *La poétique de l'espace* de Bachelard (1957) constate que le monde humain n'est « ni complètement extérieur », « ni complètement intérieur ». Si la conscience de soi (celle qui se raconte dans le récit de vie) doit saisir le monde extérieur, « s'en emparer, se l'approprier, [elle doit] donc aussi se constituer à son image » (Lefebvre, 1959 : 299). Ainsi, une conscience de soi qui appréhende le monde se forme alors à son image. A partir de ce mouvement d'introjection du monde en soi, « le « moi » aurait en lui sa demeure ou ses demeures, ses étendues, ses routes, ses champs et ses friches, ses pays et paysages à travers lesquels il se déplace, voyage, se perd, se retrouve." (Lefebvre, 1959 : 299-300).

Si tel est le cas, nous faisons l'hypothèse à partir d'Henri Lefebvre et de Gaston Bachelard que la conscience de soi qui se dit dans le récit déploie une parole riche parce que précisément elle se rend semblable à la profusion du monde naturel. Plus qu'un semblable relevant de la ressemblance ou de la conformité, ce semblable est celui d'une re-prise textuelle du profus du vivant.

Il est vrai que le sujet narrateur qui fait reprise de soi dans l'acte narratif nous donne l'impression de construire un monde textuel vivant, foisonnant, profusionnant en prenant en charge la richesse du monde qu'il expérimente et qui le constitue.

Le récit de vie s'apparente au travail de reprise d'un monde par sa cartographie. Même s'il révèle le monde dans un tracé singulier, le récit de vie lui reprend ses motifs géographiques et les textualise, lui empruntant ses formes de terrain et les lois qui les régissent.

Ainsi le récit de vie se déploie à la fois en tant que médium et continuum entre le sujet et le monde. Le récit de vie n'opère ni censure, ni coupure entre le monde et le sujet. Il assume une

intrication complexe révélant un monde subjectivisé pourtant délivré dans l'objectivité d'un texte accessible pour chacun d'entre nous.

Par ailleurs, à cette dimension topologique s'ajoute le mouvement d'un sujet qui est à ce monde, qui y rencontre des situations, qui en fait l'expérience, qui agit, qui sollicite ou est sollicité par des figures d'altérités, des groupes sociaux déployant eux-mêmes des mondes particuliers, qui dit son expérience dans un vécu présentifié, qui fait remémoration de ce qui est antérieur au vécu raconté ou bien au contraire anticipe ce qui est à venir...

Ainsi, le récit de vie n'est ni un tableau figuratif, ni un texte assertif. Tout d'abord, le récit de vie n'est pas un tableau figuratif en tant qu'il figerait le monde, il offre toujours la possibilité de re-lecture ou d'une re-formulation. Ensuite, il n'est pas assertif en tant qu'il se construit toujours dans une perspective problématique au monde. Il s'y lie toujours de manière hypothétique puisque précisément il s'offre à une re-lecture ou re-formulation possible qui viendrait déjouer l'établi textuel.

Ni figé, ni assertif, profus et singulier, disant à la fois un sujet et le monde qu'il expérimente, bien qu'il s'établisse rigoureusement en tant que texte dans notre méthode de retranscription, le récit de vie semble échapper à la stabilité nécessaire propre à l'objet possiblement analysable dans une recherche scientifique. Nous faisons la constatation que le texte, noué au narrateur dans un attachement proximal, se refuse à une relation objectale en tant qu'il serait extérieur au couple narrateur-destinataire. Dès lors, le récit de vie n'est pas à comprendre à partir de ses coordonnées d'objet mais bien plutôt comme sujet de notre enquête.

Il nous semble, pour autant que notre manœuvre méthodologique devra s'étayer sur une stratégie particulière, qu'il faudrait travailler *ex-materia* (en tant que ce matériau du texte est mondain, c'est-à-dire vivant, trouble et énigmatique) bien plutôt qu'*ex-nihilo* (en cloisonnant le texte du sujet et du monde qui le constitue).

C'est assurément ce point de résonance dynamique entre le récit de vie, le monde naturel et le sujet qu'il s'agit de penser.

Quel travail peut-on se permettre d'engager sur le texte du récit de vie ?

La synergie entre le textuel, le naturel et le sujet nous oblige à une certaine déontologie de chercheur. Assurément, devant le "surplus de sens" de la parole dispensée, nous ne pouvons pas d'une part, transformer et découper à notre guise un récit de vie faisant sens de la manière dont il nous est livré. Toutefois, nous ne pouvons pas aborder ce récit comme un texte sacré (du latin *sacer*, signifiant « intouchable ») et ce précisément parce que toute recherche nécessite la manipulation des matériaux récoltés.

Dès lors comment faire récolte ?

Cette double attention au récit de vie interroge les techniques et les outils nécessaires afin ne pas éteindre ce qui fait la richesse d'une parole qui dit la vie qu'elle traverse et de ne pas se perdre dans la contemplation du monde qui s'y déploie de manière effervescente, un peu comme un lecteur s'abandonnant à un roman.

Nous rajouterons à cette interrogation, une dimension qui n'est pas sans compter et qui rajoute à la richesse du matériau apporté par le récit de vie. Aucune autobiographie ne l'est vraiment, à moins qu'elle ne soit lue que par son propre auteur. Qu'est-ce à dire ? L'acte de lecture du récit d'autrui constitue ce qu'Hess et Delory-Momberger (2001) nomment l'hétérobiographie : dans la situation hétérobiographique, nous ne sommes pas dans un rapport d'immédiateté et de transparence avec l'univers qu'autrui nous donne à lire ou à entendre. Pour son destinataire

L'hétérobiographie ne prend pas la dimension objective d'un document. Il y a un « en-jeu » entre autrui et soi. Cet « en-jeu » est celui d'une « com-préhension » du récit de l'autre à partir des éléments de ma propre biographie.

Ces remarques liminaires nous amènent à nous poser la question suivante : quel statut épistémologique donner à la parole du récit de vie, parole pliant sous le poids de sa propre richesse ?

Statut épistémologique de la parole dans le récit de vie

La parole qui meut le vécu dans un récit n'est pas la langue de la science. Chargé de mythos et de pathos, elle est instituée par la quotidienneté. Autrement dit elle est traversée par la vie. Cette parole vivante « exprime, suggère, évoque, au lieu de simplement signifier. (...) Elle ne se réduit pas à l'algèbre ; elle vient d'un être et présente cet être. » (Lefebvre, 1959 : 630). La parole qui mène le récit de vie, semblable à la parole ordinaire, n'opère pas de triage scientifique à des fins nosographiques, elle ne disjoint pas le décor du jeu de l'acteur, le sujet de l'objet, l'identité de l'altérité, le dedans du dehors, le connu de l'insu, les harmoniques affectives des connaissances cognitives, le matériel du symbolique.

De plus, cette parole, ne hiérarchisant pas les différents plans de la temporalité, n'hésite pas à contre-dire le tracé rectiligne de la temporalité linéaire de la frise chronologique : involution, évolution, dissociation, révolution, remémoration, suspension, la parole peut sauter d'un plan à un autre, les enchevêtrer, les associer, les opposer. Nous disons que cette saisie de la temporalité par la parole n'est pas épistémologiquement confuse, absurde ou même indigne d'intérêt pour une recherche. Elle possède son art de faire. Un art de faire propre qui adhère à une logique s'inscrivant dans ce qui crée les conditions de son avènement : à savoir la vie. La parole qui produit, élabore et agence le récit de vie dit conjointement le monde, son expérience (le vécu) et la vie.

C'est ce que souligne Lefebvre en parlant des plans de temporalité de la vie, « La durée, loin de se définir seulement comme linéaire ou comme coupée par des discontinuités, s'infléchit aussi comme une ligne en volutes ou spirales, comme un courant en tourbillons et remous » (Lefebvre, 1959 : 266). Nous observons les mêmes volutes, les mêmes spirales, tourbillons et remous dans le récit de vie. Par la parole, débordant les éléments discursifs probablement figés sans elle, le récit de vie présente non seulement le vécu mais le vivre du vécu. Nous présentant le vécu d'un sujet, comme par capillarité la vie remonte le minéral du texte.

Le récit de vie est un travail de mise en forme du vécu. Mais pourquoi un tel travail ? Cet ouvrage est la réponse humaine, narrative et/ou existentielle, discursive et/ou pratique, à ce que Rémi Hess nomme le flux héraclitéen de la vie quotidienne. Pour l'homme pris dans sa condition d'être ordinaire, « les situations se vivent sur le mode de la dispersion et de la dissociation. J'ai mille choses à faire. Cela va dans tous les sens... Tel un fleuve, le quotidien m'emporte » (Hess, Deulceux, 2009). Le travail de mise en forme du récit est celui, entre autres, d'une tentative d'émancipation, de prise de sens face à un quotidien aliénant puisque vécu sur le mode de l'éparpillement.

Il est d'ailleurs remarquable de constater à ce propos, qu'une fois les entretiens clos et l'enregistrement coupé, tous les musiciens nous ont remercié chaleureusement, comme soulagés par notre geste de recueil, bien que ce dernier ne soit en rien thérapeutique. Cette reconnaissance s'adressait sans nul doute au dispositif leur permettant d'ordonner le vécu du flux héraclitéen de leur vie. Ainsi se seraient-ils saisis eux-mêmes en tant qu'unité dans leur transversalité.

Une première lecture du corpus dans son entièreté, nous montre que, malgré le flux héraclitéen du quotidien des musiciens, les récits de vie présentent, organisent et rendent intelligible cet écoulement profus du vécu d'une certaine manière. Le récit de vie, pour reprendre l'expression de Ricoeur (1983), est l'acte d'une reconfiguration d'une succession. Nous pensons que la nature de la relation entre la parole et la vie qui se présentent dans le récit de vie est dialogique. Le récit n'est pas seul à dire, il est en dialogue avec la vie qui le constitue et l'irrigue. Vie et parole ont le droit de citer dans le récit de vie. En effet, le récit de vie est l'endroit d'une dialectique entre une communication et une restitution, entre le narratif et l'existential.

Ni d'une plasticité totale à la vie qui viendrait le désorganiser, ni d'une administration textuelle autoritaire venant éteindre celle-ci, le récit de vie met en forme et opère une tension. Cette tension est celle entre un point de vue objectivant, fixant le vivre dans le vécu (le vécu étant donc la fixation du vivre dans sa re-présentation textuelle) et celui d'une subjectivité qui fait vivre le texte. Autrement dit une tension entre la présentation d'un vécu-conçu intelligible comme objet universalisable et donc communicable et la restitution d'une vie sensible, singulière et vernaculaire. D'une coopération conflictuelle, les plans du narratif et de l'existential s'intriquent dans le récit de vie et se nourrissent l'un l'autre.

Si la prodigalité se déployant dans le récit de vie n'est pas le symptôme d'une parole confuse mais bien plutôt sa haute exigence de maintenir le vivre du vécu dans sa livraison textuelle, on ne peut exiger la clarification du récit de vie en mettant en place des entretiens semi-directifs ou directifs par exemple.

Dès lors, si nous nous refusons à une stratégie simplificatrice face à l'abondance du récit de vie, quel outil peut m'aider au mieux pour traiter le matériau qui nous est donné ?

Afin d'entrer dans notre phase d'analyse du corpus, peut-être pouvons-nous nous poser la question de notre méthode de travail en ces termes : si ce n'est pas le fil tendu entre le passé et l'avenir qui administre le récit de vie, quel organisateur discret peut organiser et affleurer à la surface du texte ?

Il nous semble que *La somme et le reste* d'Henri Lefebvre (1959) nous propose une piste intéressante avec sa « théorie des moments ».

Le moment, une définition à partir de *La somme et le reste* d'Henri Lefebvre

Qu'est-ce qu'un moment ?

Dans son autobiographie, *La somme et le reste*, Henri Lefebvre (1959) met au travail ce qu'il nomme sa « théorie des moments ». Sa définition est singulière et demande à ce qu'on la rassemble dans les quelques points suivants afin de pouvoir la saisir au mieux. Ainsi, Lefebvre nous présente le moment comme :

- une forme et définissant une forme. Il caractérise le terme « moment » comme désignant « une certaine constance au cours du déroulement du temps, un élément commun à un ensemble d'instant, d'évènements, de conjectures et de mouvements dialectiques » (Lefebvre, 1959 : 640).

- possédant une stabilité certaine. Il a « sa mémoire propre » et « son temps interne ». Ainsi conçu, le moment possède sa mémoire et son temps spécifique.

- se répétant dans la vie de l'individu. Toutefois cette répétition n'est pas une itération à l'identique mais bien plutôt un travail de reprise et de réagencement de la forme même du moment.

- une modalité de la présence qui présentifie « à la fois la nature, les autres et soi, dans une unité » (Lefebvre, 1959 : 644). Lefebvre reconnaît l'épanouissement de la nature dans la pluralité des moments venant se présenter au niveau individuel et social. Pour le dire rapidement, le moment est une transposition de la réalité vitale de la nature à un niveau social ou individuel. Par exemple, le jeu dans la nature sera socialement organisé par la mise en place de fédérations sportives par exemple. Dans le moment du jeu, il y a une prise de pouvoir du sociologique sur le jeu dans la nature et cette prise de pouvoir implique une distance. Pour ce qui est de sa transposition individuelle, le joueur trouvera la formation sociale du jeu dans « le moment du jeu ». Ce moment du jeu est l'espace social et les règles du jeu qui feront de lui un joueur et de tout ceux qu'ils y croisent des joueurs. Ainsi le moment individuel s'engage dans le moment social. L'institution interne du joueur se fonde sur l'institution externe sociale du jeu, institution elle-même trans-formation du jeu dans la nature. Toutefois le processus de transformation est tel que la nature transformée en forme humaine se présente dans les moments de manière subtile ou cachée, « nous la re-créons de façon plus intime et plus secrète, plus soumise aussi, par exemple dans la musique, parfaite et sublime inutilité, exubérance sensorielle retrouvée » (Lefebvre, 1959 : 631).

D'un point de vue anthropologique, le moment :

comme un espace-temps intérieur que le sujet construit sur la base de son expérience et qui, identifiant et singularisant tel ou tel domaine de son existence, lui permet de reconnaître, d'investir et de s'appropriier chaque situation nouvelle dans un champ d'habitus, d'affects, de relations qui lui est propre. Les moments ainsi conçus soustraient le vécu à la linéarité de son déroulement en procédant à une opération de thématization de l'existence individuelle et en rassemblant et globalisant la temporalité expérientielle autour de ces schèmes existentiels personnels (Delory-Momberger C. , 2000 : 10)

Ainsi, malgré la dispersion du vécu, des thématizations affleurent dans les récits de vie : le moment de l'apprentissage, le moment de la paternité, le moment du travail, le moment de la perte, le moment de la rencontre, *etc.* Le moment est un analyseur nous semblant pertinent car c'est un organisateur thématisant et ordonnant discrètement et de manière transversale le récit de vie.

Le moment est donc à la fois un schème narratif et un schème existentiel (en tant que mise en forme sociale) qui nous amène à reconduire la fragmentation de notre vécu quotidien dans une unité narrative et existentielle. Les schèmes narratifs des moments pourraient être bien être la porte par laquelle nous pourrions approximer (se mettre dans la proximité) le récit de vie en tant qu'il est noué à la vie qui le constitue et qu'il dit.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1954). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF
- Delory-Momberger, C. (2000). *Les histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- Delory-Momberger, C. & Hess, R. (2001) *Le sens de l'histoire, Moments d'une biographie*. Paris : Anthropos.
- Hess, R. & Deulceux, S. (2009) « Sur la théorie des moments. Explorer le possible ». *Chimères* 3(71) : 13-26.
- Lefebvre, H. (1959). *La somme et le reste*. Paris : Anthropos
- Ricoeur, P. (1983) *Temps et récit*. Paris : Seuil

359 Étudier la faisabilité d'une discipline scolaire : exemple de l'enseignement moral et civique

Martine Durand-Terreux, UMR- EFTS Université Toulouse Jean Jaurès, INSPÉ Toulouse Occitanie-Pyrénées (France)

Résumé

L'histoire de l'école élémentaire est ponctuée par la mise en place de programmes scolaires avec parfois l'apparition ou la réapparition de disciplines. Nous attachant à la réintroduction de l'enseignement moral sous une forme disciplinaire à partir de 2008, nous construisons un outil d'analyse des conditions de faisabilité de ce projet. Cette analyse permet de déterminer des besoins et de proposer des principes et des pratiques pour y répondre. L'apport novateur de cette recherche est la proposition de transfert de cet outil d'analyse des conditions de faisabilité à d'autres disciplines entendues comme des projets agis, contribuant ainsi à une mise en œuvre efficiente des programmes scolaires.

Mots-clés : projet, critères de faisabilité, programmes scolaires, discipline scolaire, enseignement moral

Introduction et problématique

L'histoire de l'école élémentaire dévoile de multiples variations dans le contenu des programmes et leurs applications. Des projets sont régulièrement initiés par le ministère de l'Éducation nationale donnant lieu à des modifications du programme avec parfois l'émergence de nouvelles disciplines. Cela a été le cas par exemple pour l'histoire de l'art en 2008 ou pour les techniques de l'information et de la communication en 2007.

L'enseignement moral en est un autre exemple. Discipline reine en 1882, elle fut entièrement effacée au cours de la seconde partie du XX^e siècle avant de réapparaître au début du siècle suivant en 2008. Pour le philosophe Marcel Gauchet « l'école fonctionne comme un laboratoire des questions posées à la démocratie » (Gauchet *et al.*, 2002 : 22). Ce retour d'un enseignement moral explicite est à considérer comme une remédiation à l'affaiblissement des valeurs républicaines au sein même de l'école mais aussi dans la société (Durand-Terreux, 2017). En ce début du XXI^e siècle, la société, dont l'institution scolaire fait partie, est le siège de signes alarmistes, tristes révélateurs d'un appauvrissement du sens de la dignité humaine : incivilités, harcèlements, discriminations, irrespect envers les figures d'autorité, montée du communautarisme. Vivre ensemble n'a jamais été évident, pourtant une attention particulière est requise actuellement pour préserver la liberté dans ses dimensions individuelles et collectives. Nous considérons que le ministère de l'Éducation nationale, par l'élaboration de nouveaux programmes scolaires d'enseignement moral et civique, met en place un projet comprenant une mise en œuvre concrète devant appréhender les conditions et les résistances du contexte scolaire.

Dans ce cadre d'un projet de réintroduction d'une discipline, il nous semble pertinent d'être en mesure d'en étudier les conditions de faisabilité. Nous posons ainsi comme problématique : comment l'étude de la faisabilité du projet de réintroduction d'une discipline telle que l'enseignement moral à l'école élémentaire peut contribuer à sa mise en œuvre ?

Nous faisons l'hypothèse que la faisabilité d'un projet de réintroduction d'une discipline scolaire est à penser selon différents paradigmes venant étayer le projet. L'apport novateur de cette recherche est la proposition d'un outil d'analyse des conditions de faisabilité d'une discipline entendue comme un projet agi (Roegiers, 2003).

Cette communication s'articule en trois temps. Tout d'abord nous définissons la notion de projet et nous exposons les critères de faisabilité. Dans un deuxième temps, nous présentons une étude de faisabilité réalisée dans le cadre de la réintroduction de l'enseignement moral à l'école primaire dès 2008. Puis nous concluons sur les apports nécessaires à une mise en œuvre effective de cette discipline et nous suggérons la transférabilité de l'outil d'étude de faisabilité à d'autres disciplines.

Cadre théorique

La notion de projet

Le projet serait un levier pour des changements. Pour l'universitaire Gilles Corriveau (2012 : 1), les projets sont des « agents de flexibilité, d'adaptation et d'innovation, [...] atouts essentiels pour résoudre les problématiques [...] et concrétiser les orientations stratégiques ».

Un projet n'est pas le produit de la génération spontanée. Il émerge dans un contexte, par une lecture de l'actualité, un constat. Selon Vincent Lemièr (1997 : 117), il s'inscrit « dans une histoire ou encore dans une temporalité : il prend en compte un passé, un présent et un futur. Finalement il naît d'un mouvement qui revisite le passé à la lumière d'un futur pour se réaliser au présent. » Il est porté par une personne ou un groupe de personnes au sein d'une entreprise commerciale, d'une institution, d'une association, d'une famille. Il peut être souhaité, consenti ou contraint, en tous les cas il est d'emblée communautaire, facteur de lien social.

S'appuyant sur l'analyse de plusieurs auteurs, Xavier Roegiers (2003) caractérise les étapes d'un projet. Il rappelle que pour Jean-Pierre Boutinet (1992 : 77),

« le projet est une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un futur désiré. L'anticipation opératoire comprend deux composantes :

- un but, un objectif ;

- un plan pour atteindre l'objectif fixé : il précise les étapes intermédiaires par lesquelles il doit passer et, le cas échéant, les stratégies. »

À la suite de Jacques Ardoino (1986 : 153-158), Roegiers explique qu'un projet débute par deux acceptions. Le « projet visé » correspond au stade du souhait qui est exprimé. C'est une phase cognitive. Si un projet peut naître d'un souhait, il peut également être forcé par une insatisfaction du présent.

Le « projet programmatique » est le moment de la planification de l'action. Il marque le passage à une phase conative. Roegiers qualifie ces deux moments de « projet projeté ». Il reste dans le domaine de l'élaboration et ne touche pas encore à l'action.

Il se poursuit par le « projet processus ». Le projet est en cours de réalisation. Son exécution peut nécessiter des ajustements. Un projet aboutit au terme du quatrième moment : c'est le « projet produit ».

Pour conduire un projet à la réalité, l'action est incontournable. Roegiers appelle « projet agi », un projet qui a une action planifiée et une action exécutée.

En résumé, un projet se décline en quatre moments. Il aboutit au terme du quatrième moment.

Nous complétons la présentation des notions constitutives d'un projet, en y adjoignant l'approche méthodologique de Boutinet et la composante « épaisseur d'un projet ».

Employant des paronymes, Boutinet (2004 : 85) présente cinq paramètres méthodologiques d'un projet : sujet, objet, trajet, rejet et surjet. Chacun a une fonction sans laquelle un projet ne pourrait exister.

Tout d'abord, un projet nécessite des « sujets ». Ils sont soit des sujets-concepteurs, soit des sujets-réalisateurs. Si ces derniers peuvent être des ressources, ils peuvent aussi confronter, voire être en conflit avec les concepteurs.

« L'objet » d'un projet est un objet visé. Rénové ou simplement repris, il peut aussi être nouveau et donc créé. Le projet s'inscrit dans une dimension temporelle, il a un « trajet ». S'il est le résultat de plusieurs expériences passées, sa mise en œuvre comprend des moments d'avancée, d'arrêt, voire de recul. Son trajet se poursuit par des échéances, étapes du futur. Ce parcours nécessite des choix, il comprend le « rejet » : renoncer à des chemins pour en emprunter d'autres, rejeter des objets ou des acteurs, temporairement ou non, pour permettre de poursuivre. Enfin, le projet a une fonction de « surjet ». Il est au service du lien social, il assemble, il fédère. La validation sociale du projet peut comprendre une phase de négociation.

L'épaisseur d'un projet

Empruntant à Aristote puis à Francis Imbert les deux approches de la *poiesis* et de la *praxis* pour définir un projet, André Pachod (2013 : 188) montre qu'à travers ce qui les oppose se dessinent une complémentarité et une indissociabilité. Si la *poiesis* est circonscrite à la production d'un objet et la fabrication d'un résultat relevant d'un « projet programme », la *praxis* « habite » les agents qui mettent en vie le projet.

Nous rassemblons dans le tableau synoptique les notions présentées autour du concept de projet.

Tableau 1 - Des notions constitutives d'un projet (Durand-Terreux M., 2017 : 24)

Les temps d'un projet	Un souhait exprimé = Projet visée	La planification de l'action = Projet programmatique	L'exécution de l'action dont la régulation = Projet processus	L'action produite = Projet produit	
	Projet projeté		Projet agi		
Paramètres méthodologiques d'un projet	Des sujets : Les concepteurs et / ou les réalisateurs	Un objet visé : créé, repris ou rénové	Un trajet : parcours avec des temps variés (avancées, reculs, choix d'orientation)	Des rejets possibles de l'objet ou de sujet(s)	Le surjet : cohésion d'un groupe comprenant une négociation si nécessaire
L'épaisseur d'un projet	<i>Poiesis</i> ↔	Vise les objectifs définis et progressifs du projet programme dans le but d'atteindre la production de l'objet du projet et	<i>Praxis</i> ↕	Considère les objectifs et les articulations du projet programme tout en s'ouvrant au vivant de la relation. Elle s'attache au projet	

		d'obtenir des résultats.		visée en recherchant l'autonomie de chaque sujet dans le collectif.
--	--	--------------------------	--	---

Nous poursuivons en présentant les paramètres de la faisabilité d'un projet afin d'analyser celui de la réintroduction d'un enseignement moral et civique à l'école élémentaire dès 2008.

Les paramètres de la faisabilité d'un projet et le croisement avec celui de la réintroduction d'un enseignement moral explicite

Nous précisons qu'étudier la faisabilité n'est pas l'équivalent d'évaluer un projet. Dans notre étude sur la faisabilité de l'enseignement moral, nous n'avons pas cherché à évaluer le programme en termes de retombées sur la formation morale des élèves. Nous avons étudié si un projet était réalisable en l'analysant selon divers critères que nous présentons maintenant.

Le concept de faisabilité de projet est tiré du champ des sciences économiques, lié étroitement au management de projets dans le domaine des entreprises qui permettent évolution et renouvellement. Nous insistons sur le fait que cet emprunt est limité et que le concept de faisabilité, tel que nous l'intégrons dans notre étude, est détaché du contexte économique.

Les travaux universitaires de Corriveau (2012), docteur en ingénierie des projets industriels, et notamment ceux exposés dans un ouvrage collectif qu'il a dirigé, le *Guide pratique pour étudier la faisabilité de projets*¹, mettent en relief la pertinence de mener une étude de faisabilité de projet. Elle permet de « braquer les projecteurs sur le projet envisagé pour mettre en lumière ses avantages, ses inconvénients, ses aspects facilitants et ses risques » (2012 : 2). Selon Corriveau, l'étude de faisabilité est la pierre angulaire du développement d'un projet.

L'acception du terme « faisabilité » est à entendre au sens large. Un projet faisable est un projet réaliste et réalisable, un projet qui peut advenir, être accompli, passant du projet « visée » au projet « produit ».

D'après les travaux de Corriveau, une étude de faisabilité entière comporte plusieurs volets distincts :

- 1) L'étude de la faisabilité légale : quel cadre juridique ?
- 2) L'étude de la faisabilité organisationnelle : quelles actions ?
- 3) L'étude de la faisabilité de marché : quelles utilités ? Quels sens ?
- 4) L'étude de la faisabilité technique : quelles méthodes ? Quels moyens ?
- 5) L'étude de la faisabilité socio-environnementale : quel contexte socio historique ? Pour quel public ? Par quels acteurs ?
- 6) L'étude de la faisabilité financière : quels moyens financiers ?

Nous n'avons pas retenu le volet financier dans le cadre de notre étude.

Considérant ces différents critères de faisabilité, nous les avons reliés à des questions constitutives d'un projet que nous avons développées en lien avec la mise en place d'un enseignement moral explicite dans le programme scolaire dès 2008.

¹ Accompagné d'un *Cahier de fiches* à compléter, cet ouvrage invite les initiateurs de projets à en analyser la faisabilité en maîtrisant les différentes habiletés nécessaires à leurs accomplissements.

Tableau 2 - Pôles d'analyse de la faisabilité du projet d'enseignement moral (Durand-Terreux M., 2017 : 38)

Questionnements constitutifs d'un projet	Critères de faisabilité d'un projet	Pôles d'analyse
Pourquoi ?	Faisabilité de marché	Quelles sont les finalités de l'enseignement moral ?
Quoi ?	Faisabilité légale Faisabilité organisationnelle	Quels sont les contenus de l'enseignement moral ?
Où ? Quand ?	Faisabilité socio-environnementale	Cet enseignement moral est donné dans quelle école ?
À qui ?	Faisabilité socio-environnementale	Cet enseignement moral est donné à quel élève ?
Par qui ?	Faisabilité socio-environnementale Faisabilité technique	Cet enseignement moral est donné par quel enseignant ?
Comment ?	Faisabilité technique	Quelles pédagogies et quelles didactiques accompagnent cet enseignement moral ?

La publication des programmes de 2008 comprenant l'instruction morale à l'école élémentaire peut-elle répondre favorablement à ces questionnements constitutifs d'un projet faisable ?

- Pourquoi ? : Pour quelles raisons, quels motifs et quels sens remettre cet enseignement dans le programme scolaire ? Quel a été le constat qui a entraîné cette orientation de la politique éducative ? Dans quelles circonstances est revenu l'enseignement moral ? Quelles en sont les raisons, les besoins ? Quels liens avec le contexte ? Quelles attentes ? Pour quoi ? Quelle faisabilité de marché ?

- Quoi ? : Les textes officiels du ministère précisent-ils le fond et la forme de l'instruction morale ? Quels en sont les principes fondamentaux ? Quelles sont les conceptions de l'éducation morale ? Existe-t-il une forme d'enseignement définie clairement par les textes législatifs ? La mise en application des textes est-elle pensée et expliquée ? Les contenus en termes de savoirs et les compétences à acquérir sont-ils annoncés ? Quelle faisabilité légale et organisationnelle ?

- Où ? Quand ? : Nous entendons : « dans quel contexte ? » Celui du XXI^e siècle a-t-il été pris en compte dans ses spécificités contemporaines ? Comment l'école publique contemporaine peut-elle contenir cet enseignement ? Les élèves et les enseignants peuvent-ils vivre ce projet dans l'environnement social actuel ? La mise en œuvre d'un enseignement moral a-t-elle tenu compte de l'actualité ? Quelle faisabilité socio-environnementale ?

- À qui ? : Les élèves constituant le public scolaire ont-ils été pris en compte dans leurs caractéristiques propres au XXI^e siècle ? L'enseignement moral des élèves du XXI^e est-il différent de celui du siècle précédent ? Les élèves sont-ils au bénéfice d'une cohérence éducative ? Quelle faisabilité socio-environnementale ?

- Par qui ? : Le corps enseignant s'est-il emparé de ce projet d'enseignement ? Est-il en capacité de mettre en action l'enseignement moral d'un point de vue pédagogique et didactique ? Les formations initiales et continues préparent-elles les professeurs des écoles à l'enseignement moral ? Les enseignants sont-ils en mesure de se représenter cette discipline ? D'ailleurs, ces

hommes et ces femmes du XXI^e siècle, sont-ils convaincus par ce projet d'un enseignement moral explicite jusque-là absent de leurs obligations ? Comprennent-ils cette direction ? Ne sont-ils pas également marqués par un individualisme démocratique qui leur « permet » de ne pas adhérer à cette orientation et à agir selon leur bon vouloir ? Quelle faisabilité technique ? Quelle faisabilité socio-environnementale ?

- Comment ? : Les modalités de l'instruction morale sont-elles déterminées ? Une discipline scolaire est caractérisée par « un contenu d'enseignement pertinent et progressif rattaché au programme, un entraînement grâce à des méthodes et des outils pédagogiques et didactiques et une évaluation » (Durand-Terreux M., 2017 : 55), existe-il une pédagogie et une didactique ? Des méthodes et des outils ? Sont-ils adéquats ? Existents-ils des supports comme les manuels scolaires ou des documents d'accompagnement du programme ? Qu'en est-il de l'évaluation de l'enseignement moral ? Quelles en sont les modalités ? Quelle faisabilité technique ?

Chacun de ces pôles d'analyse relève d'un critère de faisabilité. Répondre à chacune de ces questions, c'est pouvoir comprendre si le critère de faisabilité correspondant est renseigné et si en définitive le projet est faisable ou non. Notre démarche d'investigation théorique conduite progressivement grâce à ces questions paradigmatiques d'un projet permet de poser, à chaque rencontre d'une question, une réponse intermédiaire : les hypothèses spécifiques.

Nous confrontons les questions du « pourquoi ? » et du « quoi ? » aux textes officiels. Le retour spectaculaire de la morale dans le programme de 2008 a-t-il été soutenu par les instructions elles-mêmes ? Notre réponse intermédiaire qui constitue notre première hypothèse est : l'enseignement moral en tant que discipline a connu une profonde rupture dans son histoire rendant sa réintroduction difficile en 2008, les textes officiels eux-mêmes traduisant des incertitudes et la perte de repères dans les finalités et les modalités de cette discipline *sui generis*.

Avec les questions « où ? », « quand ? », « à qui ? », nous cherchons à savoir ce que deviennent les valeurs républicaines et le principe de laïcité en enseignement moral. Nous pouvons poser notre deuxième hypothèse : à l'école, l'enseignement moral est au centre d'une tension contemporaine : la fin du paradigme républicain et l'expansion du paradigme démocratique.

La troisième hypothèse s'intéresse à la question du « par qui ? » et pose que le corps enseignant témoigne des difficultés d'appropriation du projet de réintroduction de l'enseignement moral dans sa forme disciplinaire, des obstacles et des résistances pouvant empêcher sa mise en œuvre.

Enfin l'étude du « comment ? » nous conduit à la quatrième hypothèse : la réalité du terrain scolaire montre des pédagogies variées dans leurs principes et leurs pratiques pouvant aller à l'encontre du projet de réintroduction de la discipline d'enseignement moral.

Enquête empirique

Cadre de l'enquête : méthodologie

Notre questionnement initial s'inscrit dans un lieu : l'école élémentaire publique et laïque en France. La période étudiée débute avec la parution du programme scolaire en juin 2008 dans lequel fut réintroduit un enseignement moral explicite et elle s'achève avec la fin du recueil de nos données en février 2013. Comme nous le verrons, les résultats de notre analyse pourront être étendus au programme d'enseignement moral et civique de 2015, modifié en juillet 2018.

Afin de pouvoir mener cette recherche et répondre aux questions paradigmatiques, nous avons rassemblé des données à partir de trois sources. Les documents d'obligation constituent la

source 1. Ce sont des traces objectivées, à savoir des textes législatifs, réglementaires et administratifs écrits entre 1882 et 2011. Les sources 2 et 3 sont des traces produites dans le cadre de notre étude. Ce sont les transcriptions des 28 séances d'observation et des 42 entretiens semi-directifs, réalisés suite à l'investigation sur le terrain menée de mars 2012 à février 2013 auprès d'enseignants exerçant dans 23 écoles élémentaires laïques et publiques en régions Midi-Pyrénées et Aquitaine. La situation sociogéographique française est représentée avec des écoles en milieu urbain, péri-urbain, rural, en zone dite favorisée, socialement mixte et en zone ECLAIR. Les enseignants présentent des profils sociodémographiques et des carrières variées.

L'analyse de contenu des sources de notre corpus apporte des éléments pour répondre à chacune des questions paradigmatiques reliées aux critères de faisabilité d'un enseignement moral.

L'analyse des données est principalement qualitative. C'est une analyse de contenu telle que Laurence Bardin (2007 : 127) la définit avec une grille de catégorisation propre à cette enquête.

Résultats

Notre objectif n'est pas d'exposer ici le détail des résultats pour chaque hypothèse.

Nous montrons ici que l'étude de la faisabilité d'un projet selon les critères préalablement établis permet d'apporter des éléments d'analyse sur la faisabilité d'un projet.

Nous avons confirmé l'hypothèse 1. L'enseignement moral en tant que discipline a bien connu une profonde rupture dans son histoire. La réintroduction de cet enseignement en 2008 a été accompagnée d'Instructions officielles floues et inabouties en ce qui concerne les finalités et les modalités. Les questions paradigmatiques « pourquoi ? » et « quoi ? », relatives aux critères de faisabilité de marché, légale et organisationnelle, ne peuvent recevoir de réponses claires.

L'analyse de la tension causée entre le paradigme républicain et le paradigme démocratique nous a conduits à infirmer l'hypothèse 2. Il existe bien une tension à l'école due aux tiraillements entre le paradigme républicain et le paradigme démocratique, mais nous n'affirmons pas que cette tension soit générale. Le critère de faisabilité socio-environnemental du projet d'enseignement moral n'est que partiellement satisfait.

L'hypothèse 3 posait que le corps enseignant a des difficultés d'appropriation de ce projet d'enseignement moral. Elle a été confirmée. Les obstacles et les résistances que nous avons pu analyser empêchent de remplir les critères de faisabilité socio-environnementale et technique relative aux enseignants.

Enfin l'hypothèse 4 a été confirmée. La réalité du terrain montre des pratiques pédagogiques qui peuvent ne pas soutenir la réintroduction de l'enseignement moral. Le critère de faisabilité technique, en lien avec les pratiques pédagogiques, n'est pas rempli.

L'ensemble de nos résultats nous conduit à dire que les conditions de faisabilité du projet de réintroduction de l'enseignement moral sous sa forme disciplinaire dans le programme de 2008 n'étaient pas rassemblées. Les résultats de cette enquête apportent des éléments essentiels à ce moment du projet processus.

Conclusion

L'étude de la faisabilité de l'enseignement moral nous a permis de discerner des besoins et de proposer des principes et des pratiques pour y répondre. Nous relatons ici une partie de la conclusion de notre thèse (Durand – Terreaux M., 2017).

Le besoin de fabriquer du commun en respectant les libertés individuelles

L'affaiblissement des normes collectives soutenu par le processus de l'individualisme ou du communautarisme a des répercussions à l'école en éducation morale, elle qui a besoin de trouver un équilibre entre la morale individuelle et la morale civique. L'une ne peut se passer de l'autre sous peine d'anéantir son objectif : la formation d'êtres autonomes capables de vivre avec les autres dans un cadre de valeurs républicaines. À l'école de la République, l'enseignement moral doit répondre à ce difficile exercice de fabriquer du commun avec des individus sans chercher à les uniformiser ce qui ôterait l'essence démocratique.

Le besoin de penser les ruptures et de les « ré-parer »

Pourquoi ? : Un besoin de « re-fondation »

L'histoire scolaire de l'enseignement moral a été interrompue. Cet enseignement en a perdu ses repères. Les textes fondateurs et la tradition se sont flétris aux dépens d'une spontanéité. La rupture dans la transmission a besoin d'être « ré-parée » en enseignement moral par une « re-fondation » de cette discipline sur une vision et des principes communs, construits grâce à la transmission du passé qui permet d'aborder un futur original avec la sagesse de l'expérience.

Quoi ? : Un besoin de « re-structuration »

La rupture historique n'a pas permis la transmission du savoir-faire. L'enseignement moral a perdu sa forme disciplinaire : plus de contenu cohérent, plus d'outils, plus d'évaluation de ce qui a été appris. Une « re-structuration » en profondeur est incontournable.

Où ? Quand ? : Un besoin de « ré-appropriation »

L'enseignement moral a assisté à l'effacement progressif du cadre républicain qu'elle avait pourtant pour mission de renforcer au départ. Les principes et les valeurs de la République ont besoin d'être redéfinis de manière commune et fondée afin que de la substance soit réinjectée dans le substantif « République ». L'enseignement moral et civique a besoin de contribuer à redonner à l'école de la force au mot « laïque ». Il est une discipline de la réappropriation des valeurs et des principes communs.

À qui ? : Un besoin de « ré-orientation »

Orienter, c'est étymologiquement se tourner vers l'orient, là où le soleil se lève. La formation morale de la population enfantine a besoin d'être éclairée. L'éducation morale se doit de conduire chacun selon sa particularité à vivre ensemble. Elle a pour objectif d'éclairer les individualismes et les communautarismes à la lumière des valeurs communes de l'école laïque. Sans nul doute, un partenariat éducatif entre la sphère scolaire et la sphère familiale facilite cette « ré-orientation ».

Par qui ? : Un besoin de « ré-union » et de « ré-formation »

Le corps enseignant a quitté peu à peu son habitus partagé. Comme la morale, la morale professionnelle a perdu de son brio. L'individualisme a conduit le corps enseignant à perdre de vue ses repères communs. Il a besoin de réinvestir son appartenance aux différents cadres qui entourent sa fonction et aux lois ou décrets qui les régissent. Il a à répondre aux obligations relatives aux fonctionnaires d'État et aux professeurs des écoles. Le référentiel de compétences l'oriente dans une mise en œuvre du projet d'enseignement moral. La nécessaire « ré-formation » en enseignement moral, qu'elle soit initiale ou continue contribuera à réunir le corps enseignant autour de compétences communes.

Comment ? : Un besoin de « ré-action »

Les pratiques pédagogiques très variées dans leurs objectifs et leurs méthodes conduisent nécessairement à des actions partielles, un élève ne bénéficiant sur une année souvent que d'une seule pratique d'enseignement moral. Des actions coordonnées sont à repenser pour favoriser un pluralisme des pratiques et par conséquent un enseignement moral dans son intégralité.

Notre recherche a permis d'apporter des éléments de réflexion générale sur l'enseignement moral mais aussi des pistes de réflexion sur des pratiques alternatives en pédagogie et en formation des enseignants, visant davantage de faisabilité.

Le questionnement à la base de ce travail de recherche a été défini dans un cadre concis : celui de la parution de textes officiels en instruction morale et civique de juin 2008 à janvier 2012.

L'étude des conditions de faisabilité du projet de réintroduction d'un enseignement moral explicite a permis de dégager des points forts et des points faibles qui sont à réexaminer au vu des nouvelles conditions depuis 2015 afin d'apporter des éléments d'analyse pour poursuivre cette orientation scolaire. En employant à nouveau l'outil d'analyse de la faisabilité d'un enseignement moral et les questions paradigmatiques constitutives d'un projet, nous avons pu souligner les critères de faisabilité qui sont présents ou non dans ce projet de réintroduction d'un enseignement moral explicite.

Par exemple, à la question « quoi ? » relative aux critères de faisabilité légale et organisationnelle, nous observons que les contenus de l'enseignement moral ont été apportés à partir du programme de 2015. L'enseignement moral est annoncé en tant que discipline. Les éléments explicatifs pour sa mise en place sont rassemblés. Un horaire spécifique lui est alloué. Un contenu d'enseignement est détaillé, pertinent et progressif. Il est présenté dans un programme dont l'architecture présente quatre dimensions : La sensibilité, le droit et la règle, le jugement, l'engagement. Cette avancée dans les programmes d'enseignement moral contribue à l'évolution d'un « projet projeté » à un « projet agi ».

Une modification des programmes a été apportée en juillet 2018 et en mai 2019. Cette variation fréquente des textes officiels serait à interroger en termes de faisabilité. Le corps enseignant est-il en mesure de moduler ses pratiques alors que le projet évolue si fréquemment ?

Notre recherche en Sciences de l'éducation et de la formation a proposé une théorisation de la pratique d'enseignement moral à l'école. Le projet de réintroduction d'un enseignement moral explicite est en lien direct avec la nécessité d'une remédiation au sein de la société française. L'enjeu d'une étude de la faisabilité de cette discipline en est d'autant plus important. Nous proposons l'utilisation de cet outil d'analyse de faisabilité d'une discipline pour d'autres disciplines, permettant certainement de réduire le moment « projet processus », surtout lorsqu'il y a urgence à mettre en œuvre un enseignement.

Bibliographie

Ardoino, J. (1986). « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». *Éducation permanente* 87 (2) : 153-158.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 11^e éd.

Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Fayard.

Boutinet, J.-P. (1992). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 2^e éd.

Boutinet, J.-P. (2004). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF Que sais-je ? n° 2770, 4^e éd.

Corriveau, G. (dir.) (2012). *Guide pratique pour étudier la faisabilité de projets*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Durand - Terreaux 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*. Thèse en Sciences de l'éducation : Paris Nanterre.

Lemière, V. (1997). *Apprendre et réussir ensemble*. Lyon : Chronique sociale.

Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Roegiers, X. (2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Bruxelles : De Boeck, 2^e éd.

364 Musées et l'École : Typologie de la Web éducation muséale à destination des écoles et du public scolaire et du public enseignants

Cédric Boudjema, Université de Poitiers, TECHNE EA 6316 (France)

Résumé

Cet acte de congrès porte sur l'éducation muséale en ligne et présente les résultats d'une analyse de contenu de sites Web de musées en matière d'éducation muséale effectuée sur plusieurs années à partir de 2012. Une typologie de contenus pédagogiques à destination du public scolaire prenant trois formes est ainsi présentée (scolarisation, déscolarisation parascolarisation).

Mots-clés : scolarisation, déscolarisation parascolarisation, Web éducation muséale

Introduction

Les musées font l'objet d'une prépondérance dans la société et jouent un rôle important dans les pratiques culturelles et touristiques (Baujard, 2012). Leur croissance est un phénomène majeur de la société. Aucun domaine de l'activité humaine n'échappe aux musées (Tobelem, 2005). Les musées participent à la mondialisation de la culture, de l'industrie touristique et du patrimoine. Leur conception ou renouvellement est le symbole d'une stratégie de croissance, de prospérité et de revitalisation territoriale (Janes, 2009). Ils s'exportent, sont des marques, des enjeux politico-stratégiques, et les marchés du divertissement, des médias et de l'Internet ont transformé le secteur muséal tout comme leur fonction éducative (Boudjema, 2019). A l'heure de la société de la connaissance, la numérisation des collections est un enjeu stratégique. Celle-ci entraîne le développement de nouveaux moyens de communication, modernise leur image, instaure une relation particulière avec l'internaute et offre une éducation muséale innovante. L'éducation muséale en ligne est assez marginale dans la recherche pourtant le Web propose de nouvelles missions en inventant une éducation propre où l'utilisateur est au centre d'une stratégie relationnelle et médiatisée. La dimension informative est dépassée pour s'engager dans la communication : une fonction de médiation et de ciblage des publics est visée. Les musées établissent ainsi des connexions entre diverses ressources éducatives donnant à l'internaute la possibilité de construire son parcours d'apprentissage (Boudjema, 2016).

Notre article présente les résultats d'une analyse de contenu de sites Web de musées en matière d'éducation muséale effectuée sur plusieurs années à partir de 2012 et des pédagogies trouvées en ligne. Une typologie de contenus pédagogiques polymorphes à destination des publics sera ainsi présentée à la lumière des principaux courants pédagogiques (Altet, 1997). Nous tenterons de répondre à la question suivante : Quelle est l'offre éducative muséale en ligne pour le public de scolaire et le public enseignants ?

L'intervention compte quatre sections (1) le contexte de l'étude dans laquelle s'inscrit la réflexion sur le croisement entre le numérique et l'éducation numérique, (2) les cadres conceptuels, (3) la méthodologie, (4) l'analyse et la description des résultats.

Le contexte muséal de l'intervention est pluriel. En effet, le musée, prépondérant dans notre société, s'inscrit dans des circonstances des situations d'apprentissage en situation de loisirs (Schugurensky, 2007) et scolaire.

- ▶ L'apprentissage tout au long de la vie est une priorité politique (Réméry, 2015).
- ▶ Le Musée possède une mission de communication (Meunier, 2000) qui s'avère de plus en plus importante.
- ▶ L'espace pédagogique du musée est différent de celui de l'espace académique (Dufresne-Tassé *et al.*, 1991).
- ▶ Le visiteur est désormais au centre des préoccupations (Bradburne, 1998).

Deux cadres théoriques

Premier cadre théorique : le rôle du musée envers l'école

Afin de situer précisément le cadre de notre étude, nous nous basons sur les travaux du GREM et notamment ceux de Paquin et Lemay-Perreault (*op. cit.* 5) qui ont défini un modèle d'utilisation du musée et du musée virtuel à des fins éducatives. Cette version du triangle pédagogique adaptée au musée rend compte de la proximité du musée et du musée virtuel. Les auteures ont ainsi dégagé quatre types d'interrelations entre les composantes du SOMA (Sujet-Objet-Milieu et Agent) renommées : observation-expérimentation-appropriation (entre le sujet et l'objet), animation-médiation-participation (entre l'agent et le sujet), la conception-mise en œuvre-interprétation (entre l'agent et l'objet) et pédagogie ou andragogie muséale (au centre de toutes les relations).

De ces trois phases relationnelles dans la démarche pédagogique, l'objet muséal nous intéresse particulièrement dans la mesure où les différents types de visites (en ligne et *in situ*) sont pris en compte.

Par ailleurs, le musée virtuel se définit comme suit :

Une collection d'objets numérisés articulée logiquement et composée de divers supports qui, par sa connectivité et son caractère multi-accès, permet de transcender les modes traditionnels de communication et d'interaction avec le visiteur... ; il ne dispose pas de lieu ni d'espace réel, ses objets, ainsi que les informations connexes, pouvant être diffusés aux quatre coins du monde. (Schweibenz, 2004, 3)

L'objet muséal se réfère à l'ensemble des objectifs d'apprentissage de la situation pédagogique qu'elle soit en ligne ou *in situ*. Il s'agit de la phase de mise en œuvre, où les objectifs d'apprentissage sont opérationnalisés. Elle comprend le programme éducatif muséal et toutes les ressources éducatives permettant d'en atteindre les finalités. L'évaluation des programmes éducatifs et plus spécifiquement des ressources éducatives en ligne et de leurs pédagogies est rendue possible grâce aux différents courants pédagogiques d'Altet que nous mobilisons en cadre théorique second.

Avant de l'explicitier, nous souhaiterions, à l'intérieur de ce premier cadre théorique expliciter les conceptions du rôle du musée envers l'école. Il s'agira dès lors de croiser ces deux cadres théoriques pour nos résultats.

M. Paquin (1991) a mis en évidence trois conceptions différentes par rapport à la relation école musée :

- ▶ La déscolarisation du musée : il affiche une particularité propre. Le musée s'adresse à tous les visiteurs

- ▶ La parascolarisation du musée : une complémentarité avec les programmes scolaires est créée. La conception des programmes éducatifs est produite en fonction de leurs collections et les retombées ne constituent pas nécessairement un complément à l'enseignement dispensé à l'école. Selon l'auteure, le musée offre des programmes spécifiquement élaborés à l'intention des visiteurs scolaires mais « dont les retombées ne constituent pas un complément à l'enseignement dispensé en classe. »
- ▶ La scolarisation des musées : l'harmonisation des ressources du musée avec celles de l'école. Pour atteindre leurs objectifs en matière d'éducation, ils élaborent des programmes destinés aux élèves, en tenant compte du contenu des collections du musée et en relation avec les programmes d'études. Les objectifs du programme muséal sont puisés à même les curricula de façon à harmoniser les relations entre le musée et l'école.

Second cadre théorique

Nous mobilisons les courants pédagogiques d'Altet (1997) qui distingue cinq courants pédagogiques que nous avons adaptés aux musées. Nous analysons et comparons les courants pédagogiques et restituons les pédagogies de l'apprentissage à partir de ce modèle interactif de la pédagogie, en examinant comment s'articulent et interagissent ces éléments constitutifs de la pédagogie, dans différents courants pédagogiques tels que Maguerite Altet les a définis.

Plus précisément, nous analysons comment s'articulent, s'organisent de façon cohérente les 5 éléments constitutifs de la pédagogie en situation, comment apprenant et musée interagissent par rapport au savoir et par la médiation de communication. La figure une reprend les éléments de situation pédagogique muséale.



Fig. 2 - Éléments de situation pédagogique muséale

- ▶ Le courant magistro-centriste : ce courant classique a pour finalité la transmission d'un savoir constitué et privilégie le savoir issu de la Tradition, structuré par le musée qui le transmet au public. La communication vient du musée, est dirigée par lui, l'internaute et/ou l'élève lit, regarde, écoute et reçoit le savoir du Musée, un savoir indifférencié, le même pour tous.
- ▶ Le courant puero-centriste : il a pour finalité de développer, de former l'internaute-personne, de l'épanouir. Ce courant se recentre sur le sujet, l'internaute, sa personne, vise la découverte, la structuration du savoir par l'internaute. Le musée suscite des situations d'apprentissage qui mettent l'internaute en activité, l'accompagne dans sa recherche et sa construction du savoir. On vise la découverte par l'internaute. L'apprentissage est un processus de construction personnelle. L'internaute agit et organise son savoir.

- ▶ Le courant socio-centriste : l'apprentissage est socialisé et social. Le musée vise à insérer l'internaute (membre de la communauté social) dans la société pour construire un citoyen nouveau. Ce courant accentue l'articulation des éléments apprenant – communication et situation sociale. Il vise à former un homme social, à l'éduquer socialement. Centré sur la société, sur le développement d'une société nouvelle, les situations d'apprentissage sont socialisées et sociales.
- ▶ Le courant techno-centriste : l'application d'une démarche technologique à l'éducation. Ce qui sera visé en ligne c'est une participation active de l'internaute sur le dispositif Web. L'apprentissage et l'enseignement sont visés par la participation sur le dispositif technologique : verbes d'action, parcours thématiques, les mots-clés et design.
- ▶ Le courant centré sur l'apprentissage : L'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend. La finalité est d'aider l'apprenant à construire son savoir, à se l'approprier. Le musée fournit des outils met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports, les initiatives, les représentations, les logiques, les styles, les profils d'apprentissage des élèves.

Méthodologie

Nous avons analysé huit sites internet de quatre pays différents (le corpus est constitué des musées suivants : Le Muséum national d'Histoire naturelle, le Louvre, Le British Museum, la National Gallery of London, l'Australian Museum, la National Gallery of Australia, l'American Museum of Natural History et le Moma). Nous avons construit une grille d'analyse permettant de les examiner et de les comparer. Cette recherche a permis de comprendre le rôle prétendu de chaque musée avec son site dans l'économie de la connaissance. Elle s'est consacrée aux sections éducatives des sites web des musées nationaux de sciences et d'art. Ces institutions ont ainsi mis à l'écran des ressources éducatives à tout type de public. Le tableau ci-dessous (tableau 1) reprend les terminologies relevées sur les huit sites Web et qui feront l'objet de cette communication :

Tableau 1 - Les sections éducatives des sites Web des musées du corpus

Musées	Section.s éducative.s
American Museum of Natural History	Explore Learn & Teach
Australian Museum	Discover and Learn
British Museum	Learning
Louvre	Arts et Education
Moma (<i>N.B.</i> : Son site modifié depuis 2016)	Arts & Artists Research & Learning
Muséum national d'Histoire naturelle	Enseignement et Formation Explorez

National Gallery of Australia	Explore Learn
National Gallery of London	Learning

La stratégie visée était de sélectionner des pays comparables bénéficiant du soutien des politiques publiques et des investissements dans la fonction éducative. Nous avons analysé les sections pédagogiques non pas comme un concepteur de site, mais comme un usager averti tel un enseignant qui se rendrait sur ces sites pour son utilisation à des fins pédagogiques.

Il nous paraissait légitime de comparer les musées dans la mesure où ils ont tous une fonction éducative qui fonctionne de manière différente selon le type de musée. La grille d'analyse que nous avons construite l'a permis.

Malgré des contextes historiques et socioculturels différents ces musées jouent un rôle important sur la scène internationale dans la recherche et la diffusion des connaissances. Ils s'exportent, leurs collections voyagent d'un pays à l'autre et les marchés du divertissement, des médias et de l'internet ont transformé le secteur muséal tout comme leur fonction éducative.

Notre grille dépasse celle de l'ergonomie et du design d'un site et examine les points suivants :

- ▶ Présentation générale du site et des sections pédagogiques
- ▶ Ergonomie du site
- ▶ L'organisation de l'information sur le site et les sections pédagogiques
- ▶ La qualité de l'information sur le site et les sections pédagogiques
- ▶ La mise en scène des sections pédagogiques
- ▶ Le dialogue et les interactions
- ▶ Les types de pédagogies
- ▶ Les compétences développées

L'analyse s'est portée sur les sections éducatives de ces sites et sur des propriétés des dispositifs numériques de l'éducation muséale.

La démarche comparative était essentielle dans la mesure le phénomène d'internet mondialisé permet de lier tous les sites entre eux ce qui nous a conduits à envisager les dimensions transnationales de la fonction pédagogique des musées dans la société du numérique. De plus, la recherche comparative vise à comprendre le poids du contexte culturel par rapport à un objectif connu de tous les musées que nous comparons : leur vocation éducative.

Nous avons choisi des pays comparables bénéficiant du soutien des politiques publiques et des investissements dans la fonction éducative, et ce dès les années 90. Tous ces pays ont massivement investi dans les technologies du numérique l'éducation et la culture. L'éducation muséale regroupe les actions éducatives et culturelles ainsi que la médiation muséale qui visent fondamentalement à créer des liens entre les publics et les objets ou sujets muséaux. Elle est définie comme suit :

Un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont le but est le développement [cognitif] du visiteur. La pédagogie muséale, quant à elle se définit comme un cadre théorique et méthodologique au service de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'activités éducatives en milieu muséal, activités dont le but principal est l'apprentissage des savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) chez le visiteur. (Legendre, R., cité par Allard, et Boucher, 1994, 40).

En ligne, l'éducation muséale est : une activité permanente à distance de construction de savoirs de consultation et de divertissement et de critiques à propos des ressources muséales. Cette offre se construit également selon des règles cohérentes de design web » (Boudjema, 2016, p. 19).

Ces musées ont connu de profondes transformations qui ont imposé une idéologie de la gestion associée à des questions de financement, d'organisation, et de gestion du personnel. Selon les États des musées de notre corpus, l'organisation muséale dépend du marché, des pouvoirs publics ou du mécénat (Baujard, 2018).

Le Web muséal est peu étudié et pourtant les sites Internet des musées condensent ces nouvelles missions des musées en leur inventant des pédagogies propres (Boudjema, 2019, 14-142). En effet, l'objet muséal comprend désormais deux ressources : réelles et virtuelles (Paquin, et Lemay-Perreault, 2015). Dès lors, le site Web est considéré comme un mode de diffusion supplémentaire et notamment de sa fonction éducative. Le site Web établit des connexions entre diverses ressources éducatives donnant à l'internaute la possibilité de construire son apprentissage.

Ce travail s'attache à comprendre la pédagogie mise en place par les musées en ligne. Ici nous nous inspirons des recherches d'Erica de Vries (2001) qui a élaboré une typologie des logiciels d'apprentissage qui nous paraît pertinente étant donné la nature d'internet (hypermedia). Nous utilisons huit de ses catégories que nous avons modifiées pour nos besoins et ajoutons deux types de pédagogies (*Learning by doing* et enrichir et contraster).

- ▶ Présenter de l'information
- ▶ Dispenser des activités
- ▶ Véritablement enseigner (teach), faire apprendre (Learn)
- ▶ Captiver l'attention et la motivation de l'internaute
- ▶ Fournir un espace d'exploration pour l'internaute
- ▶ Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles et liées à l'art
- ▶ Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits
- ▶ Fournir un espace d'échange entre internautes
- ▶ *Learning by doing*¹
- ▶ Enrichir et contraster

Learning by doing se rapproche d'une catégorie d'Erica de Vries qui est « captiver l'attention de l'élève » par le jeu. Certains musées mettent le public dans des situations où pour comprendre des concepts, ils seront amenés à réaliser des tâches qu'elles soient artistiques ou scientifiques. La catégorie *enrichir et contraster* est destinée à vérifier si le public est placé ou non dans diverses situations pour tester son système de référence, ses représentations et idées reçues. Les musées devraient donc prévoir des pratiques reprenant les idées reçues du public et les déconstruire scientifiquement visant un apprentissage.

Résultats

La déscolarisation

Les musées développent des programmes à destination de tous les visiteurs. Les situations sont nombreuses en ligne. Le Muséum national d'Histoire naturelle² propose des cours ouverts à

¹ Inspiré de J. Dewey, *Experience and Education*, 1938.

² <https://www.mnhn.fr/>

tous sur sa plateforme d'enseignement en ligne³. Il offre ainsi un module⁴ sur le pollen, le climat et l'environnement. Ce module d'enseignement se compose de séquences de cours complétées par des tests d'auto-évaluation par niveaux. Lors de l'apprentissage du cours, les utilisateurs sont invités à répondre à l'ensemble des tests d'auto-évaluation d'un même niveau. Au terme du cours, ils peuvent contrôler l'acquisition de leurs connaissances en réalisant les tests d'auto-évaluation plus difficiles du niveau supérieur. Ce module se situe dans le courant magistro-centré. Le savoir est premier, il est préparé par le musée, la situation est organisée par le musée. L'interaction privilégiée se situe entre le musée et le savoir. L'internaute ou l'élève reçoit les contenus et doit s'adapter aux activités magistrales dans une situation de communication verticale.

Le Louvre propose sur son site une thématique « Le Louvre raconté aux enfants⁵ ». Nous sommes ici dans le courant puéro-centriste. Il suscite des situations d'apprentissage qui mettent l'enfant internaute en activité autour de 5 contes ludiques. La pédagogie est de l'ordre de la découverte ludique par l'enfant. La communication est plus horizontale entre le musée et l'enfant qui construit personnellement son savoir. Le musée se recentre sur le sujet, l'enfant, sa personne, vise la découverte, la structuration du savoir par l'enfant. Le musée suscite des situations d'apprentissage qui mettent l'élève en activité, accompagne l'élève dans sa recherche et sa construction du savoir. On vise la découverte par l'élève. L'apprentissage est un processus de construction personnelle. L'élève agit et organise son savoir.

L'American Museum of Natural History propose des interactifs intitulés « Ology⁶ » à l'intérieur duquel se trouve un jeu⁷ qui relève du courant socio-centriste. Le musée éduque à l'environnement pour l'insérer dans une société soucieuse de sa consommation énergétique pour construire un homme citoyen sachant prendre les bonnes décisions relatives à l'environnement et à ses choix de consommation.

La National Gallery of London propose d'apprendre la peinture par divers parcours thématiques dans sa section « Learn about art⁸ ». Ici, nous sommes dans le courant centré sur l'apprentissage : le musée fournit des outils (textes, vidéos, images, hypertextes, sections « see also », zoom en HD, met en place des parcours de navigations ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports, les initiatives, les représentations, les logiques, les styles, les profils d'apprentissage des internautes. La pédagogie crée des contextes qui favorisent la construction active et originale du savoir par chaque internaute en respectant un cheminement qui lui est propre. Il organise et choisit des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, des questionnements, d'entraîner une transformation des représentations, d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies (par exemple les sections « see also »), à développer ses capacités métacognitives, de le guider dans sa structuration du savoir par le design et les menus.

La parascolarisation

Les démarches et les contenus se caractérisent par un ciblage des publics scolaires sur les sites internet des musées de notre corpus en créant un lien plus ou moins fort avec les programmes scolaires, néanmoins, les retombées ne constituent pas forcément un complément à l'enseignement de la classe (Allard, Boucher, *Op., Cit.*, p.59)

³ <http://edu.mnhn.fr>

⁴ <http://edu.mnhn.fr/course/view.php?id=208§ion=2>

⁵ <https://www.louvre.fr/le-louvre-raconte-aux-enfants>

⁶ <https://www.amnh.org/explore/ology>

⁷ <https://www.amnh.org/explore/ology/climate-change/rising-co2>

⁸ <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/learn-about-art/artists>

Le site de l’Australian Museum dispose ainsi dans sa rubrique « Discover and Learn » d’une rubrique « for teachers et for students⁹ ». Dans ce registre, le Moma¹⁰ cible depuis la maternelle jusqu’à la terminale les étudiants internautes. Il vise même les enseignants, les étudiants du supérieur et les apprenants tout au long de la vie « *teacher, student, or lifelong learner* ». Sa section *Tools and tips*¹¹ offre des ressources pédagogiques aux enseignants et élèves en lien avec des courants artistiques. Le Musée propose ainsi des idées aux enseignants d’activités possibles en classe à partir de ressources muséales. Ces ressources ne correspondent pas nécessaires aux objectifs scolaires mais sont des ponts possibles avec l’univers de l’école. Le musée met en place une activité composée d’éléments de la collection, que l’enseignant peut utiliser pour solliciter ses élèves.

Sur les sites Internet de notre corpus, nous retrouvons les courants énoncés par Maguerite Altet dans les propositions éducatives muséales :

- ▶ Magistro-centré : par exemple sur le site du British Museum¹², où la proposition éducative est descriptive, informationnelle et distribuée verticalement à l’internaute, sans autre possibilité pour celui-ci que d’appréhender par la lecture ce qui est contenu à l’écran.
- ▶ Puero-centré : Le site de la National Gallery of Australia¹³ propose en ligne un espace d’exploration très dense. L’internaute peut découvrir l’offre éducative, l’appréhender en la structurant lui-même.
- ▶ Le courant socio-centriste : le Muséum national d’Histoire naturel met à l’écran un programme Vigie-Nature¹⁴ relatif à la protection de la nature. Ce programme « participatif » cible les scolaires et vise à assurer un suivi « de la biodiversité de proximité ». Il offre « des protocoles scientifiques à réaliser avec ses élèves pour assurer des suivis de biodiversité sur l’ensemble du territoire métropolitain »¹⁵. Si cette approche relève également d’une intentionnalité éducative de construction d’un lien d’appartenance à l’environnement proche, la partie « Biolit »¹⁶ est une forme d’éducation visant des investigations et des choix collectifs.
- ▶ Le courant centré sur l’apprentissage : L’American Museum of Natural History¹⁷ met en scène à l’écran un florilège d’outils pour l’apprentissage que les internautes/élèves « Curriculum Collection » explorent pour leur apprentissage. Le musée, à l’écran aide l’internaute à construire son savoir, à se l’approprier. Le musée fournit des outils (articles, vidéos, des activités) et des situations d’apprentissage en prenant en compte les profils d’apprentissage des divers publics ciblés (« *educators, families, students, and anyone* ») intéressés par l’enseignement et l’apprentissage de la science (« *interested in teaching or learning about science* »).

A travers ces divers exemples, les musées du corpus proposent des activités spécifiques aux groupes scolaires, toutefois sans compléter les programmes d’enseignement scolaire.

⁹ <https://australianmuseum.net.au/learn/teachers/>

¹⁰ <https://www.moma.org/research-and-learning/teachers>

¹¹ https://www.moma.org/learn/moma_learning/tools_tips/

¹² http://www.teachinghistory100.org/objects/photograph_of_amy_barbour_james

¹³ <https://nga.gov.au/collections/resources/>

¹⁴ <http://edu.mnhn.fr/mod/page/view.php?id=1299>

¹⁵ www.vigienature-ecole.fr

¹⁶ <http://vigienature.mnhn.fr/page/observatoire-du-littoral-biolit>

¹⁷ <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections>

La scolarisation

Nous avons relevé plusieurs situations d'harmonisation des ressources du musée avec celles de l'école. Les programmes muséaux sont complètement liés aux programmes scolaires pour que les publics ciblés viennent puiser dans ceux-ci et illustrer leurs apprentissages dans une perspective différente de celle d'une simple visite muséale.

Le Museum of Modern Art¹⁸ combine des éléments relatifs à l'art avec des thématiques scolaires. L'art devient un élément pour explorer certains points du programme et enrichir les curricula. Par exemple, nous voyons l'institution muséale mêler art et la guerre, l'histoire sociale, politique, *etc.* Ce que privilégie le musée est une utilisation des objets des collections à des fins d'illustration thématique. Le musée est, dans cette perspective, une ressource au service de l'école et ce sont essentiellement les objectifs de l'activité et du projet scolaire qui déterminent les liens de complémentarité entre le musée et l'école. Le musée est fournisseur de matériel pédagogique pour le milieu scolaire. Il se « comporte » même comme l'école en présentant des objectifs de « lessons » et le musée interpelle les enseignants (« ask your students », « show your students », *etc.*).

D'autres exemples permettent de révéler cette relation « école/musée ». A travers ces exemples, le musée a une tendance à transmettre un savoir de manière didactique. Le courant magistro-centré est particulièrement prégnant dans la scolarisation en ligne.

L'American Museum of Natural History propose la construction d'un diorama d'un écosystème humide dans la rubrique « curriculum collections¹⁹ ». Il s'agit de propositions d'activités à réaliser en lien avec des objets muséaux que les élèves peuvent réaliser en classe.

Le Muséum national d'Histoire naturelle²⁰ explicite des expéditions scientifiques qui mettent en avant des thématiques du programme scolaire. Celles-ci deviennent, en ligne des supports éducatifs pouvant servir de liens entre les différentes disciplines scolaires avec une multitude de ressources éducatives pour les enseignants et les élèves (du primaire et du secondaire principalement).

Le Louvre²¹ en fait de même et guide l'enseignant dans les diverses possibilités éducatives que le musée met à disposition de la communauté enseignante pour ses visites, ses activités et ses enseignements.

Conclusion

Nous avons en ligne des propositions de « pédagogies muséales » et des démarches d'apprentissage en milieu muséal (Web). La figure 1 reprend les éléments de la Web éducation muséale à destination des écoles et du public scolaire et du public enseignants.

Cora Cohen (2001, p. 24-25) évoque une différence importante entre les musées et l'école : l'enseignement est basé sur des programmes officiels pour chaque discipline alors que dans l'espace muséal « tout objet peut être le point de départ d'approches multiples très différentes où l'interdisciplinarité s'impose ». Cependant, le musée se comporte parfois (phénomène de scolarisation) comme l'école et calque ses propositions pour coller aux objectifs scolaires. Cela ne l'empêche pas d'être, en ligne, un fournisseur de propositions éducatives riches.

¹⁸ https://www.moma.org/learn/moma_learning/guides/

¹⁹ <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections/online-field-journals/make-an-ecosystem-diorama>

²⁰ <http://edu.mnhn.fr/course/view.php?id=117>

²¹ <https://www.louvre.fr/enseignants/ressources#tabs>

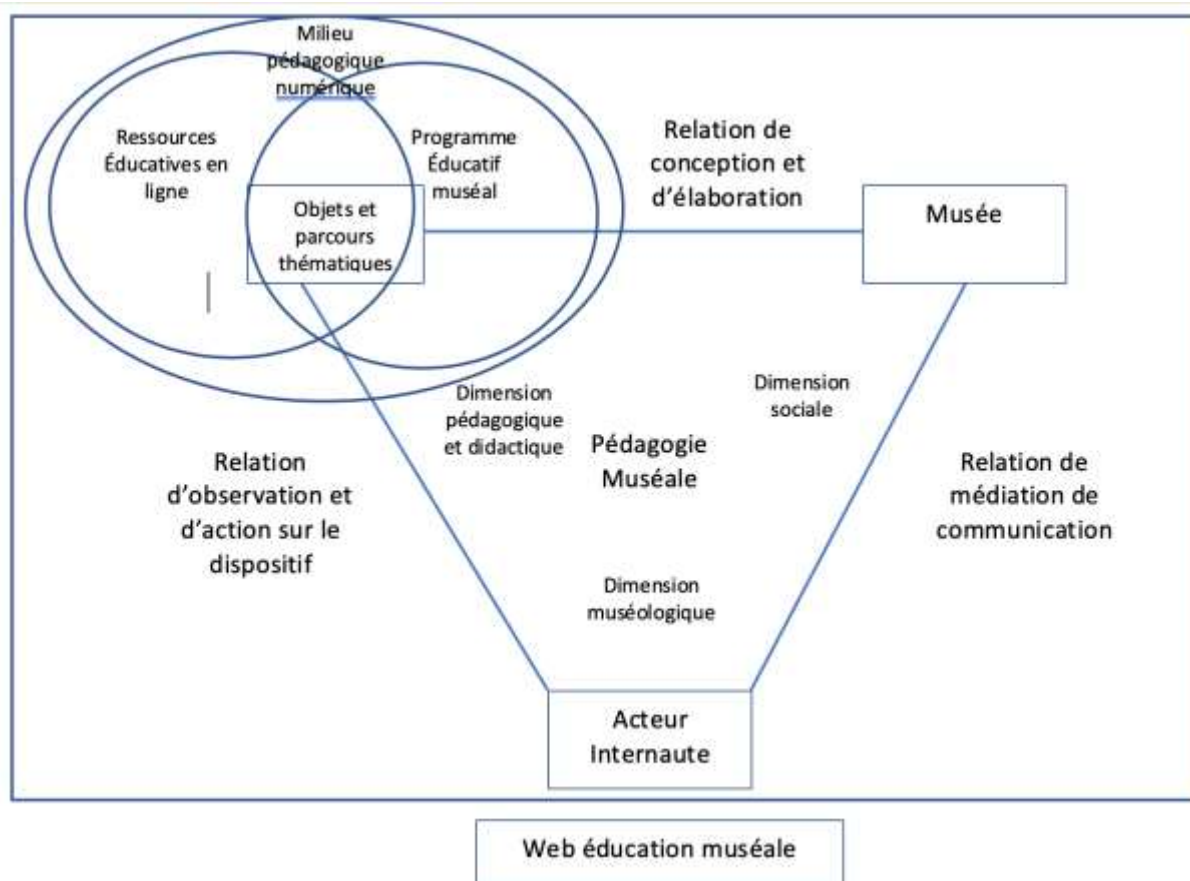


Fig. 1 - Eléments de la Web éducation muséale à destination des écoles et du public scolaire et du public enseignants

Bibliographie

- Allard, M. & Boucher, S. (1994). *Éduquer au musée*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : P.U.F.
- Baujard, C. (2012). *Du musée conservateur au musée virtuel*. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Boudjema, C. (2016). *La Fonction éducative des musées dans la société du numérique : analyse comparative de l'offre pédagogique en ligne de huit musées nationaux dans quatre pays (France, Royaume-Uni, Australie et États-Unis)*. Thèse de doctorat en SIC publiée. Université Lille 3, France. URL : <https://bit.ly/2FGIaxQ>
- Boudjema, C. (2019). L'éducation muséale en ligne : entre savoir réticulaire, coopération et standardisation. *Les Cahiers du Numérique* 15(1) : 119-143.
- Bradburne J. (1998). Problématique d'une création : Newmetropolis. In B., Schiele et E.-H. Koster (Eds), *La Révolution de la Muséologie des sciences* (p. 39-77). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cohen, C. (2001). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat École/Musée*. Paris : L'Harmattan.
- Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T., Morelli C., Chamberland, E. (1991). L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier. *Revue Canadienne de l'éducation* 16(3) 281-291.

Janes Robert, R. (2009). *Museums in a Troubled World: Renewal, Irrelevance or Collapse?* London & New-York : Routledge.

Meunier, A. (2008). L'éducation muséale, un rapport au savoir. *Recherches en communication* 29 : 101-124.

Paquin, M (1991). Le rôle de l'agent dans l'éducation muséale. *Musées* 13(3).

Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie* 160 : 13-27. URL : <https://bit.ly/2LuINya>

Tobelem J.-M. (2005). *Le nouvel âge des musées : Les institutions culturelles au défi de la gestion*. Paris : A. Colin.

369 La difficile construction d'une culture certification dans une branche professionnelle

Stéphane Balas, Cnam, Hesam université (France)

Viviane Touzet, centre de formation et des expertises métiers de la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance (France)

Résumé

La branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance tente depuis plus de dix ans de développer une politique de certification des compétences de ses 32 000 salariés exerçant des métiers divers et dans un contexte d'extrême transformation organisationnelle, technologique et réglementaire. Ce texte vise à saisir pourquoi ce secteur vit une situation paradoxale : de gros efforts sont faits pour construire des certifications professionnelles avec l'accord de tous, puis ces certifications sont faiblement mobilisées. Parmi les facteurs, la question de la place et du rôle des managers est interrogée dans ce texte, la certification professionnelle des salariés pouvant être perçue comme une remise en cause du pouvoir managérial.

Mots-clés : certification, acteurs, compétences, branche professionnelle, CQP

Contexte

Cet article se propose de présenter les difficultés rencontrées par la branche de la retraite complémentaire et de la prévoyance dans la mise en place d'une politique de certification des compétences des salariés. La branche étudiée se caractérise par une double activité : la gestion de la retraite complémentaire de l'ensemble des salariés du secteur privé (Agirc-Arrco) et la vente et la gestion de produits de prévoyance individuels ou collectifs. Les entreprises du secteur se répartissent en 13 Groupes Paritaires de Protection Sociale (GPS) qui emploient 95% des effectifs de la branche, mais aussi des institutions de Prévoyance non rattachées à ces groupes paritaires, la fédération Agirc-Arrco chargée de piloter la gestion de la retraite complémentaire et de développer le système d'information communautaire, le CTIP (Centre Technique des Institutions de Prévoyance) qui représente les institutions de prévoyance.

En 2017, ces entités regroupent 32 000 salariés exerçant plus de 66 métiers différents sur l'ensemble du territoire français.

Depuis dix ans, cette branche essaie de mettre en place une politique de certification.

La démarche a commencé par la création d'un CQP de conseiller retraite. Bien que cette première certification soit née sous les meilleurs auspices du fait d'une réforme législative imposant la mise en place d'un nouveau service d'information des clients sur la retraite, des évolutions d'outils nécessitant la reconversion de salariés d'une activité de gestion vers une activité d'information-conseil, d'une volonté partagée par les partenaires sociaux d'accompagner les évolutions pour garantir l'emploi, très vite les acteurs de la branche désinvestissent ce dispositif. Et ce qui était apparu comme l'expression « d'une volonté partagée par l'ensemble des acteurs de la branche » (Touzet et Cuvillier, 2016), est abandonné, pour ne pas être rejeté par ceux-ci.

L'association des employeurs de la branche a elle-même poursuivi le mouvement engagé en finançant une formation diplômante pour les cadres à « haut potentiel » dans le cadre d'un master de management à Sciences-Po. Là encore, ce qui avait suscité un engouement initial, ne trouve très vite plus son public.

Des certifications plus circonscrites¹ mais répondant à des besoins clairement identifiés (par exemple les certifications Voltaire ou Digitt²) sont aussi proposées et peu utilisées. La première session de certification/formation d'une licence de management du CNAM ouverte aux managers de proximité en 2019 débute avec un effectif de 11 personnes alors que 25 places étaient offertes et qu'une étude de l'observatoire des métiers de la branche avait révélé que plus de 40% des managers de proximité avaient un niveau de formation égal ou inférieur au BAC.

Quelques acteurs de la branche -convaincus des enjeux que représenterait, d'ici quelques années pour les salariés, la certification de leurs compétences professionnelles- ont constamment porté, auprès des interlocuteurs auprès desquels ils pouvaient intervenir, une information sur la certification professionnelle (enjeux, évolutions législatives). Ceci a permis péniblement d'assurer « la survie » des dispositifs existants.

Une évolution récente se profile. La réforme de la formation impulsée par la loi du 5 septembre 2018 a été l'occasion de relancer le processus de mise en place de certifications. Et la conclusion d'un EDEC (Engagement Développement Et Compétences) avec l'Etat en octobre 2018 a favorisé l'établissement d'une réflexion autour du lien entre GPEC (gestion prévisionnelle des compétences) et certification. Tout ceci se « joue », dans un contexte professionnel très particulier, marqué par de profondes réformes en cours ou annoncées où les risques en matière de maintien de l'emploi se posent aujourd'hui, alors même que cet univers, depuis plus de 60 ans, vivait en dehors de ces problématiques.

Pour tenter de comprendre la difficulté de mobiliser l'ensemble des acteurs de la branche sur les enjeux de la certification des compétences des salariés, les auteurs ont initialement pensé, analyser en détail le quasi échec de la mise en place du premier CQP de branche, le CQP conseiller retraite. D'autant que la seule étude comparative qui pouvait être menée concernait le certificat délivré dans le cadre du cursus organisé par Science Po Paris, qui dans sa conception, ses finalités, son déroulement et son public ne présentait aucun point commun avec le CQP. Le seul lien unissant ces deux certifications étant le peu d'intérêt suscité par leur mise en place dans la branche après un enthousiasme initial, au moins dans les discours. A première vue, tout les opposait, mis à part leur destin funeste. Il est alors apparu aux auteurs que la mise en parallèle de ces deux certifications avec leurs différences marquées pourrait justement faciliter la mise à jour d'hypothèses de compréhension de leur rejet respectif. Après avoir retracé succinctement les étapes clés de la conception ou de la mise en place des certifications jusqu'à la délivrance des diplômes, en spécifiant les divergences et recherchant d'éventuelles similitudes, les auteurs livreront leur lecture des raisons multiples des difficultés rencontrées dans l'implantation d'une culture certification dans cette branche.

Divergences et similitudes

Les branches disposent de la possibilité de créer des certifications professionnelles via les CQP ou les CQPI (certification de qualification professionnelle interbranche). Le préalable à l'existence d'un CQP réside dans une volonté partagée des représentants des employeurs et des organisations représentatives des salariés de mettre en place un dispositif qui va permettre la reconnaissance des connaissances et des compétences des salariés. Dans la branche étudiée, un consensus naît en lien avec une première préoccupation autour de l'évolution d'un métier sensible du fait des évolutions réglementaires, de l'automatisation des process et du développement de l'intelligence artificielle. Le CQP conseiller retraite est créé pour

¹ Qui correspondent à des « certifications et habilitations » inscrites au répertoire spécifique.

² La première sur le niveau d'expression écrite, la seconde sur les usages outils numériques courants.

accompagner une évolution professionnelle d'un métier centrée sur le traitement des dossiers retraite vers un métier d'information et de conseil du client (actif ou futur retraité).

Le CQP est présenté aux acteurs de la branche comme un dispositif de formation et très accessoirement comme dispositif de certification des compétences des salariés. L'enjeu est clairement fixé par les partenaires sociaux, il faut former pour accompagner l'évolution d'un public en risque potentiel. Le dispositif propose 44 jours de formation sur un an. Ultérieurement la durée sera réduite et définie en fonction des besoins individuels évalués dans le cadre d'un bilan de positionnement. Les premiers référentiels sont élaborés à partir de la représentation que se font les acteurs des connaissances et compétences à maîtriser pour exercer ce métier. La volonté d'enregistrer le CQP au RNCP emportera la nécessité de se rapprocher du travail réel des conseillers retraite et modifiera sensiblement la définition des compétences mobilisées.

La conclusion d'une convention avec Sciences-Po Paris, qui se réalise un an après la création du CQP conseiller retraite, ressort de motivations différentes et d'une décision unilatérale de l'association des employeurs (organe représentant les employeurs de la branche). Il s'agit là d'acculturer les cadres « à haut potentiel » sur des thématiques de la protection sociale pour les préparer à travailler demain, ensemble, à l'avenir des groupes de protection sociale de la branche. La constitution d'un vivier de ressources talentueuses à disposition des GPS de la branche préside donc à la décision de création de ce cursus. La mise en place de ce dispositif s'effectue dans la plus grande discrétion. Plusieurs années seront nécessaires pour que nombre d'acteurs dont les organisations syndicales apprennent l'existence de ce dispositif structuré autour de 14 jours de rencontres sur un an. Ces rencontres sont l'occasion pour les candidats d'acquérir des connaissances pointues sur les mécanismes de financement, de prise en charge et de gestion des risques sociaux mais aussi de se côtoyer entre pairs.

Rien ne semble commun à ces dispositifs au moment de leur création et de leur mise en place, mis à part la nécessité de trouver leur public et donc pour cela d'informer de leur existence. Le CFEM (centre de formation des expertises métier) de la branche et le service de communication de la fédération ainsi que de Sciences-Po sont fortement sollicités pour produire des livrets, vidéos, affiches, dessins animés, plaquette, flyers. Le CFEM propose même la mise à disposition d'intervenants pour présenter le CQP aux salariés, managers, organisations syndicales locales, sur le lieu de travail durant les heures de déjeuner ou les heures de travail. Un constat partagé doit être dressé : les supports produits sont plébiscités en CPNEF (Commission paritaire nationale emploi formation) mais ne sont pas diffusés. Les directions RH conservent avec certains services formation l'exclusivité de l'information sur ces cursus. Comment alors trouver les potentiels bénéficiaires de ces actions ? La réponse est clairement affirmée de manière réitérée : il appartient aux managers de désigner individuellement les bénéficiaires.

Le processus de sélection avait été explicitement formulé lors de la mise en place du cursus Sciences-Po. Les directions et ressources humaines désignent les « Elus » qui se voient proposer la formation et la certification. Evidemment, la sélection s'effectue en regard du « potentiel » et des évidents « talents » des professionnels sélectionnés. Il n'est pas envisageable pour les « hauts potentiels » de décliner l'offre, ce qui pour certains d'ailleurs s'avèrera coûteux en termes de motivation et d'implication dans ce cursus.

Du côté du CQP, les échos des débats des réunions de la CPNEF portant sur ce dernier et les consignes données pour l'ingénierie de la formation et de la certification permet de constater l'évolution du projet initial. Celui-ci n'a plus vocation à accompagner un volume important de salariés à développer de nouvelles compétences. Il ne s'inscrit pas dans une logique de formation tout au long de la vie, ni de valorisation des compétences professionnelles d'une

cohorte importante de salariés. Non, le dispositif s'adresse aux salariés dont les managers ont estimé qu'ils pourraient ensuite évoluer. L'inscription au parcours de formation préparant au CQP est donc réservé à certains. Dès l'ouverture de la première session, une dérive par rapport au projet initial d'accompagnement à la mobilité et à la sécurisation des parcours professionnels des salariés est mise en œuvre. La plupart des organisations syndicales ne s'opposent pas à cette dérive élitiste. La sélection préalable des candidats par la hiérarchie serait un moyen de défendre le niveau du CQP et une garantie de valorisation du métier. Et de fait, les personnes les plus fragiles sont exclues du dispositif, quel manager va prendre la décision d'inciter un salarié au parcours scolaire chaotique mais bon professionnel à s'engager dans un parcours présenté comme sélectif ? Un échec serait très dévalorisant pour le salarié et le manager serait interpellé sur la pertinence de son choix. Ceux qui s'y sont risqués ont, a posteriori, mesuré, et pour le candidat et pour eux même, le coût de leur décision.

Ainsi le pli se prend : le même principe a été retenu lors de l'ouverture du cursus de certification des managers de proximité. Ceci a eu pour effet d'un démarrage d'une promotion en sous-effectif alors même que des demandes de salariés qui avaient eu connaissance du projet sont restées insatisfaites. Ainsi les employeurs préfèrent financer à perte les dispositifs que d'en faciliter l'accès.

La ligne patronale est arrêtée : les processus institués de développement des compétences et de leur reconnaissance sont réservés aux salariés perçus par les employeurs comme porteurs de potentiel. Le choix de se certifier n'appartient au salarié qu'en deuxième intention. Peut-on d'ailleurs évoquer une notion de choix ? Dans quelle mesure et avec quelles conséquences pour son futur professionnel, un salarié peut-il refuser la proposition qui lui est faite de s'engager dans un processus de formation /certification ?

La comparaison des processus de formation nécessaire à l'accès des certifications n'apporte que peu d'éclairage sur la compréhension des stratégies institutionnelles et des acteurs. Aussi les auteurs préfèrent se centrer sur l'analyse des processus de certification.

Les « épreuves » de certification dans le cadre du CQP et du certificat de Sciences-Po sont très différentes, ce qui est absolument cohérent compte-tenu des finalités et objectifs assignées aux certifications.

Dans le cadre du CPQ, les épreuves proposées, basées sur des mises en situation et l'exploitation d'un dossier professionnel élaboré par les candidats, s'approchent au plus près du réel des activités d'information et de conseil. La certification, est aujourd'hui ouverte par la voie de la VAE. Les candidats peuvent se présenter aux épreuves de certification sans qu'une formation préalable ne soit imposée. Un bilan de positionnement est réalisé avant leur inscription aux épreuves afin de leur permettre de repérer s'ils peuvent directement se présenter aux épreuves ou doivent bénéficier d'un parcours formatif défini et construit en fonction de leurs besoins. A l'issue des épreuves, dans la grande majorité des cas, une validation totale est prononcée. En cas de validation partielle ou non validation (situation exceptionnelle), des accompagnements sont proposés pour mener les candidats vers une validation totale, dans un second temps.

Dans le cadre du cursus Sciences-Po, le suivi du parcours de formation est impératif, la durée et le contenu sont communs à l'ensemble des candidats. Aucun accès à la certification par la voie de la VAE n'est possible. L'épreuve certificative de Sciences-Po consiste à faire réaliser aux candidats par groupe de 4 une recherche sur une problématique complexe dans le domaine de la protection sociale, rédiger un rapport synthétique commun de 10 pages puis d'en présenter ensemble une synthèse orale. La validation a toujours été accordée à l'ensemble des candidats.

Là encore, sous une apparence de divergence, un point essentiel est commun : l'absence de réflexion sur la question des compétences développées et de l'utilité de celles-ci à la réalisation des activités professionnelles.

Concernant le CQP conseiller retraite ? Il a fallu attendre la décision par la CPNEF d'enregistrer le CQP au RNCP pour pouvoir engager un travail sur l'identification des compétences mobilisées pour exercer le métier. Initialement les référentiels du CQP présentaient des contenus détaillés de formation et ciblaient deux ou trois « compétences » très génériques (par exemple « Savoir communiquer »). L'élaboration d'un référentiel de compétences a nécessité la mise en place d'analyse de l'activité (notamment par la méthode de l'instruction au sosie) afin de pouvoir identifier et nommer les compétences à certifier dans le cadre du CQP.

Concernant la certification Sciences-Po ? De la même façon, le descriptif du parcours ne fait aucune mention des compétences qui sont développées lors du cursus. Seul apparaît sur le livret de présentation du dispositif les contenus abordés lors des journées d'échange programmées.

Ces deux dispositifs prévoient des évaluations très structurées, exigeantes, qui ne se contentent pas de vérifier simplement l'acquisition de connaissances. Les épreuves offrent la possibilité de démontrer les compétences acquises soit dans le cadre des activités professionnelles réalisées soit acquises dans le cadre d'un parcours formatif. Mais il semble que personne dans la branche ne soit sensible à cette question. Aucun membre de la CPNEF ne s'est intéressé lors de la mise en place du CQP à la question des compétences validées, seul importaient les connaissances acquises. De même, aucun membre de l'association des employeurs n'a exigé du prestataire qu'était Sciences-Po une analyse et une mise en mots des compétences validées dans le cadre du certificat.

De la comparaison des dispositifs évoqués dans cet article ressortent trois hypothèses de compréhension des difficultés rencontrées dans la mise en place d'une politique de certification dans la branche : une question autour du pouvoir de l'employeur dans la certification des compétences des salariés et une question autour du « serpent de mer » que représente la notion de compétence et de son utilité dans l'organisation actuelle du travail dans cette branche.

La certification des compétences professionnelles : un outil managérial ?

Des hypothèses sont émises pour tenter de comprendre les difficultés d'implantation d'une culture certification dans la branche : échec d'une tentative d'accompagnement à la mobilité d'un volume important de salariés, absence d'accompagnement au développement d'une culture certification, place des compétences dans des organisations où l'intelligence artificielle et les procédures sont censées supprimer les besoins en intelligence humaine.

1) Echec d'une tentative d'accompagnement à la mobilité de cohortes de salariés :

La raison initiale de la création du CQP et de la mise en place du partenariat avec Sciences-Po était de préparer un nombre important (au moins pour le CQP) de salariés à une mobilité proposée dans un premier temps à une mobilité probablement imposée dans un deuxième temps : mobilité vers des métiers différents, mobilité vers d'autres institutions.

Très vite, la raison de la mise en place de ces dispositifs a été relayé au second plan. Les partenaires sociaux qui devaient engager des réflexions très stratégiques sur comment annoncer aux salariés la nécessité d'évoluer et comment proposer une organisation de la montée progressive en compétences d'un volume important de salariés, ont occulté la question.

Ils se sont attachés, alors, à débattre des dimensions techniques de la certification et n'ont pu aborder la question très politique de l'évolution des métiers dans un secteur jusqu'alors très protégé. La formation/certification pouvait s'inscrire dans une véritable démarche de développement des compétences préparant aux enjeux futurs et favorisant une démarche GPEC de branche. Il s'agissait alors de réfléchir au volume de candidats potentiels, aux méthodes à mettre en œuvre pour évaluer les écarts entre les compétences acquises et les compétences à développer et certifier, définir les politiques d'accompagnement à mettre en œuvre et leur programmation dans le temps et modéliser une communication pour l'ensemble des salariés de la branche. Les freins à l'élaboration d'un tel projet sont probablement dus à l'absence d'intérêt à faciliter une mobilité inter-institutions, à un refus des partenaires sociaux de co-gérer un projet d'accompagnement à l'évolution des métiers et un souci partagé par ces acteurs de ne pas « trop » inquiéter les salariés³. La branche ne s'est pas donnée, à l'époque, la possibilité de porter un projet de montée en compétences de ses salariés. De ce fait, elle n'a pas saisi l'opportunité via la certification des compétences de ceux-ci de valoriser les métiers, et de leurs savoir-faire spécifiques. Ce qui est regrettable en termes d'image et dommageable pour l'avenir des salariés, aujourd'hui...

2) L'absence d'accompagnement à la mise en place d'une culture certification

A partir du moment où le projet initial a perdu son sens, la certification apparaît comme un « OVNI ». Les acteurs de la branche se trouvent en fait assez démunis face à ce qu'ils ont créé. Comment s'en saisir, qu'en faire ? Ils se l'approprient, alors, comme un nouvel outil à intégrer dans leur logique de jeux d'acteurs institutionnels.

Du côté des organisations salariales, dès la mise en place du CQP apparaissent, des revendications salariales : application de primes mentionnées dans la convention collective que certains employeurs se dispensaient de verser, demande d'augmentations salariale pour les titulaires du CQP, demande d'évolution et de changement de postes immédiats après la certification. Alors que l'enjeu initial avait été la préparation à l'évolution des compétences rendue nécessaire par les changements de métier, les débats se recentrent sur des revendications salariales, plus « classiques », qui ont leur légitimité mais qui occultent l'essentiel à savoir la question de l'accompagnement de l'ensemble des salariés et de leur libre arbitre dans cette évolution. Les syndicats ont eu peur de tenir un discours inquiétant sur l'avenir des métiers, ils ont préféré agir sur le terrain plus connu et immédiatement opérationnel de la revendication salariale.

Du côté des employeurs, la certification est génératrice de craintes.

Au niveau des directions des ressources humaines, l'objet certification doit être manipulé avec précaution car il est susceptible d'engendrer des revendications et des tensions. Il est très vite circonscrit comme outil de management à la discrétion du management, voir oublié volontairement.

Au niveau du management de proximité ?

En premier lieu, la certification est perçue comme venant remettre en cause les différentes expressions du pouvoir managérial.

Une atteinte au pouvoir d'évaluer : Les managers de proximité, qui n'ont bénéficié d'aucune information sur les raisons initiales de la mise en place des formations et des certifications perçoivent la certification comme une remise en cause de leur capacité à évaluer les

³ On peut raisonnablement penser que les organisations représentatives des personnels ont voulu, dans ce domaine comme dans d'autres, combattre pour la préservation des emplois, plutôt que défendre les questions de travail. Clot (2010) fait le même constat pour ce qui est de la question de la gestion de la santé au travail.

compétences des salariés. Ils affirment donc haut et fort qu'il est inutile de procéder à des épreuves. Ils savent juger des compétences de leurs collaborateurs. L'enjeu de la visibilité des compétences attestées par un certificat leur échappe.

Par ailleurs, ils savent déterminer ceux qui seront capables d'évoluer, de changer, sur lesquels il est pertinent « d'investir » dans un dispositif de formation /certification. Et ceci ne doit pas être remis en cause par un accès plus facile à la certification.

La délivrance du certificat ne doit avoir qu'une fonction, elle doit confirmer le « dire » managérial, elle est le couronnement après l'adoubement. Il ne saurait en être autrement, l'échec partiel d'un candidat pose un problème institutionnel qui nécessite des interventions auprès du service certification du CFEM afin d'obtenir « des explications » !

Le pouvoir d'agir sur l'évolution professionnelle des salariés : La certification peut offrir aux salariés l'opportunité de démontrer leurs compétences et leur octroyer des arguments pour envisager une évolution professionnelle alors même que le manager peut en avoir décidé autrement. La certification est vécue comme susceptible d'entraver la liberté managériale dans ses décisions de promotion ou du moins d'en rendre la justification plus complexe. Pour prévenir le risque qu'une certification vienne ainsi contrer l'appréciation managériale, il est préférable de refuser l'accès à la certification aux candidats non « élus ». Le refus prononcé par la hiérarchie d'inscrire un candidat dans le processus de certification/formation est bien perçu par le salarié pour ce qu'il est : la signification que sa hiérarchie estime qu'il n'a pas le potentiel pour évoluer.

La certification a donc été utilisée pour affirmer les pouvoirs managériaux.

Par ailleurs, dans une période de tension budgétaire, l'accès à la certification offre une alternative à l'octroi d'une augmentation rendue impossible et marque discrètement l'intérêt managérial porté au salarié.

La certification est devenue au fil du temps un simple outil au service du management, outil de sélection et d'affirmation du pouvoir de l'employeur. On est bien loin du projet d'accompagnement à la mobilité et en montée en compétences d'une cohorte de salariés.

La mise en place de dispositif de certification dans une branche relève d'un changement de culture. Comme tout changement, cette mise en place doit être accompagnée afin que les acteurs s'approprient ces dispositifs. Afin de créer une dynamique d'envergure favorable au développement professionnel des salariés et utiles aux entreprises. A défaut, la mise en place très chronophage de ces dispositifs est d'une faible utilité.

Les compétences ont-elles encore une place dans un univers où dominent les procédures et l'intelligence artificielle ?

Il a été précisé pour les deux dispositifs présentés dans cette note, que les acteurs décisionnaires sont uniquement préoccupés des questions portant sur les connaissances et leur modalité d'acquisition et n'ont porté que peu d'intérêt aux compétences validées. Pourquoi ?

L'hypothèse est la suivante : les acteurs prennent des décisions à partir des représentations des métiers qu'ils se font. Et aujourd'hui dans ce secteur professionnel, la plupart des métiers sont présentés comme mobilisant des connaissances réglementaires, des connaissances procédurales et des outils. L'essentiel de l'activité des salariés consisterait à appliquer des procédures. De ce fait est-il cohérent de prétendre que les salariés mobilisent des compétences professionnelles, qu'ils sont en possession de qualifications professionnelles élevées ?

Cette question appelle deux réponses. D'une part, les démarches d'analyse du travail menées dans la branche pour identifier les compétences mobilisées dans le cadre de l'exercice du métier de gestionnaire de dossier de retraite ont permis d'établir que malgré les mises à disposition d'outils et le suivi des procédures, la singularité des situations professionnelles qui se présentent dans l'étude des dossiers mobilisent toujours des compétences. Les compétences s'expriment notamment dans les situations où le prescrit est pris en défaut par les aléas du réel. Dès lors, les salariés, pour agir efficacement, ne peuvent que transgresser des procédures présentées pourtant comme intangibles et infaillibles !

D'autre part, comme l'ont montré Mayen et Savoyant

L'application de procédures ne peut s'entendre comme simple réponse préconstruite à un stimulus univoque ; elle comporte toujours un choix qui lui-même implique une identification de la situation qui ne peut être fondée que sur une conceptualisation de celle-ci, plus largement ceci signifie que l'application de procédures constitue une activité à part entière qui ne peut pas être réduite à ses aspects d'exécution (1999).

Dans la branche, l'application des procédures est considérée comme une simple tâche d'exécution qui ne mobilise pas de compétence particulière. Dans ce contexte, quel sens donner à la certification des compétences ? Comment mobiliser les partenaires sociaux et décideurs sur les enjeux de la certification ?

Pour conclure

La solution mise en place aujourd'hui dans la branche passe par une analyse du travail de l'ensemble des métiers de la branche pour identifier et nommer les compétences réellement mobilisées par les activités des professionnels.

Ce projet réalisé avec une équipe de recherche du CNAM, soutenu par l'Etat dans le cadre de l'EDEC va permettre d'apporter une vision plus fine de l'activité réelle des salariés. Dans le cadre de ce même EDEC, des actions d'informations/sensibilisation sont menées pour acculturer les acteurs de la branche sur la certification et son lien indispensable avec une véritable politique GPEC de branche. Ceci devrait garantir l'élaboration d'une véritable dynamique compétences afin de faciliter les mobilités indispensables liées aux évolutions structurelles de ce secteur d'activité.

Bibliographie

Belas, S. (2018a). Les dispositifs éducatifs et le « tout certification » : enjeux et contradictions. *Jeudi de l'AFREF* du 15 février 2018 – Certification : marché, contrôle, reconnaissance. Paris.

Balas, S. (2018b). Quelle compétence pour quels usages en formation professionnelle ? Séminaire du *Groupe de Recherche et de Production « certification, construction et évaluation des compétences »* du CEREQ. Marseille, 27 septembre 2018.

Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La découverte.

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain* 1(74) : 1-30.

Jobert, G. (1993). Editorial : les formateurs et le travail, chronique d'une relation malheureuse. *Education Permanente* 116(3) : 7-18.

Mayen, P. & Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation Emploi* 67 : 77-92.

Touzet, V. & Cuvillier, B. (2016). La mise en place d'une première certification de branche : du mirage à la réalité. *Education Permanente AFPA* 8(HS).

Ullern-Weitte, I. (2010). « Défaire » la compétence : l'histoire de la formation sociale pédagogiquement relue comme histoire politique inachevée. *Interrogations ?* 10. Consulté le 2 avril 2018. URL : <http://www.revue-interrogations.org/Defaire-la-competence-l-histoire>

385 Doit-on prédire la « mort du cours magistral » ? Former les étudiants de demain : une approche contextualisée de la question de la réussite par l'étude des effets des styles d'enseignement

Anna Barry, CeDS, Cultures et Diffusion des Savoirs, Université de Bordeaux (France)

Résumé

La réflexion au cœur de cette communication s'inscrit dans le cadre plus large d'un travail de thèse tout juste finalisé. A l'heure où l'Université est soumise à une injonction à l'innovation par le renouvellement de ses pratiques (Albero, 2014), il s'agit de montrer en quoi le cours magistral est loin de se limiter à ce format jugé « traditionnel » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) consistant en un « monologue expressif » (Altet, 1994) qui maintiendrait les étudiants dans une forme de passivité ; mais qu'il peut au contraire se décliner en une variété de styles d'enseignement et constituer un milieu propice à la dévolution (au plein sens de Brousseau, 1997, 1998).

Mots-clés : pédagogie universitaire, pratiques pédagogiques, manières d'étudier, sensibilité au contrat didactique, cours magistral

Introduction

Trop de pédagogues, et parmi les plus illustres, ont entrepris d'édifier leurs systèmes en faisant abstraction de ce qui avait existé avant eux. [...] L'avenir ne peut être provoqué du néant. [...] Un idéal que l'on construit en prenant le contre-pied de l'état de choses existant n'est pas réalisable puisqu'il n'a pas de racines dans la réalité. [...] Voilà comment il se fait que la pédagogie n'a trop souvent été qu'une forme de littérature utopique.

E. DURKHEIM, *Education et sociologie*, 1922, 87-88.

L'objet d'étude au centre de cette recherche est la réussite des étudiants, une préoccupation majeure des acteurs de la pédagogie universitaire (Parmentier, 1994 ; Vandamme *et al.*, 2006 ; Annot, 2012). En effet, la massification et la démocratisation de l'enseignement supérieur enclenchées dans les années 1960 (Benhenda & Dufour, 2015) se sont accompagnées de taux d'échecs massifs dans les premiers cycles qui inquiètent toujours la sphère universitaire et politique (la très récente loi ORE en est une belle illustration).

Depuis les années 1990, les travaux sur les facteurs prédictifs de l'échec se sont généralement placés du côté des caractéristiques propres à l'étudiant (sa CSP, son parcours scolaire antérieur...). Cela ne fait que quelques années que l'hypothèse du rôle des pratiques pédagogiques dans la promotion de la réussite est évoquée (Romainville & Michaut, 2012) : « Pour [...] faire réussir les étudiants, l'Université a besoin de réfléchir sur la pédagogie » (Paivandi, 2012). On ne s'étonnera pas que, dans ce contexte où le cours magistral est pensé en opposition à des méthodes dites « actives », le numérique intervient comme vecteur de transformation pédagogique (Lameul & Loisy, 2014). Plateformes de cours en ligne, classe inversée, boîtiers de vote interactif... certains voient derrière ces dispositifs innovants les premiers indices de la disparition progressive du cours magistral.

L'ambition de cette communication est double : 1) montrer tout d'abord que derrière le concept de « cours magistral » se cachent des manières éminemment plurielles d'enseigner ; 2) et que ces styles d'enseignement peuvent infléchir les manières de prendre des notes des étudiants et leurs manières de rédiger des copies d'examen (les différences observées sont analysées en termes de « sensibilité au contrat didactique », Sarrazy, 1996). Autrement dit, nous pensons

que les positions didactiques des étudiants ne sont pas des propriétés psychologiques mais peuvent être favorisées par certaines formes d'enseignement (déterminées par les conceptions pédagogiques des enseignants et par la logique didactique propre au savoir visé).

Une méthodologie métissée alliant observation de cours magistraux, entretiens, analyse de prises de notes et de copies et statistiques multidimensionnelles permettra de montrer comment une manière d'enseigner fortement transmissive favorise une rigidité dans l'usage du savoir, et qu'à l'inverse, un enseignement riche en situations fortement décontextualisées renforce la flexibilité des étudiants dans l'usage des concepts enseignés. Cette mise en évidence des ajustements entre l'organisation des « milieux de l'étude » et certaines stratégies estudiantines permet de discuter une question pédagogiquement centrale : quel type d'étudiant l'Université ambitionne-t-elle de former ?

Contexte

A la suite de la démocratisation de l'accès à l'université, la massification et l'hétérogénéisation du public étudiant, les forts taux d'échec en premier cycle ont amené la noosphère universitaire (et politique, du reste) à nourrir un intérêt grandissant pour la question de la réussite des étudiants et à essayer de comprendre et de déterminer les facteurs explicatifs de la réussite ou de l'échec.

- Jusque dans les années 1990, on a plutôt eu tendance à placer ces facteurs prédictifs du côté des caractéristiques propres à l'étudiant (par des facteurs d'ordre socio-économique ou psychologique comme son parcours scolaire antérieur, sa CSP, sa motivation, *etc.*).
- Depuis les années 2000, la focale de la recherche s'est resserrée sur ce que font effectivement les étudiants, sur les tâches qui composent ce que Coulon appelle le « métier d'étudiant » (Coulon, 2005) ou Lahire les « manières d'étudier » (Lahire, Millet & Pardell, 1997).
- Et ce n'est que plus récemment que quelques travaux, encore peu nombreux, ont commencé à pointer la nécessité de s'intéresser à des conditions plus situationnelles, pédagogiques, par exemple. C'est là que l'on formule l'hypothèse que les pratiques enseignantes peuvent jouer un rôle dans la promotion de la réussite.

Avec le développement des technologies de l'information et de la communication, l'Université est aujourd'hui soumise à une réelle injonction à « renouveler ses pratiques », par le recours à l'innovation notamment, et c'est dans ce contexte que le cours magistral est fortement décrié. On lui reproche son inefficacité et la passivité dans laquelle il maintiendrait les étudiants. A ce sujet, la *doxa* s'en donne à cœur joie, en voici quelques exemples.

Du côté scientifique, pour ne reprendre que des termes issus de nos recherches, le cours magistral est présenté comme ce format « magistro-centré » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010), « en passe de devenir obsolète », « inadapte » (Felouzis, 2003), « inefficace », « inadéquat » (Bireaud, 1990)... voire même accusé par certains de « facteur d'échec » (Leroux, 1997).

Tout se passe comme si, avec ces discours, il y avait deux conceptions qui s'opposaient : d'un côté, il y aurait le cours magistral supposément traditionnel, et de l'autre, des méthodes d'enseignement dites « actives », qui s'appuient généralement sur les dispositifs innovants que propose la pédagogie universitaire numérique.

Face à de tels constats, on peut se poser un certain nombre de questions. La première, assez simple en apparence mais nous pensons bien plus complexe dans ses implications : qu'est-ce

que l'on entend par « cours magistral » ? N'est-ce pas réducteur de le penser comme une entité homogène et qui plus est dépassée ? Est-il aussi homogène que le laisse penser la littérature actuelle ? Se limite-t-il réellement à ce format, dit traditionnel, ce « monologue expressif » d'un enseignant détenant le monopole du savoir face à des étudiants passifs ? Tenir un discours pendant deux heures, est-ce nécessairement « inefficace » ? Qu'est-ce qu'on l'entend d'ailleurs par « efficacité », ou « performance pédagogique et universitaire » ? Quels sont les critères à l'aune desquels l'on peut juger de l'efficacité d'un enseignement ?

Une recherche inscrite dans un travail de thèse

Ces réflexions s'inscrivent dans le cadre plus large de nos travaux de thèse tout juste finalisés. Cette thèse, réalisée sous contrat doctoral et sous la direction du Professeur Bernard Sarrazy, s'intitule *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.*

Nous avons émis l'hypothèse qu'il existe une forte hétérogénéité des manières de faire cours en amphithéâtre, quand bien même il s'agirait de ce format canonique, jugé traditionnel qu'est le cours magistral. Plus fondamentalement, nous avançons l'idée que ces méthodes variées de transmission des savoirs (que nous appellerons « styles d'enseignement ») auront des effets sur les manières d'étudier des étudiants en termes de « réception » et de « restitution » du savoir et ainsi des effets sur leur réussite.

L'enjeu de notre travail a été de montrer 1) que les formes d'organisation des enseignements magistraux peuvent varier considérablement d'un professeur à l'autre, y compris dans la forme classique du cours magistral ; 2) que les étudiants ne sont pas des apprenants asociaux, vierges de toute influence dans leur rapport à l'étude et on sait bien maintenant combien ces différences d'Arrière-plans peuvent déterminer leur manière de s'inscrire dans ces situations, et d'envisager la manière la plus adéquate pour satisfaire aux exigences et aux attentes de leur professeur (cf. les travaux de Sarrazy sur la « sensibilité au contrat didactique », 1996).

Cadre théorique et problématisation

Cet ensemble d'attentes réciproques et implicites qui régissent le rapport maître-élève, c'est ce que Brousseau nomme « le contrat didactique ». La manière dont l'étudiant se positionne par rapport aux attentes supposées de l'enseignant, c'est ce que Sarrazy a désigné comme étant la « sensibilité au contrat didactique ». Nous ne développons pas davantage le cadre théorique ni l'approche anthropo-didactique¹ qui outille nos recherches.

Transposons ce cadre au milieu universitaire : lors d'un cours en amphithéâtre, un enseignant est généralement amené à présenter des concepts, des définitions, des modes de structuration et d'usage de diverses théories, etc. Si l'étudiant restitue mot pour mot dans sa copie la

¹ C'est une approche baptisée « anthropo-didactique », développée depuis les années 1990 en sciences de l'éducation, qui outille l'étude. Comme son nom l'indique, elle présente la particularité de croiser les cadres de l'anthropologie (en particulier post-culturalistes et post-structuralistes) autour d'auteurs tels que Wittgenstein, Bourdieu, Mc Dermott ou encore Bensa et celui de la théorie des situations de Brousseau (1998). L'approche se nourrit de ce croisement pour analyser les phénomènes de diffusion des savoirs dans une perspective doublement contextualisée : a) au plan épistémique (en lien avec les connaissances en jeu dans la transmission – structurant/structurées par les formats de communication pédagogique) ; b) et au plan culturel (en lien avec les pratiques sociales en vigueur dans les espaces d'enseignement ou d'étude considérés – exerçant leur influence pleine sur les mêmes formats de la diffusion des savoirs). Elle considère que « toute situation scolaire [est] doublement structurée : anthropologiquement et didactiquement. [...] Une situation d'enseignement se noue toujours autour d'un projet didactique spécifique à un savoir [...] elle exige de ses membres la pratique de jeux de langage, des manières d'être, d'agir... spécifiques à la culture scolaire » (Sarrazy, 2002b, 8).

définition que l'enseignant aura donnée en cours, sans faire de lien, rien n'indique à l'enseignant que l'étudiant a réellement compris le sens de ce concept. Un enseignant ne peut constater l'apprentissage qu'au travers d'un certain « usage » de ce qui aura été enseigné dans un contexte nouveau (*cf.* le célèbre aphorisme de Wittgenstein : le sens, c'est l'usage. Le sens n'est pas contenu dans les mots mais dans leur usage) et donc c'est par cet usage que l'étudiant « montre » (au plein sens wittgensteinien du terme) – au-delà de la simple restitution – non seulement qu'il a « appris », mais surtout qu'il a « compris ».

Selon Brousseau, l'apprentissage ne réside pas dans une reproduction mécanique de ce qui a été enseigné (au sens d'une imitation, ce que nous avons appelé une « logique de restitution ») mais dans une re-production au sens d'une production nouvelle, d'une création personnelle et singulière, ce que nous avons désigné comme étant une « logique de décontextualisation ». C'est bien sur la base de ces décontextualisations que le professeur pourra s'assurer de la compréhension des notions, des concepts... qu'il a enseignés.

Ainsi, pour constater l'apprentissage, l'enseignant n'a pas d'autres choix que de placer l'étudiant dans une situation qui, par l'interaction de l'étudiant avec le « milieu », lui permettra de prendre à sa charge la responsabilité de la situation d'apprentissage, ce que Brousseau appelle la « dévolution ». « Enseigner, nous dit Sarrazy, consistera à créer les conditions du surgissement de cette re-production par l'élève, non au sens de la copie, de la répétition de ce que le professeur a dit ou montré, mais bien au sens d'une production nouvelle dans une situation nouvelle » (Sarrazy, 2013, 12-13).

Alors, comment expliquer que certains étudiants restent englués dans la seule logique de restitution ? Comment expliquer qu'une proportion non négligeable d'étudiants ne réussisse pas alors même qu'ils se montrent assidus aux enseignements et engagent par ailleurs un travail personnel, régulier et conséquent ? Comment expliquer que certains étudiants s'interdisent en quelque sorte de « penser », c'est-à-dire de faire des liens, de prendre des « risques » dans l'usage qu'ils sont conduits à faire des concepts qui leur ont été enseignés ?

Une réponse simple aurait consisté à affirmer que certains ne sont pas « doués » car trop englués dans le travail lourd et laborieux de l'étude. L'autre alternative est d'envisager les histoires sociales et les conditions pédagogiques des constructions de ces postures estudiantines : c'est la voie que nous avons retenue.

Nous avons fait l'hypothèse que certaines manières d'enseigner peuvent infléchir significativement ces destins de ces étudiants qui se fourvoient en pensant qu'il suffit seulement de mémoriser les contenus des enseignements et de les restituer lors des évaluations académiques pour satisfaire aux attentes de l'institution.

La problématique au cœur de notre travail peut se décliner ainsi : les manières d'enseigner peuvent-elles infléchir les phénomènes de sensibilité au contrat ? Quel rôle jouent les styles d'enseignement dans l'infléchissement des logiques de restitution et de décontextualisation des étudiants ? Et quel lien cela entretient-il avec la réussite ?

Méthodologie

Comment nous y sommes-nous prise pour soumettre ces questions et ces positionnements théoriques à l'épreuve des faits ? Pour le dire en peu de mots, notre travail de recueil et d'analyse de données s'est fondé sur une dialectique entre qualitatif et quantitatif.

Nous nous sommes d'abord placée au premier rang de la transmission des savoirs à l'Université. Notre terrain concerne une promotion d'étudiants de Licence 3 en SHS. Nous les

avons suivis pendant un an, en procédant à une ethnographie des cours magistraux en amphithéâtre et de la prise de notes des étudiants.

Afin de mesurer les effets des styles d'enseignement sur les manières de « réceptionner » et de « restituer » le savoir, nous avons privilégié deux entrées tout à fait originales : l'analyse de contenu des prises de notes des étudiants et de leurs copies d'examen. L'enjeu de cette thèse a été de mettre en évidence les ajustements entre les styles d'enseignement, les styles de prise de notes et les styles de copie, et de voir le lien avec la question de la réussite.

Les styles d'enseignement

Commençons par les styles d'enseignement.

Sur la base de nos observations et des entretiens, nous avons analysé ces styles d'enseignement selon un certain nombre de variables : l'enseignant utilise-t-il un diaporama ? S'appuie-t-il sur des notes ? Suit-il un plan linéaire ? Reste-t-il toujours au même endroit ? Mobilise-t-il des exemples ? Sollicite-t-il les interactions avec les étudiants et la réflexion ? *etc.* Un certain nombre de critères que nous avons objectivés et qui nous ont permis de dresser le profil des enseignants concernés par notre étude.

Un traitement statistique par codage en classes a permis de dégager trois classes et de typologiser trois styles d'enseignement : ce que nous avons appelé un style d'enseignement « académique », « dévoluant » et « métis ».

Pour le dire en quelques mots, le style « académique » renvoie à des enseignants qui suivent de près leurs notes, se déplacent peu, sollicitent peu les interactions, ne font pas preuve d'une éloquence très théâtralisée, et dont le cours suit une logique didactique particulièrement factuelle.

A l'opposé, le style d'enseignement « dévoluant » (nous renvoyons ici à la notion de « dévolution » chez Brousseau) renvoie à des enseignants dont le cours suit une logique conceptuelle et arborescente, autrement dit, un cours qui s'apparente à une pensée en train de se construire, *hic et nunc* : l'enseignant, généralement sans notes et sans diaporama, présente des concepts, qu'il fait vivre par le recours à de nombreux exemples, se perd parfois dans des digressions, ouvre des onglets, qu'il referme (ou pas) petit à petit, suivant une sorte « d'improvisation réglée » (Perrenoud, 1983), au risque de perdre parfois le fil de sa pensée, voire son auditoire.

Le style « métis », comme son nom l'indique, est un mélange des deux : ce n'est ni l'un, ni l'autre, mais un peu des deux tout à la fois. Si l'enseignant « ouvre » la situation didactique, par des interactions avec les étudiants, ces dernières sont fortement cadrées, et le cours suit une structure linéaire et une logique plutôt factuelle.

Cette typologie des styles d'enseignement étant réalisée, l'étude de leurs effets pouvait alors commencer.

Les prises de notes

Nous avons récupéré auprès de ces étudiants 884 prises de notes (une prise de notes étant égale aux notes prises par un étudiant lors d'une heure de cours). Nous avons analysé ces prises de notes selon des variables relatives à la forme et au fond de la prise de notes afin de décrire la manière dont l'étudiant retranscrit la parole de l'enseignant, une manière partagée entre littéralité et reconstruction de ce qui est énoncé. Nous avons déterminé trois styles de prise de notes : littéral, conceptuel et intermédiaire. Une prise de notes au style littéral renvoie à un

étudiant qui retranscrit de manière assez rigide et particulièrement exhaustive et fidèle les propos de l'enseignant, écrivant généralement au kilomètre, quitte à produire certains contresens ou répétitions.

A l'opposé, une prise de notes au style conceptuel, correspond à un étudiant qui ne retranscrit pas tant des « mots » qu'il retranscrit des « idées ». La prise de notes est réagencée, restructurée, les propos sont sélectionnés, reformulés, abrégés, comme si l'étudiant faisait preuve d'une plus grande flexibilité dans la mise en lien des données, par une sorte de prétraitement de l'information *in situ*, concomitamment au discours de l'enseignant.

Quel lien maintenant ces manières de prendre des notes entretiennent-elles avec la réussite ? Une analyse de variance a permis de comparer les moyennes générales des étudiants appartenant aux trois styles de prise de notes. Voici ce que nous obtenons :

Nos résultats ont montré que les prises de notes au style conceptuel renvoient aux meilleurs étudiants. Autrement dit, les meilleurs étudiants produisent des prises de notes qui dépassent la simple retranscription rigide et fidèle du discours de l'enseignant et témoignent d'une forme de prétraitement *in situ* par la sélection, l'agencement et la mise en lien des informations retranscrites.

Nous avons ensuite essayé de comprendre en quoi la manière dont l'étudiant prend en notes les connaissances et les savoirs transmis pouvait être liée à l'usage qu'il en faisait dans sa copie. Puisque, la prise de notes constitue une sorte de mémoire didactique du discours de l'enseignant et servira de support de révisions aux étudiants en vue des examens. Nous avons donc voulu mettre en regard ces prises de notes avec les copies des étudiants.

Les copies d'examen

Nous avons analysé 96 copies d'examen (quatre copies par étudiant, qui correspondent aux quatre unités d'enseignement). Nous les avons analysées encore une fois selon des variables qui permettent de mesurer non seulement un indice de lisibilité de la copie mais également une sorte de cohérence interne au propos.

La copie d'examen est ici considérée comme la manifestation de ce que l'étudiant « donne à voir » au professeur de ce qu'il pense avoir compris du cours. Les différences de production des étudiants ont été interprétées comme des indicateurs du degré de « sensibilité au contrat didactique » (Sarrazy, 1996).

Nous avons dégagé trois styles de copie : restitutif, intermédiaire et décontextualisant. Ils permettent de rendre compte :

- soit du profil-type de l'étudiant qui témoigne d'une forte logique de restitution (en récitant des éléments du cours, certes justes, mais sans lien apparent avec le sujet posé) ;
- soit d'une logique de création qui consiste à « switcher » (au sens de Bernstein) entre restitution et décontextualisation (en mobilisant des éléments du cours, et mieux, des éléments extérieurs pour traiter la question posée, montrant ainsi à l'enseignant, non seulement qu'il a appris, mais surtout qu'il a compris).

Deux résultats importants : le premier est que le style de prise de notes est significativement lié au style de copie autrement dit, les étudiants produisant des prises de notes fortement littérales auront tendance en situation d'examen à produire des copies restitutives, tandis que les étudiants produisant des prises de notes conceptuelles sont auteurs de copies au style décontextualisant.

Un deuxième résultat en lien avec la réussite montre que les copies au style décontextualisant sont celles qui obtiennent les meilleures notes.

La question que nous nous sommes posée à ce stade de notre recherche est la suivante : dans quel contexte ces manières d'agir se manifestent-elles ? Ce qui est en jeu ici, c'est le caractère anthropologique de la réussite : autrement dit, une réussite qui serait liée non pas à des propriétés mentales propres à l'étudiant, mais à des facteurs contextuels.

Styles d'enseignement, styles de prise de notes, styles de copie

Nous avons effectué des tris croisés permettant de mettre en regard les styles de prise de notes, les styles de copie et les styles d'enseignement.

Styles de prise de notes et styles d'enseignement

Concernant les prises de notes, dans le contexte d'un style d'enseignement académique, le style de prise de notes des étudiants est fortement littéral : tel un « pilote/scripteur automatique », l'étudiant, quel que soit son niveau, retranscrit de manière stricte et exhaustive le discours de l'enseignant, au risque de manquer parfois de cohérence. Seuls les meilleurs étudiants semblent dépasser la littéralité de la retranscription en y apportant une cohérence qui, malgré l'exhaustivité et la linéarité, fait sens.

Dans le contexte d'un style d'enseignement dévoluant (parfois déroutant), on observe l'étudiant qui typiquement restructure, « réagence », reformule, abrège, synthétise, annote, complète, relie... bref, à l'image peut-être de l'enseignant qui déploie une pensée (plus que de délivrer un texte, il délivre des idées), le style de la prise de notes est conceptuel.

Tout se passe comme si le style d'enseignement dévoluant pouvait invalider la possibilité d'une retranscription littérale et obligeait l'étudiant à reformuler et à sélectionner les informations.

Styles de copie et styles d'enseignement

Concernant les copies :

Lorsqu'ils répondent au sujet d'un enseignant au style académique, les étudiants font preuve d'un fort degré de sensibilité au contrat didactique : ils ne s'autorisent pas (ou peu) les écarts à la règle pourtant nécessaires pour témoigner de la bonne compréhension d'un concept ; ils ne font pas preuve de réflexion personnelle et vont se limiter seulement à des éléments vus en cours ; à les cataloguer sans faire de liens avec l'actualité ou avec d'autres enseignements, ou avec des exemples nouveaux permettant d'illustrer leur propos de manière originale et singulière... en résumé, ils produisent des copies au style restitutif. D'autre part, leur argumentation, que nous qualifierons de « décousue », sera plus encline à comporter du hors-sujet, ou du catalogue, des raccourcis, ou des données inutiles caractéristiques de l'acte de « broder ».

Lorsqu'ils seront lus par un enseignant au style dévoluant, les étudiants font preuve d'un plus faible degré de sensibilité au contrat didactique et d'une plus grande flexibilité dans l'usage des concepts. Ils se permettent de donner leur avis personnel, de partager une réflexion, d'apporter des arguments nouveaux tout en les reliant les uns les autres par des connecteurs logiques, de faire des liens avec ce qu'ils ont pu voir dans l'actualité pour répondre au sujet ou dans d'autres cours... bref, ils produisent des copies qui se caractérisent par un style décontextualisant. Les étudiants se permettent davantage de montrer explicitement des liens entre des choses vues (ou non) en cours et la question posée.

Conclusion et implications

En conclusion, si cette recherche ne permet pas d'éclairer « tous » les déterminants de la réussite étudiante (dont l'extrême complexité ne saurait être sérieusement mise à l'étude dans un travail scientifique), cette mise en évidence des ajustements entre manières d'enseigner et manières d'étudier est une invitation à la réflexion sur le rôle de la pédagogie universitaire dans le renforcement ou l'infléchissement de certaines stratégies d'étude. Tout se passe comme si une manière d'enseigner fortement transmissive favorise une rigidité dans l'usage du savoir, et qu'à l'inverse, un enseignement riche en situations fortement dévoluant renforce la flexibilité des étudiants dans l'usage des concepts enseignés. Un cours plus conceptuel pourrait invalider ces postures restitutives et obliger l'étudiant à comprendre avant de répéter.

A l'université, les enseignants ont des attentes et des conceptions plurielles. Certains cours vont répondre à un fort contrat d'émission-restitution tandis que d'autres vont davantage solliciter la réflexion, et ce constat est lié non seulement aux logiques didactiques internes au contenu du cours mais également aux conceptions pédagogiques des enseignants. Face à cette pluralité des styles d'enseignement (qui d'ailleurs témoignent de l'hétérogénéité du cours magistral), les étudiants n'y sont pas insensibles. Il revient aux acteurs de l'Université de réfléchir au type d'étudiants qu'ils ambitionnent de former. Cette recherche aura en partie permis de nourrir cette réflexion.

Bibliographie

Albero, B. (2014). La pédagogie à l'université entre numérisation et massification. Apports et risques d'une mutation. In G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnements et éclairages de la recherche* (p. 27-53). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (1994). Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage. *Recherche et Formation* 15 : 35-44.

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'Université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, Pédagogies en développement.

Barry, A. (2018). *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'Education, Université de Bordeaux. URL : <http://www.theses.fr/2018BORD0301>

Bédard, D. & Béchar, J. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.bedar.2009.01.

Bédard, D. & Raucet, B. (2015). Les innovations pédagogiques en enseignement supérieur : pédagogies actives en présentiel et à distance. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 31-1 | 2015. Mis en ligne le 23 février 2015. Consulté le 01 octobre 2016. URL : <http://ripes.revues.org/898>

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.

Demougeot-Lebel, J. & 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 (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* 79 : 9-26.

- Felouzis, G. (dir.). (2003). *Les mutations actuelles de l'université* (1^{re} éd.). Paris : PUF.
- Lameul, G. & Loisy, C. (dir.). (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques* 25(HS) : 22-25.
- Perrenoud P. (1983), « La pratique pédagogique entre improvisation réglée et le bricolage : Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation ». *Education et recherche* : 198-212.
- 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'Education, Université de Bordeaux II, s/d Pr. P. Clanché, 775 p.
- Viau, R. (2009). L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. In Bédard, D. (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p.181-198). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. doi : 10.3917/puf.bedar.2009.01.0181.

440 L'éducation muséale en ligne à l'aulne du Carré PADI

Cédric Boudjema, Stéphanie Netto

Université de Poitiers, Laboratoire TECHNE, EA 6316, Poitiers (France)

Résumé

Cette intervention s'attache à analyser l'éducation muséale de huit sites Internet de musées internationaux (Angleterre, Australie, États-Unis et France) à l'aulne de la classification des courants pédagogiques de Marguerite Altet (1997) et du « Carré PADI » (Wallet, 2010 repris par Voulgre, 2011). Nous cherchons, ici, à comprendre les enjeux, tensions et stratégies mises en œuvre (ou pas) pour chaque institution muséale considérée dans notre corpus permettant *in fine* de favoriser l'apprentissage de l'internaute. Pour ce faire, nous avons décrit les sections éducatives de ces mêmes sites Web en mobilisant les quatre pôles interdépendants du Carré PADI : la pédagogie, les acteurs (l'internaute), le dispositif (médiatique, technologique) et l'institution (le musée et ses contextes éducatifs).

Cette approche ancrée dans une perspective qualitative, systémique et contrastive a mis en évidence des « indices », matérialisés à travers l'offre muséale en ligne, sur les missions intrinsèquement sociales et éducatives du musée au sein de la Cité au-delà des considérations économiques du musée (ICOM, 2019), technologiques et ergonomiques d'un site Internet.

Mots-clés : éducation muséale, web, approche comparatiste, carré PADI

Introduction

Les musées ont radicalement transformé et réinventé leurs principes en l'espace de quelques décennies (ICOM, 2019) même s'ils restent des lieux d'apprentissage (Boudjema, 2016). L'exposition est une interface entre les savoirs et le visiteur et est conçue comme un dispositif d'éducation (Rasse, 2018). Mais, la fonction pédagogique des musées ne se limite pas uniquement aux expositions. Elle s'est développée de manière exponentielle depuis les années soixante et les musées ont fait de l'éducation une des fonctions essentielles de leurs missions (Allard et Boucher, 1994).

Avec l'avènement du numérique et de l'Internet, les musées se sont lancés sur la toile ; un nouveau modèle muséal s'établit comme dispositif d'acquisition des connaissances par une éducation muséale en mutation et comme résultat d'une activité qui dépend des interactions avec l'environnement scientifique numérisé. Non seulement le Web muséal est peu étudié (Boudjema, 2019), mais sa fonction éducative en ligne l'est encore moins. Pourtant, les sites Internet des musées condensent de nouvelles missions des musées en leur inventant une pédagogie propre où l'internaute est au centre d'une stratégie relationnelle, d'une relation médiatisée. Nous poserons donc la question de recherche suivante : comment l'offre éducative muséale en ligne est structurée au prisme du Carré PADI (Wallet, 2010) ?

Précisons que l'éducation muséale regroupe les actions éducatives et culturelles, ainsi que la médiation muséale, qui visent fondamentalement à créer des liens entre les publics et les objets ou sujets muséaux. Il s'agit d' :

Un ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs et de pratiques dont le but est le développement [cognitif] du visiteur. La pédagogie muséale, quant à elle se définit comme un cadre théorique et méthodologique au service de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation d'activités éducatives en milieu muséal, activités dont le but principal est l'apprentissage des savoirs (connaissances, habiletés et attitudes) chez le visiteur.

En ligne, l'éducation muséale est définie comme une activité permanente à distance de construction de savoirs de consultation et de divertissement et de critiques à propos des ressources muséales. Cette offre se construit également selon des règles cohérentes de design web (Boudjema, 2016, p. 19).

Cette intervention compte quatre sections : (1) le contexte de l'étude dans laquelle s'inscrit la réflexion sur le croisement entre le numérique et l'éducation numérique, (2) les cadres conceptuels, (3) la méthodologie et (4) l'analyse et la description des résultats.

Contexte de l'étude

Ce travail s'attache à comprendre la pédagogie mise en place par les musées en ligne à partir de l'analyse des sections pédagogiques non pas comme un concepteur de site, mais comme un usager averti tel un enseignant (qui se rendrait sur ces sites pour son utilisation à des fins pédagogiques). Ici, nous nous inspirons des recherches de De Vries (2001) qui a élaboré une typologie des logiciels d'apprentissage, qui nous paraît pertinente étant donné la nature d'internet (hypermédia). Voici huit de ses catégories que nous avons modifiées pour nos besoins et nous avons ajouté les items neuf et dix :

1. Présenter de l'information
2. Dispenser des activités
3. Véritablement enseigner (Teach), faire apprendre (Learn)
4. Captiver l'attention et la motivation de l'internaute
5. Fournir un espace d'exploration pour l'internaute
6. Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles et liées à l'art
7. Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits
8. Fournir un espace d'échange entre internautes
9. *Learning by doing*
10. Enrichir et contraster.

Le *Learning by doing* se rapproche de la catégorie d'Erica de Vries (2001), « Captiver l'attention de l'élève » par le jeu. Certains musées mettent le public dans des situations où pour comprendre des concepts, ils sont amenés à réaliser des tâches qu'elles soient artistiques ou scientifiques. La dernière catégorie « Enrichir et contraster » est destinée à vérifier si le public est placé ou non dans diverses situations pour tester son système de référence, ses représentations et idées reçues. Les musées devraient donc prévoir un ensemble de pratiques reprenant les idées reçues du public et les déconstruire scientifiquement pour son apprentissage. L'ensemble de ces éléments est déterminant dans la conception de l'éducation muséale en ligne et permet de resituer cette relation entre le musée et l'internaute *i.e.* comme la communication qui s'établit entre l'institution et l'internaute à propos d'un objet d'apprentissage muséal.

Nous venons de délimiter les contours de l'objet de cette étude. Mais, ce travail repose aussi sur deux cadres théoriques retenus pour répondre à la problématique mentionnée en introduction.

Deux cadres théoriques privilégiés dans notre recherche

Pour mener à bien notre étude, nous nous basons sur les cinq courants pédagogiques d'Altet (1997), adaptés aux musées :

- Le courant magistro-centriste : ce courant classique a pour finalité la transmission d'un savoir constitué et privilégie le savoir issu de la Tradition, structuré par le musée qui le transmet au public. La communication vient du musée, est dirigée par lui, l'internaute

et/ou l'élève lit, regarde, écoute et reçoit le savoir du Musée, un savoir indifférencié (le même pour tous).

- Le courant puéro-centriste : il a pour finalité de développer, de former l'internaute-personne, de l'épanouir. Ce courant se recentre sur le sujet, l'internaute, sa personne et vise la découverte, la structuration du savoir par l'internaute. Le musée suscite des situations d'apprentissage qui mettent l'internaute en activité, l'accompagne dans sa recherche et sa construction du savoir. On vise la découverte par l'internaute. L'apprentissage est un processus de construction personnelle. L'internaute agit et organise son savoir.
- Le courant socio-centriste : L'apprentissage est socialisé et social. Le musée vise à insérer l'internaute (membre de la communauté) dans la société pour construire un citoyen nouveau. Ce courant accentue l'articulation des éléments apprenant – communication et situation sociale et vise à former un homme social, à l'éduquer socialement. Centrées sur la société et le développement d'une société nouvelle, les situations d'apprentissage sont socialisées et sociales.
- Le courant techno-centriste : Ce qui est visé en ligne, c'est une participation active de l'internaute sur le dispositif Web. L'apprentissage et l'enseignement sont visés par la participation sur le dispositif technologique : verbes d'action, parcours thématiques, mots-clés et design.
- Le courant centré sur l'apprentissage : L'acte pédagogique est défini du point de vue de l'élève qui apprend. La finalité est d'aider l'apprenant à construire son savoir, à se l'approprier. Le musée fournit des outils, met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports, initiatives, représentations, logiques, styles et profils d'apprentissage des élèves.

Puis, nous mobilisons le modèle du Carré PADI (Wallet, 2010 ; Voulgre, 2011) afin d'analyser, depuis une approche systémique, compréhensive et qualitative, les huit sites Web des musées qui ont constitué notre corpus (et qui seront présentés dans la partie dédiée méthodologie) :

- **P (pôle « Pédagogie »)** : questionner les conceptions des acteurs sur ce qu'est l'enseignement, l'apprentissage et leurs rapports au monde (Voulgre, 2011, p. 27).
- **A (pôle « Acteurs »)** : déterminer qui sont les acteurs concernés dans notre étude pour ensuite caractériser leurs modes d'interaction et de relations selon leurs fonctions et rôles (Voulgre, 2011, p.26).
- **D (pôle « Dispositif »)** auquel nous accolons, vu le contexte de notre étude, l'adjectif « **technologique** » : qualifier ses fonctions et ses procédés de formations formelle, informelle enrichis par la technologie. Nous rejoignons, ici, la définition de « dispositif » telle qu'elle est décrite par Peraya (1999) : « ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée, visant à l'obtention d'un résultat » (p.153). Et, nous nous appuyons aussi sur sa définition du « dispositif médiatique » : « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre » (*Ibid*, p.153).
- **I (pôle « Institution »)** : du local à l'international, il s'agit ici d'étudier le musée et ses contextes éducatifs en tant qu'« organisation avec des règles et des attentes définies de longue date » (Huberman, 1973). Selon Wallet (2001), ce dernier pôle est défini par l'établissement et ses partenaires.

La figure ci-après schématise le Carré PADI et matérialise bien la nécessité interconnexion de chaque pôle qui le compose, à partir de six flèches double sens.

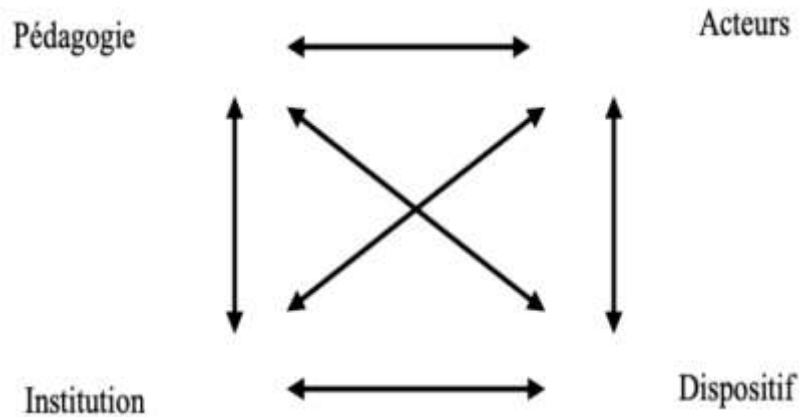


Schéma 1. Le Carré PADI (Wallet, 2010 repris par Voulgre, 2011)

Il est désormais nécessaire de voir les choix méthodologiques réalisés pour mener à bien la collecte et l'analyse de nos données.

Méthodologie

Nous avons analysé huit sites internet de quatre pays différents : Le Muséum national d'Histoire naturelle, le Louvre, Le British Museum, la National Gallery of London, l'Australian Museum, la National Gallery of Australia, l'American Museum of Natural History et le Moma. La stratégie visée était aussi d'avoir des pays comparables bénéficiant du soutien des politiques publiques et des investissements dans la fonction éducative.

Cette recherche a permis, en d'autres termes, de comprendre le rôle prétendu de chaque musée avec son site dans l'économie de la connaissance. Nous nous sommes consacrés aux sections éducatives de ces huit sites web des musées nationaux de sciences et d'art. Le tableau ci-dessous (tableau 1) reprend les terminologies relevées sur les huit sites Web et qui feront l'objet de cette communication :

Tableau 1 - Les sections éducatives des sites Web des musées du corpus

MUSEES	SECTION.S EDUCATIVE.S
American Museum of Natural History	Explore Learn & Teach
Australian Museum	Discover and Learn
British Museum	Learning
Le Louvre	Arts et Éducation
Moma (<i>N.B.</i> : Son site modifié depuis 2016)	Arts & Artists Research & Learning
Muséum national d'Histoire naturelle	Enseignement et Formation Explorez
National Gallery of Australia	Explore Learn
National Gallery of London	Learning

Nous allons désormais présenter nos principaux résultats en reprenant la logique propre de chaque pôle constitutif du Carré PADI.

Résultats de cette étude à propos d'éducation muséale en ligne

Dans le cadre de cette dernière partie, nous allons répondre à notre problématique en reprenant successivement chaque sommet du Carré PADI pour étudier le corpus des huit sites Web. Cette approche se veut qualitative et s'appuiera sur nos deux cadres théoriques.

Le pôle « Pédagogie » (P)

Les musées du corpus ciblent ainsi différents publics (du très jeune enfant de maternelle aux adultes et universitaires). Ils présentent d'ailleurs ces informations qui correspondent à un public cible : les ressources pédagogiques disponibles en ligne sont donc classées à l'écran selon le niveau scolaire dans lequel se trouve l'internaute. L'offre est foisonnante et les ressources sont multimédias (textes, images, sons, vidéos). Publics scolaires et enseignants sont, par conséquent, des cibles très privilégiées par les musées de notre corpus. Pour illustrer nos propos, nous mobilisons l'exemple tiré du site British Museum¹, et plus particulièrement de la section « Ressources » où figure une multitude d'activités à réaliser pour les élèves venant visiter l'institution. Les enseignants peuvent utiliser ces matériaux éducatifs mis à leur

¹ https://www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers.aspx

disposition. Les ressources sont classées par âge des élèves, par thématique (« subject ») ou par culture (« culture »).

De plus, toutes les fonctions pédagogiques présentées par Erica De Vries (2001) sont présentes à l'écran. Cependant, les musées semblent hésitants à mettre en place un espace d'échanges, car cela implique une surcharge de travail comme le témoigne des concepteurs du site Internet Australian Museum :

Limited staffing resources to moderate chat or forums. We did however have 'ask an expert' form links on many of the educational resources and in the Species and Object Identification section, but the staff were overwhelmed with requests when it was featured on education content, so we have removed most of them while we deal with the backlog of enquiries.

Le seul musée qui permet de « Fournir un espace d'échange entre internautes » est le Muséum national d'Histoire naturelle. Effectivement, sur sa « Plateforme de l'enseignement », ce musée met à disposition un forum en lien avec une de ses expéditions scientifiques².

Au regard des résultats, nous avons trouvé que les sites Internet ne sont pas simplement des vitrines de ressources, mais bien des propositions d'apprentissage, de formation et d'enseignement concrètes visant à l'acquisition de savoirs et d'une culture générale en Arts et en Sciences. Le tableau 2 reprend les huit catégories de pédagogies de De Vries (2001) à l'aulne des courants pédagogiques d'Altet (1997).

² <http://www.laplaneterevisitee.org/fr/6/Forum>

Tableau 2 - Typologie des pédagogies muséales à l'aune des courants pédagogiques (Altet, 1997 ; De Vries, 2001)

TYPOLOGIE DES PEDAGOGIES	COURANTS PEDAGOGIQUES
Présenter de l'information	Courants magistro-centré : Ce qui est privilégié est la présentation de l'information scientifique visant la construction d'une culture scientifique (information à recevoir). Exemple de l'American Museum of Natural History ³ .
Dispenser des activités	Le rôle joué par les sites web est celui du stockage et de la distribution de multiples activités à réaliser. Cela relève du courant magistro-centré où les exercices sont des stimuli et les actions des élèves sont la réponse aux divers stimuli provoqués par le musée. Exemple de la National Gallery of London ⁴ .
Véritablement enseigner (Teach), faire apprendre (Learn)	Les possibilités du site Web seront exploitées pour enseigner à l'internaute des enseignements et des concepts. Exemple du Moma.
Captiver l'attention et la motivation de l'internaute	Des procédures gèrent la compréhension de l'internaute en orientant et en contrôlant ses inférences ; des procédures qui contribuent à la mise en place d'une stratégie communicationnelle.
Fournir un espace d'exploration pour l'internaute	Les sites Web fournissent des espaces d'exploration, interactifs et multimédia. Le visiteur peut, à sa convenance, cliquer (interaction) sur les informations qui l'intéressent et le site lie un ensemble de média pour illustrer les propos avancés. Ce point est en lien avec le courant de l'apprentissage.
Fournir un environnement pour la découverte de lois naturelles et liées à l'art	Ce sont des connaissances qui représentent des abstractions particulières synthétisant les observations faites sur les phénomènes. Les principes et les lois sont sur tous les sites en s'adressant aux internautes (question, verbe à l'impératif). Exemple de l'Australian Museum ⁵ qui met à l'écran un texte sur les lois et les principes de la Terre.
Fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits	L'objectif est de permettre aux internautes d'apprendre en communiquant.
<i>Learning by doing</i>	Les musées proposent à l'internaute des tâches à réaliser. Il est placé dans un acte pédagogique où il apprend de son point de vue.
Enrichir et contraster	Les musées guident le public à dépasser la <i>doxa</i> et à construire des savoirs et des critères qui les aideront à formuler des jugements. L'Australian Museum ⁶ place le public dans une situation pour dépasser son système de référence par un jeu de questions/réponses.

L'apprentissage prend forme dans une démarche favorisée par un réseau de dispositifs pédagogiques à la disposition de l'apprenant. Il existe pour le public, de telle sorte que ce

dernier est au centre du dispositif (médiatique, technologique). Nous reviendrons sur cette idée dans l'exposé du pôle D (« dispositif »). Les outils pédagogiques sont conçus en fonction de la démarche du visiteur (Bradburne, 1998). Le Moma⁷ offre, par exemple, à l'écran des parcours thématiques et multimédia pour les internautes.

Les sites internet aident et guident le processus d'interprétation de l'internaute par diverses activités (méta-interprétations, outils de navigations, contrôle de validité des inférences, instruments métatextuels). Des stratégies « d'agencement organisationnel » (pour reprendre les termes de Corinne Baujard, 2012, p.112) sont primordiales, car le lecteur se retrouve seul face à son écran et peut donc se sentir désorienté.

En outre, il doit développer ses propres stratégies d'accès à l'information. Les musées utilisent des verbes d'action dans lesquels les objectifs d'apprentissage sont visibles et servent à aider l'internaute dans l'acquisition des connaissances. À titre d'illustration, Le Louvre⁸, dans son dispositif d'explication des œuvres, place trois verbes d'action (« observer, comprendre et comparer ») qui constituent des possibles d'apprentissage. Des vidéos d'explication sont disponibles pour l'internaute. Et, cette hiérarchie constitue une cohérence dans les propositions pédagogiques inhérentes à la structure de leur site Internet.

Le pôle « Acteurs » (A)

Les musées sont des institutions très importantes au sein des sociétés postmodernes. Ils font partie d'un des secteurs économiques les plus dynamiques avec l'industrie touristique. Ils génèrent des valeurs publiques et représentent des atouts, des enjeux locaux dans un contexte globalisé. Ils sont des facteurs attractifs à la fois pour les visiteurs, les touristes, les investissements et les activités économiques sociales et culturelles. Malgré des contextes historiques et socioculturels différents, ces musées jouent un rôle important sur la scène internationale dans la recherche et la diffusion des connaissances. Ils s'exportent, ils sont des marques et leurs collections voyagent d'un pays à l'autre ; les marchés du divertissement, des médias et de l'Internet ont transformé le secteur muséal tout comme leurs fonctions éducatives. Le tourisme est donc une activité économique importante pour le musée même si la figure du touriste n'est jamais pleinement ciblée par les musées, dans notre corpus.

Par ailleurs, se trouve réaffirmé l'engagement social et politique du musée au cœur de la société civile. Plusieurs acteurs économiques, sociaux prennent part à l'univers de l'institution. Ainsi, la figure ci-dessous reprend le panel d'acteurs qui gravitent autour du musée et caractérise chaque profil d'acteurs selon qu'il soit « formateur » ou « partenaire ». Les musées posséderont sur leur page une ou plusieurs rubrique(s) de la présentation qui peut être conçue comme un exposé synthétique de l'institution avec entre autres ses partenaires (par exemple le Moma présente leurs partenaires sur sa page Web⁹).

³ <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections/biodiversity-counts/plant-ecology/how-to-identify-plants-in-the-field>

⁴ <https://www.nationalgallery.org.uk/learning/teachers-and-schools/teachers-notes>

⁵ <https://australianmuseum.net.au/learn/minerals/shaping-earth/>

⁶ <http://australianmuseum.net.au/the-living-dinosaurs>

⁷ https://www.moma.org/learn/moma_learning/

⁸ https://focus.louvre.fr/fr/la-marquise-de-pompadour#page=menu_définitions

⁹ <https://www.moma.org/about/trustees>

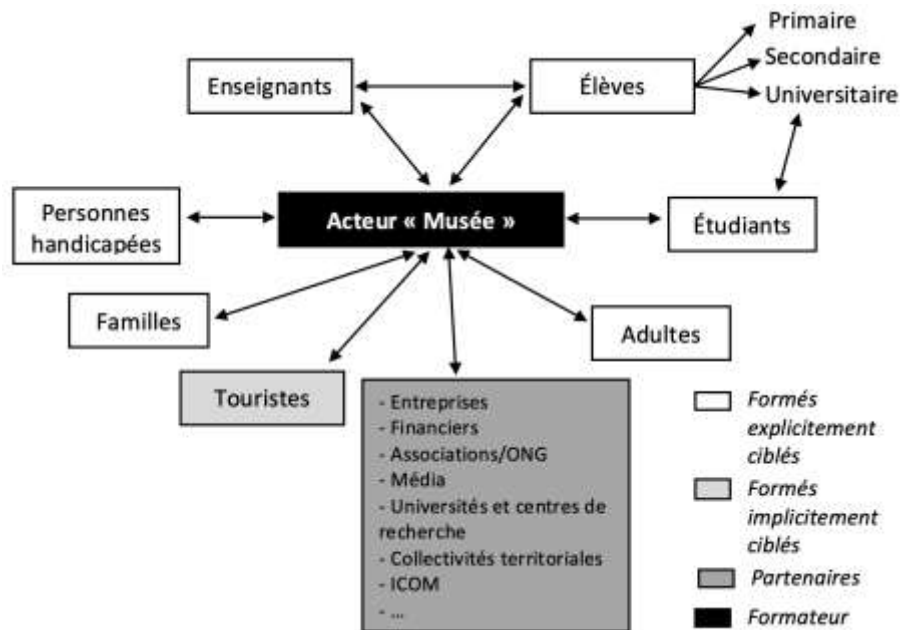


Schéma 2. Les acteurs cibles dans une offre muséale en ligne

Le pôle « Dispositif » (D)

Nous avons déjà défini, à partir des écrits de Peraya (1999), ce qu'est un « dispositif technologique » et un « dispositif médiatique ». Ici, l'analyse des sites Internet de huit musées, dans le pôle « Dispositif » (D), permet de lister un ensemble de fonctions, qui ont plus ou moins été préalablement présentées dans l'exposé des pôles Pédagogie et Acteurs, mais aussi dans cette contribution de manière plus générale.

En bref, parce qu'il y a dans les missions de tout musée la nécessaire présence d'économie de la connaissance, il est évident que le dispositif (dans notre étude) amène à prendre en compte des fonctions économiques et politiques. Par la suite, parce que dans la définition non-révisée de l'ICOM (2019), le musée est défini en 2007 comme étant :

une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation,

nous considérons qu'il est aussi nécessaire de prendre en compte les fonctions scientifiques, identitaires, culturelles et patrimoniales propres à tout musée.

Reste, ensuite, à prendre en compte le dispositif « site Internet », mais aussi l'impact de celui-ci sur la pluralité d'acteurs (présentés *supra*). Dans le cadre de la thèse de Boudjema (2016, pp. 27-31), il a été démontré qu'il existe des fonctions de médiation entre l'internaute, l'institution muséale et l'objet (la connaissance en arts, en sciences). De plus, parce que ce site Internet est un dispositif technologique, il faut aussi considérer que les fonctions technologiques (type Interface Homme-Machine, IHM) et de gestion (de structuration des connaissances) sont de rigueur. Reste à considérer la présence, assez faible dans le cadre de l'offre muséale en ligne, de la fonction sociale (entre internautes par ex. *via* les forums de discussion). Nous avons, enfin, pu largement démontrer dans ce texte l'importance accordée aux fonctions pédagogiques et éducatives dans l'offre muséale en ligne (Allard et Boucher, 1994 ; Boudjema, 2016 ; De Vries, 2001).

À titre d'illustration, voici un propos d'acteurs de l'éducation muséale en ligne issu de l'Australian Museum qui permettra de retrouver la plupart de ces dix fonctions d'un musée :

The online museum educational content is diverse and extensive, and generally the most accessed material on the website. We identified 'connectors' who help others understand or access information as being the goal of teachers, and 'knowledge seekers' with the goal to know more about a subject as the other main behavioural archetypes looking for this education content. We also put a lot of effort into surfacing related content, as there is so much to discover from the museum authors.

L'ensemble de ces fonctions est ramassé dans le schéma ci-après (schéma 3).

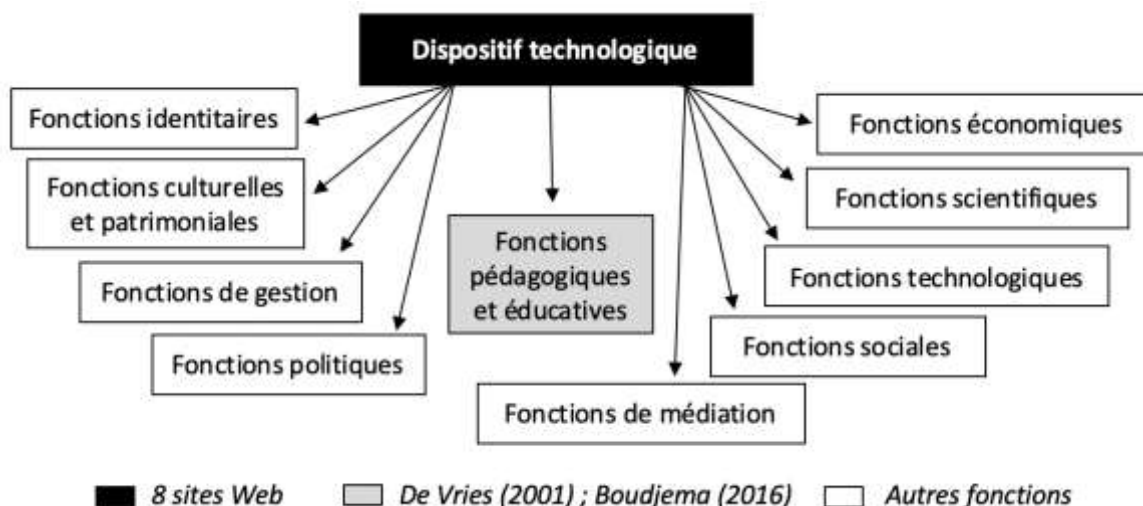


Schéma 3. Fonctions propres à tout dispositif technologique dans une offre muséale en ligne

Le pôle « Institution » (I)

Nous finissons cet exposé de chaque Carré PADI par des aspects propres à l'Institution et ici, vu le cadre de notre recherche, du musée et de ses contextes éducatifs. Un musée est perçu à travers :

- la ville dans laquelle il s'implante (niveau local),
- la région (France) ou l'état fédéral (États-Unis et Australie) ou encore la nation-région (Angleterre) dans lequel il cherche à « exister » (niveau régional)¹⁰,
- le pays duquel il est « ancré » (niveau national),
- le monde (niveau international) avec des considérations propres aux missions à l'international de tout musée (cf. définition de l'ICOM) et de « village globalisé » (McLuhan, 1967), faisant directement mention ici au Web...

L'institution a été utilisée dès son origine comme un facteur du développement et d'attractivité du territoire. Mais, aujourd'hui, la conception ou le renouvellement d'architecture des musées est souvent une stratégie de croissance, de prospérité et de revitalisation territoriale (Janes, 2009). Le territoire en jeu, c'est-à-dire l'espace dans lequel s'inscrit l'institution, est le territoire dans toute la panoplie des emboîtements administratifs, allant des hiérarchies aux enjeux de pouvoirs symboliques : du territoire national à l'espace plus local, des interprétations identitaires aux possibles ouvertures sur le monde.

^a La connaissance du terme adéquat pour chaque pays a été déterminée en s'appuyant sur Cole et Palmer (2008).

Conclusion

L'intention dans cette contribution était de combiner deux approches théoriques, celle propre au Carré PADI (Wallet, 2001 ; Voulgre, 2011) et celle spécifique des courants pédagogiques (Altet, 1997), sur un objet de recherche bien délimité : l'éducation muséale en ligne. À partir d'un corpus de huit sites Internet de musées nationaux (Sciences et Arts) issus de quatre pays (Angleterre, Australie, États-Unis et France), nous avons donc cherché à comprendre comment ils sont structurés et quels enjeux ils doivent intrinsèquement considérer pour « exister » auprès de l'internaute...

Notre approche, privilégiant une démarche inductive, qualitative et systématique, a été l'occasion d'analyser des stratégies propres aux fonctions éducatives et dans lesdits sites Web (cf. pôle Pédagogie), et qu'elles peuvent plus globalement être étudiées dans un environnement institutionnel (cf. pôle Institution) et technologique (cf. pôle Dispositif) plus englobant. Faisant ici référence à des « jeux de tensions » d'ordre micro-méso-macro, nous avons eu l'occasion dans l'analyse des données de sortir des considérations ergonomiques et technologiques propres à tout site Web pour davantage chercher, ici, à explorer les enjeux et controverses que ces huit musées doivent prendre en compte quand un internaute se rend sur leurs interfaces multimédia (cf. pôle Acteurs).

Cette étude éclaire sur le rôle fondamentalement social et éducatif du musée au sein de la Cité. La démarche éducative du musée est un système de communication qui place le visiteur au centre du dispositif. Reste désormais à investiguer des questions propres aux transformations des missions qui incombent au musée d'un point de vue éthique (cf. « éducation à ») et éducatif (cf. éducations formelle, informelle et non formelle) dans la société postmoderne qui place les enjeux économiques au premier rang.

Bibliographie

- Allard, M. & Boucher, S. (1994). *Éduquer au musée*. Montréal : Éditions Hurtubise HMH.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : P.U.F.
- Baujard, C. (2012). *Du musée conservateur au musée virtuel*. Paris : Hermès-Lavoisier.
- Boudjema, C. (2016). *La fonction éducative des musées dans la société du numérique : analyse comparative de l'offre pédagogique en ligne de huit musées nationaux dans quatre pays (France, Royaume-Uni, Australie et États-Unis)*. Thèse de doctorat en SIC publiée, Université Lille 3, France. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/2FGIaxQ>
- Boudjema, C. (2019). L'éducation muséale en ligne : entre savoir réticulaire, coopération et standardisation. *Les Cahiers du Numérique* 15(1) : 119-143.
- Bradburne J. (1998). Problématique d'une création : Newmetropolis. In B. Schiele, & E.-H. Koster (Eds), *La Révolution de la Muséologie des sciences* (p. 39-77). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Cole, A. & Palmer, R. (2008). Logique de territorialité et de régionalisation en Europe de l'Ouest. *Revue d'études comparatives Est-Ouest* 39 (3) : 19-36. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/2JaRmvf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage : panoplie ou éventail ? *Revue française de pédagogie* 137 : 105-116. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/2ZVJ1SU>

Huberman, A.-M. (1973). Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation. *Expérience et innovation en éducation* 4. Unesco : BIE. Consulté le novembre 12, 2019. URL : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137710>

ICOM (2019). La création d'une nouvelle définition de musée – colonne vertébrale de l'ICOM. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/35143BU>

Janes Robert, R. (2009). *Museums in a Troubled World: Renewal, Irrelevance or Collapse?* London & New-York : Routledge.

McLuhan, M. (1967). *La Galaxie Gutenberg face à l'ère électronique – Les civilisations de l'âge oral à l'imprimerie*. Montréal : Éditions HMH.

Peraya, D. (1999). Le campus virtuel : médiation et médiatisation. *Revue Hermès* 25 : 153-168. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/2ZU0Wcz>

Rasse, P. (2018). *Le musée réinventé : culture, patrimoine, médiation*. Paris : CNRS Éditions.

Voulgre, E. (2011). *Une approche systémique des TICE dans le système scolaire français : entre finalités prescrites, ressources et usages par les enseignants*. Thèse de doctorat non publiée en Sciences de l'éducation. Université de Rouen, France. Consulté le 12 novembre 2019. URL : <https://bit.ly/2KTbFAP>

Wallet, J. (2010). Technologie et gouvernance des systèmes éducatifs. In B. Charlier & F. Henri (Eds.), *Apprendre avec les technologies* (p. 71-91). Paris : P.U.F.

442 Entre injonction à faire vivre les valeurs républicaines et formation des enseignants : quel développement professionnel ?

Jean-Luc Denny, Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Éducation et de la Communication (France)

Résumé

Nous explorons une pratique innovante du débat en classe centrée sur le milieu de vie de l'élève, entendu comme la prise en compte de ses raisons d'agir dans des situations de vécues spécifiques, en tant qu'elles sont porteuses de valeurs susceptibles de participer à son développement moral. Nous documentons la conduite de ces débats sur la professionnalité enseignante dans une visée transformative de leur activité (Schwartz, 2000). Nous démontrons une pratique contre-intuitive se situant à l'opposé des gestes du métier.

Mots-clés : milieu de vie, normes et valeurs, professionnalité, activité, ergologie

Contextualisation et revue de littérature

Notre étude rend compte d'une recherche menée dans le cadre de nos travaux doctoraux (Denny, 2019b) visant à améliorer l'expérience formative d'élèves dans le cadre de débats en classe menés en Enseignement Moral et Civique (EMC), programme nouvellement mis en œuvre en 2015 dans les établissements scolaires français. L'EMC consiste à associer la formation du futur citoyen et la formation de sa raison par l'acquisition d'une conscience morale lui permettant de comprendre et de partager des valeurs humanistes.

Les travaux de recherche documentent une négligence dans la prise en compte de l'expérience vécue des élèves à travers les pratiques pédagogiques mobilisées par les enseignants (Pagoni, 1999). Davantage en phase avec les enjeux de transmission de connaissances, Husser évoque un caractère d'étrangeté ressenti par les enseignants dès lors qu'ils engagent un travail visant le développement personnel de l'élève (2017). En effet, dans l'institution scolaire, on préfère « enseigner des certitudes [...], laisser de côté la diversité des points de vue, [et] évaluer des savoirs clairement énoncés et non des incertitudes » (Audigier, 2002 : 14).

Or notre époque est marquée par l'émergence de nouveaux modèles éducatifs qui se caractérisent par une centration sur le développement éthique de l'élève (Unesco, 2015) autour d'une triple réalité d'un humain qui est à la fois individu, faisant partie intégrante d'une société tout comme d'une espèce. Dans un contexte où l'éducation à la citoyenneté est érigée au rang de grand défi du XXI^{ème} siècle (Coste, 2016), nous partageons la conviction que l'école doit enseigner les questions vives, qui interrogent notre quotidien, et que personne ne peut ignorer notamment du fait de leur couverture médiatique. Ramenées à l'école, ces problématiques interrogent « l'élève global, c'est-à-dire l'enfant et l'adolescent, [...] reconnu comme tel à l'intérieur de l'école, ce que rappellent les textes officiels » (Barrère & Jacquet-Francillon, 2008 : 6).

Notre recherche montre l'impact d'une pratique innovante du débat en classe centrée sur le milieu de vie de l'élève, entendu comme la prise en compte de ses raisons d'agir dans des situations de vécues spécifiques, en tant qu'elles sont porteuses de normes et de valeurs susceptibles de participer à son développement moral. Notre enjeu consiste à analyser l'impact de la mise en œuvre de cette manière de faire débattre les élèves sur la professionnalité enseignante. Le présent texte ignore volontairement la description du modèle pédagogique du débat en classe dont les ressorts théoriques et opératoires sont décrits dans notre thèse de doctorat (Denny, 2019b). Nous précisons néanmoins que ne nous cherchons pas l'imposition

des valeurs en tant que principe mais bien de les faire vivre en acceptant de mettre en débat des systèmes de valeurs concurrents dans un environnement sécurisé. Nous cherchons à interroger « la valeur des valeurs » (Chauvigné, 2018 : 12) en créant des espaces de confrontation d'idées, d'opinions et de jugement.

Aussi, nous faisons le choix de centrer notre étude sur le constat formulé par les enseignants d'un sentiment de démission face à leur responsabilité dans la transmission des valeurs républicaines (Bergounioux, Loeffel, & Schwartz, 2013), dans une société « liquide » (Bauman, 2013 : 1). Celle-ci étant marquée par le règne de l'éphémère et de l'individualisme où l'injonction à la consommation prime sur toute autre perspective et où les institutions cèdent le pas aux réseaux, plus éphémères et volubiles (2013). Aussi, un écart apparaît entre les injonctions fortes de promotion des valeurs dans les instructions officielles et une mise en œuvre minorée sur le terrain (CNETCO, 2015).

Nous ambitionnons d'entrer dans la « boîte noire de la classe » (Sirota, 1988 : 88) en « quête du travail caché » (Champy-Remoussenard, 2014 : 1) afin de mieux comprendre ce qui se joue chez les enseignants en prise avec des pratiques du débat en classe visant à donner la parole aux élèves dans des visées de développement moral de ces derniers.

L'objectif du présent article entend montrer comment la mise en œuvre d'une nouvelle manière de faire débattre les élèves interroge la professionnalité des enseignants dans une visée transformative et compréhensive de leur activité. Aussi, notre protocole de recherche ambitionne de regarder ce qui « bouge » dans les manières de faire et de penser chez les enseignants immergés dans l'agir en approchant « le travail en micro, à la loupe » (Schwartz, 2011 : 150).

Nous précisons au lecteur que les résultats qui apparaissent dans cet article sont provisoires dans la mesure où l'exploitation des données est en cours de traitement dans le cadre de notre thèse de doctorat (Denny, 2019b).

Cadre théorique

Le cadre théorique se réclame des théories de l'analyse de l'activité et plus précisément de la démarche ergologique (Schwartz, 2000) dont des ressorts sont perceptibles dans les travaux de Canguilhem (1965). L'activité apparaît ainsi comme un concept organisateur dans notre étude. Celui-ci permet d'appréhender comment les enseignants, engagés dans une tâche (ici la pratique du débat) s'efforcent de s'acquitter des multiples prescriptions (Daniellou, 2002) pour satisfaire aux objectifs assignés et plus particulièrement l'ambition de provoquer du développement moral chez les élèves. Aussi, nous cherchons à saisir comment les enseignants, confrontés à une contrainte pédagogique construite par le chercheur à travers un dispositif singulier perturbant leurs habitudes, vont produire de nouvelles normes pour remplir les attendus. Nous abordons l'activité comme un débat de normes et de valeurs. Ces dernières sont mobilisées par tous vivants humains obligés d'agir « avec un point de vue amenant à arbitrer les choix qui seront les [leurs] en fonction d'impératifs divers » (Durrive, 2015). Ces « débats de normes » (Schwartz & Durrive, 2009 : 254) supposent dès lors pour les enseignants de faire des choix en préférence à travers leurs raisons d'agir en fonction de situations rencontrées *in situ*. Il nous importe ainsi de tracer le développement professionnel des enseignants à travers leurs points de vue afin d'engager un effort de modélisation visant à renseigner sur les manières d'être, de penser et de faire à mobiliser pour produire un changement d'attitude et de comportement chez les élèves vers plus de citoyenneté. Nous abordons le développement professionnel « dans le sens de la modification [par les enseignants] des attitudes, des habiletés,

des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances » (Uwamariya & Mukamurera, 2005 : 139).

Cadre méthodologique

Aussi, avons-nous mis en place un dispositif longitudinal de recueil de données (enregistrements audiovisuels des débats et entretiens d'autoconfrontation) avec trois enseignants chevronnés affectés en collège et en lycée. Ces établissements étant respectivement situés en milieu semi-urbain ainsi qu'en éducation prioritaire. Nous optons pour une inscription dans la durée par un dispositif longitudinal de recueil de données qui s'étend sur une année scolaire avec les trois enseignants et leur classe respective. Pour chaque enseignant, trois boucles, autour d'un débat chacune et d'un feedback, sont programmées. Chaque boucle inclut l'enregistrement du débat par un dispositif de filmage, une autoconfrontation simple (ACS) avec l'enseignant, et une autoconfrontation croisée (ACC) avec les trois participants à la recherche. Notre positionnement de la recherche est en cohérence avec la démarche ergologique qui privilégie une approche située tenant pour essentielle l'inscription de l'activité dans son milieu de vie (Schwartz, 2000).

Le traitement des données consiste en un découpage en unités d'analyse permettant une reconstitution des arrières plans en termes de points de vue des acteurs. Nous rendons compte de notre démarche dans une publication récente (Denny, 2019a) en nous référant à la méthode employée par Flavier et Méard (2016) tout en l'adaptant au cadre théorique de l'ergologie. Dans cette même publication (Denny, 2019a), nous démontrons un développement professionnel à partir d'un triple processus menant de l'instrumentalisation du vécu des élèves à un sentiment d'inefficacité, d'un changement de référentiel à une déstabilisation du genre professionnel et de l'expérience du lâcher prise au craquement des normes de métier.

Éléments de résultats

La présente communication prolonge ces premiers résultats en montrant que faire débattre les élèves est une pratique contre-intuitive qui se situe à l'opposé des gestes du métier (Jorro, 2014) habituellement mobilisés pour transmettre des savoirs scolaires, aspect pouvant expliquer le constat d'échec souligné régulièrement dans les rapports. Notre étude permet de comprendre le mécanisme bloquant mais également d'observer le développement professionnel des enseignants induit par l'animation du débat en classe et potentialisée par le protocole de recherche.

Nous proposons dans un premier temps d'illustrer leur processus de développement professionnel des enseignants par quelques points de résultats saillants. Dans un second temps nous restituons quelques données de recherche permettant d'acter d'un obstacle de professionnalité.

Nous mobilisons un marqueur relativement à l'orientation de l'activité des trois participants à l'étude (tableau 1) dans une perspective longitudinale. Nous retenons deux indicateurs soit les références à des habitudes du métier (a) où au développement d'un style professionnel (b). Pour chacun d'eux, nous recensons le nombre d'occurrences. Nous rajoutons un code couleur pour distinguer un changement dans les manières de penser (cases à fond orange) et de faire (cases à fond vert).

Ce marqueur permet de tracer les délibérations et raisons d'agir des enseignants en partant d'indicateurs identifiés pour leur fréquence et récurrence d'apparition. Il permet de pointer ce qui participe de leur système de développement en prenant comme observables les différentes tendances observées.

La pratique du débat par les enseignants 1 et 2 traduit des éléments de permanence notamment dans les références constantes, tout au long de l'étude (cadre bleu), à des habitudes du métier (a-ACS1, ACC1, ACS2) qui persistent jusqu'à s'estomper progressivement (a-ACC2, ACS3, ACC3), laissant progressivement place à de nouvelles manières de faire (b-ACS2, ACC2, ACS3, ACC3). Nous observons un changement brusque dans les manières de faire (cadre rouge). Pour l'enseignant 3, la référence aux habitudes de métier est également récurrente (cadre bleu) sans pour autant s'estomper contrairement aux deux autres enseignants. Par ailleurs, on observe tout d'abord un changement dans les manières de penser (cadre jaune, fond orange) puis un changement dans les manières de faire qui s'exprime plus tardivement (second cadre jaune suivi du fond vert).

Tableau 1 - Orientation de l'activité des participants

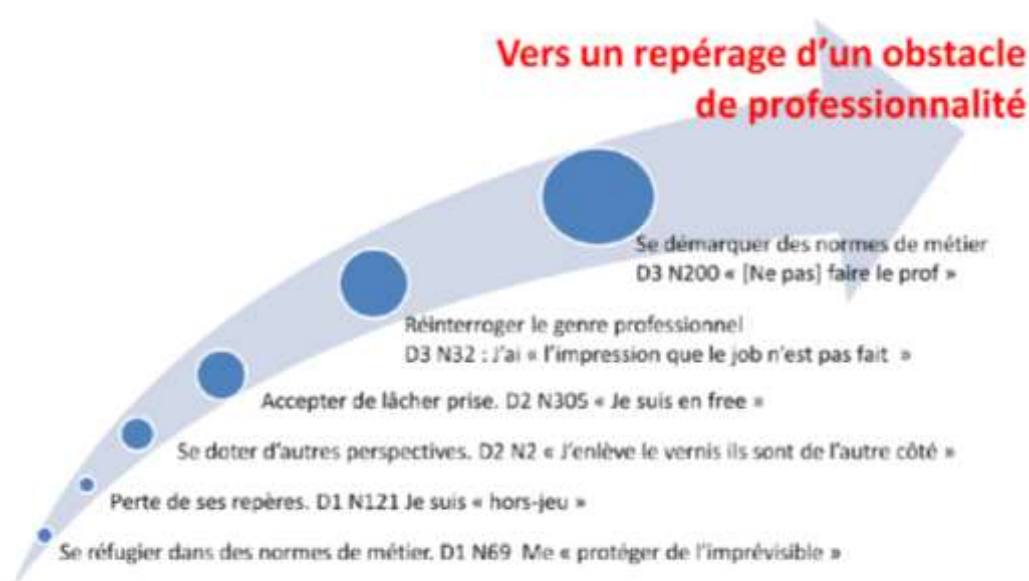
Enseignant 1	ACS1	ACC1	ACS2	ACC2	ACS3	ACC3
a) Se réfère à des habitudes du métier	1,2,3,4,5,6,7,8,9	1,2,3,4,5,6,11,12	2,4,10,12,17,18,19,21,22,25,28,29,33	1,2,4,12	3,5,18	3,4
b) Développe son style professionnel			20,23,24,26,27,30,31,32	3,5,7,8,9,11	1,2,7,8,9,10,11,12,13,14,15,20	2,5,6,7,8,11,12,13,14
Enseignant 2						
a) Se réfère à des habitudes du métier	1,5,6,8,9,17	4,6	3,5,20,21,23,26,27	7,9	1,7,8,9,15,17	2,3
b) Développe son style professionnel	14,15,16		1,4,6,8,10,11,12,13,15,16,17,18,19,22,24,25,28,29,30	1,2,3,4,5,6,8,10,11	1,2,7,8,9,10,11,12,13,14,16,18,19	1,4,8,9,10,11,12
Enseignant 3						
a) Se réfère à des habitudes du métier	2,4,5,6,7,9,11,12,13,15,16,17,18	1,8,9,11	3,4,7,8,9,10,11,12,13	1,2,3,7,13,17,23,26	1,4,12,13,17,20,21	5,14
b) Développe son style professionnel	14	3,5,6,7,10	2,5,6,13	1,2,25,26	16,18,19,22	15,16,17

Ainsi, nous observons une transformation de l'activité et un développement professionnel qui ne se fait pas de manière univoque. En effet, nous documentons une affirmation de l'activité singulière des enseignants ce qui renforce la pertinence du protocole de recherche. En effet, le partage d'expertise ne confine pas en une dispersion voire un aplatissage de la singularité de l'activité des participants. La prise en compte d'un déplacement des points de vue permet d'acter que ce protocole peut prétendre à une certaine pertinence pouvant constituer un dispositif d'accompagnement des enseignants. Certes, il pose le problème de son animation. En effet, il nous apparaît comme indispensable d'être formé dans une telle optique afin de produire une « puissance normative » (Durrive, 2015 : 75) qui rend compte de la capacité du professionnel à prendre des initiatives dans la contrainte par la production de nouvelles normes d'agir.

Par ailleurs, le développement d'un style professionnel s'accompagne de nouveaux gestes du métier qui viennent renforcer et compléter des manières de faire déjà existantes. Nous proposons d'illustrer cet état de fait en montrons comment, pour l'enseignant 3, ce changement se construit au fil du temps de la recherche.

Nous rendons compte du processus de développement de l'enseignant 3 (tableau 2) en montrant à travers quelques occurrences saillantes comment le mouvement se déploie jusqu'à aboutir au repérage d'un obstacle de professionnalité.

Tableau 2 - Processus de développement de l'enseignant 3



L'enseignant est engagé dans l'animation d'un débat sur la base d'un vécu de harcèlement narré par un élève de la classe. Celui-ci raconte comment il a été victime de brimades durant les enseignements alors qu'il était au collège. Très vite, l'enseignant reprend la main sur le débat et rappelle le droit à une scolarité sans harcèlement. Mal à l'aise dans cette situation, il indique faire le choix de se « protéger de l'imprévisible ». Alors que les élèves s'engagent sans retenu dans les échanges, il perd vite ses repères se situant « hors-jeu » tant le débat est vif.

Durant l'animation du second débat portant sur le thème de l'homosexualité, il met en œuvre les acquis réalisés à l'aune des autoconfrontations simples et croisées. En effet, durant les échanges avec le chercheur, il se réfère aux manières de faire repérées lors du visionnage des débats des deux autres participants. Il est désormais capable de se doter d'autres perspectives en amenant les élèves à davanage expliciter leurs points de vue. Il s'aperçoit que les élèves sont capables d'argumenter leurs raisonnements et de les défendre. Aussi, il indique avoir enlevé « le vernis » jusqu'à découvrir de réelles justifications. Aussi, il accepte de « lâcher prise » et de laisser tout dire même les propos les moins acceptables d'un point de vue déontologique et éthique. Ainsi, ces élèves qui déclarent que « l'homosexualité c'est anormal ». Durant les échanges avec le chercheur, l'enseignant déclare « être en free », sans filet en laissant tout dire. D'abord mal à l'aise face à cette situation, il indique un peu plus loin dans les échanges qu'au fond ce type d'échanges permet aux élèves de vivre un réel moment démocratique. En effet, les points de vue concurrents aux normes républicaines s'expriment tout en étant corrigés par d'autres élèves. Aussi, il réinterroge le genre professionnel en indiquant « que le job n'est pas fait » compte tenu de l'absence de prise en main des échanges. On repère en effet, une attirance quasi spontanée des enseignants pour une dynamique de transmission de savoirs qui, loin de favoriser l'émergence du milieu de vie, la sature de normes académiques du métier davantage en phase avec des connaissances à transmettre. Dans ce contexte, la parole de l'élève sert l'objectif de transmission au sens d'« être au service de », plus qu'il le supporte. Or, il nous apparaît au contraire une certaine pertinence à le devancer notamment à travers la mise en évidence de débats de normes et de valeurs en jeu. En conséquence, la parole de l'élève est ramenée à un statut de « matériau » (Audigier, 1999 : 102) en tant que support d'un travail à visées scolaires.

L'autoconfrontation croisée amène les enseignants à défendre l'idée qu'un tel choix, visant à ne pas ramener directement le propos sur la question de la règle, induit une attitude authentique des élèves en tournant le dos à des discours convenus en concordance avec le métier d'élève.

Les enseignants font ainsi état d'une qualité d'échanges entre élèves propice à leur formation personnelle en évitant toute « dérive de moralisation » par les enseignants (Leleux, 2014 : 12). Aussi, ils concluent que « ne pas faire le prof », en évitant toute forme d'imposition de manières de penser, constitue un levier permettant aux élèves de s'exprimer librement, attitude propice à leur émancipation.

Nos travaux de recherche multiplient ce type de raisonnements nous amenant à introduire l'hypothèse, à ce stade de l'analyse des données, d'un obstacle de professionnalité. Nos résultats provisoires montrent que s'engager dans un travail de formation de l'élève en réutilisant des gestes du métier standardisés, qui ont fait leur preuve dans un contexte de transmission de connaissances, si on les réutilise dans des situations de transmission cette fois de valeurs, on crispe, freine voire empêche le développement moral des élèves. En d'autres termes favoriser l'émancipation des élèves est une activité contre-intuitive d'un point de vue professionnel.

Bibliographie

Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté : Synthèse et mise en débat*. Paris : INRP.

Audigier, F. (2002). L'éducation civique dans l'école française. *Journal of Social Science Education* 1(2) [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.2390/jsse-v1-i2-456>

Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : Enjeux et questions. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 163 : 5-13.

Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Paris : Pluriel.

Bergounioux, A., Loeffel, L. & Schwartz, R. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale*. Ministère de l'Éducation Nationale.

Canguilhem, G. (1965). *La connaissance de la vie*. Paris : Vrin.

Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.

Chauvigné, C. (2018). La démocratie à l'école : Quels savoirs, quelles valeurs pour quelle éducation ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 48 [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/edso.2980>

CNESCO. (2015). *Apprentissage de la citoyenneté dans l'école française. Un engagement fort dans les instructions officielles, une réalité de terrain en décalage*. Paris : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Coste, S. (2016). Trajectoires sociales, sentiment de satisfaction et d'efficacité. In *Perspectives en éducation et formation, volume 2. Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 27-44). Bruxelles : De Boeck Supérieur

Denny, J.-L. (2019a). La professionnalité enseignante dans le débat en classe : une étude de cas en EMC pour faire émerger le milieu de vie de l'élève. *Les Cahiers du CERFEE* 53 [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/edso/6945>

Denny, J.-L. (2019b). *L'expérience des normes pour débattre en classe : Vers un développement professionnel des enseignants. Approche ergologique d'un dispositif dialogique réinterrogeant la formation d'adultes*. Thèse de doctorat, Université de Strasbourg.

- Durrive, L. (2015). *L'expérience des normes : comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*. Toulouse : Octares
- Fabre, M. (2011). *Eduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Flavier, É. & Méard, J. (2016). L'approche du décrochage scolaire selon les théories culturalistes de l'activité. Bénéfices et perspectives. *Activités* 13(2). [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/activites.2781>
- Husser, A.-C. (2017). L'enseignement moral et civique dans les établissements scolaires français, une transversalité consistante ? *Éthique en éducation et en formation : les Dossiers du GREE* 4 : 12-29.
- Jorro, A. (2014). Professionnalité émergente. In *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 241-244). Bruxelles : De Boeck.
- Leleux, C. (2014). Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* (p.163-164). [En ligne]. URL : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2237>
- Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral : Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octares.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? *Travail et apprentissages* 7 : 148-178.
- Schwartz, Y. (2015). Ergonomie, philosophie et exterritorialité. In F. Daniellou, *L'ergonomie en quête de ses principes : débats épistémologiques* (p. 143-161). Toulouse : Octares.
- Unesco. (2015). *Repenser l'éducation : Vers un bien commun mondial ?* Paris : Unesco.

487 Tablette tactile et pédagogie du piano : étude de cas du développement d'une application

Adrien Bourg, Institut Catholique de Paris, RCS, EA 7403 (France)

Pascale Batézat-Batellier, Université de Bretagne Occidentale, CREAD, EA 3875 (France)

Résumé

Cette contribution analyse le contexte d'émergence et de développement d'une application pour tablette tactile dédiée à accompagner l'apprentissage du piano. L'étude s'appuie sur des entretiens réalisés auprès des concepteurs et sur les maquettes de communication dédiées aux parents et aux enseignants. Prenant appui sur le cadre de l'approche instrumentale, nous montrons de quelles façons certaines modalités de l'artefact ont émergées et se sont spécifiées en fonction des usages de l'artefact par les utilisateurs. Puis, nous analysons les conceptions de l'apprentissage sur lesquelles repose l'artefact, dont les modes et usages prévus par les concepteurs donnent une part importante aux principes de motivation, de répétition et de renforcement.

Mots-clés : apprentissage du piano, tablettes tactiles, activité instrumentée, musique, conceptions

Introduction

Depuis un peu plus d'une décennie, plusieurs travaux de recherche ont porté leur attention sur la variété des pratiques pédagogiques développées par les élèves et les enseignants dans le cadre d'activités médiatisées par les tablettes tactiles (Villemontheix & al., 2015 ; Karsenti & Fievez, 2013). Ces travaux concernent en priorité des expérimentations menées dans le champ scolaire ou extrascolaire, mais peu touchent à l'enseignement spécialisé de la musique (l'apprentissage d'un instrument de musique).

Dans nos propres travaux, nous nous sommes engagés à étudier la manière dont de jeunes élèves de piano interagissent avec une application pour tablette tactile (Wolfie) dédiée à l'accompagnement de l'apprentissage pianistique. Si notre objectif principal consiste à analyser la manière dont les élèves travaillent leur instrument lorsqu'ils sont seuls à la maison, pensant qu'il s'agit d'un aspect déterminant dans le développement de l'expertise musicale, notre champ d'investigation relève de plusieurs axes. La présente étude ne se focalise pas directement sur l'élève, mais a pour fonction de présenter l'application et d'analyser certains aspects de sa genèse du point de vue des concepteurs. Prenant appui sur le cadre de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995), nous analysons certaines transformations qu'a subies l'artefact, notamment au contact des usages, puis interrogeons les conceptions sous-jacentes de l'apprentissage sur lesquelles il repose.

Cadre théorique et méthodologique

Cadre théorique et champ de questions relatifs à notre objet

Le cadre de l'approche instrumentale (Rabardel, 1995) fait la distinction entre artefact (tout objet matériel ou symbolique) et instrument. L'artefact est le produit d'une réalisation humaine et d'une conception plus ou moins explicite, alors que l'instrument est le résultat de l'usage de cet artefact. Il est construit par le sujet au cours de son usage lors d'une activité, c'est une entité mixte composée de l'artefact et des schèmes d'utilisation qui lui sont associés.

Ainsi, les instruments ne sont pas donnés d'emblée à l'utilisateur, ce dernier les élabore à travers des activités de « genèse instrumentale ». Ce terme désigne le processus d'élaboration et d'évolution de l'instrument au cours de l'activité. Les genèses instrumentales résultent d'un double processus d'instrumentalisation et d'instrumentation :

Les processus d'instrumentalisation sont dirigés vers l'artefact : sélection, regroupement, production et institution de fonctions, détournements, attribution de propriétés, transformation de l'artefact, de sa structure, de son fonctionnement [...], les processus d'instrumentation sont relatifs au sujet : à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée. (Rabardel, 1995 : 5)

On précisera que dans l'artefact sont inscrits des modes opératoires prévus par les concepteurs (les concepteurs ont transféré un ensemble de caractéristiques dans l'artefact qui vont permettre ou non certains usages). Ces fonctions préalablement définies sont dénommées « fonctions constituantes ». Or, au cours de l'utilisation des artefacts (des usages), ces fonctions peuvent être modifiées et de nouvelles peuvent apparaître (processus d'instrumentalisation de l'artefact). Il s'agit de fonctions extrinsèques élaborées au cours de la genèse instrumentale, dénommées « fonctions constituées ». Rabardel (1995) évoque la fréquence du phénomène de « catachrèse » qui désigne l'écart entre le prévu de la conception et le réel dans l'utilisation des artefacts. Ces catachrèses sont des indices de la contribution de l'utilisateur à la conception des usages des artefacts témoignant « de l'institution par le sujet des moyens adaptés en vue des fins qu'il poursuit, de l'élaboration d'instruments destinés à être insérés dans son activité en fonction de ses objectifs » (Rabardel, 1995 : 100).

A l'appui de ce cadre théorique, nous avons établi plusieurs axes d'investigations. Le premier axe concerne l'étude de l'utilisation et de l'appropriation de l'artefact dans les pratiques individuelles d'apprentissage et l'impact qu'il peut avoir sur les stratégies d'apprentissages de l'élève. Le second axe, en interrogeant la forme scolaire de cet enseignement, renvoie à l'étude des modifications que provoque l'intégration d'un artefact mobile (dans et au dehors du cours de piano) : dans la relation enseignant/élève, dans la structuration de l'activité d'enseignement/apprentissage et du rapport de l'élève au savoir. Le troisième axe consiste en une analyse des conditions d'émergence de l'application, des contraintes de développement et de l'évolution de l'artefact dans la poursuite de sa conception, tout en étudiant le rapport entre les activités d'usage et les représentations des utilisateurs.

La présente contribution relève du troisième axe. Nous étudions le contexte d'émergence et le développement de l'artefact au contact des usages, tout en distinguant les conceptions de l'apprentissage pianistique susceptibles d'avoir orienté le développement de certaines de ses fonctions.

Méthodologie de recueil des données

Nous nous appuyons sur des données recueillies à travers des entretiens que nous avons menés plus particulièrement auprès du « Manager-marketing-produit ». Elle a participé au lancement et aux modifications de l'application, apportant un retour auprès de l'équipe des concepteurs à laquelle elle était intégrée sur les usages de terrain de l'application (travail d'enquêtes qualitatives et quantitatives). Les entretiens semi-directifs (ESD) et directifs (ED) réalisés auprès de cette personne sont structurés de telle façon à recueillir la genèse de l'application, les objectifs de l'application et ses fonctions, les conceptions reliées aux différents outils développés, les contraintes de développement (au niveau technique, économique et culturel). Un deuxième corpus est lié à la présentation de l'application telle qu'elle est diffusée sur internet à partir de vidéos et textes d'accompagnement qui s'adressent de manière différenciée aux enseignants ou aux parents.

Analyses du développement d'un artefact dédié à l'apprentissage pianistique

La genèse de l'application et son tournant pédagogique

A l'origine, une équipe d'ingénieurs et de musiciens ont imaginé un logiciel pouvant suivre la musique. Ils en ont créé l'application Tonara. Puis, réalisant qu'un curseur avait un intérêt pédagogique (concentration, lecture des notes), ils ont imaginé une application à destination de l'apprentissage du piano. (ED).

Voici donc le point de départ de l'application (Wolfie) : un principe de tourne pages automatique dont on peut ajuster le degré d'anticipation, destiné à des pianistes d'un niveau avancé. Les concepteurs (au départ, une équipe d'une vingtaine de personnes, constituée d'ingénieurs et de musiciens-pédagogues) ont pensé, dans un second temps, l'intérêt que l'application pouvait jouer sur le plan pédagogique.

En plus du curseur dynamique qui permet de suivre sa propre exécution en temps réel sur la partition, d'autres fonctions ont été créées :

- annoter la partition ;
- enregistrer et écouter ses propres productions ;
- lire la partition (fichiers MIDI) avec le mode « play along » (ce qui permet d'écouter mains séparées les parties de l'œuvre et de jouer en même temps une seule main ou deux mains) ;
- écouter des interprétations présélectionnées, de grands pianistes ou d'enfants¹, sur You tube, en cliquant sur un segment de la partition ;
- un mode « evaluate » (fluency, pitch, rythm, tempo) ;
- la banque de partitions² disponibles a été également renouvelée.

L'interface a été prévue pour les élèves. Mais la demande de certains professeurs souhaitant accéder à certains éléments du travail réalisé à la maison par l'élève, une interface spécifique a été développée pour eux. L'un des enjeux actuels en termes de développement est de favoriser les interactions entre l'élève et le professeur à distance (tchat, messages, annotations à distance, évaluation par le professeur du travail réalisé...).

Les aspects cachés d'un programme : le cas d'un traitement différencié de la marge d'erreur

A partir du moment où l'application a été pensée à des fins pédagogiques les concepteurs ont développé plusieurs aspects du programme, certains sont visibles par l'utilisateur, d'autres relèvent d'éléments plus implicites, voir cachés. Les aspects visibles concernent tout ce que voit l'utilisateur et ce sur quoi il peut ou non agir. S'il peut par exemple agir sur les modes en les sélectionnant et créant parfois des combinaisons, il ne peut pas agir sur l'enregistrement du temps consacré à son travail. Bien sûr, cette visibilité sur les modes est toute relative, car ils intègrent une dimension implicite quant à leur utilisation, leur fonction. Il peut y avoir des écarts parfois importants entre les usages imaginés, prévus et réalisés par les concepteurs et les usages réels que peuvent en faire les utilisateurs. Mais au-delà de ces considérations qui entrent dans l'étude des genèses instrumentales, d'autres aspects relatifs au fonctionnement de

1 D'après les concepteurs : « ce qui permet aux élèves de s'identifier » (ESD).

2 Les concepteurs ont les droits pour les éditions Schott, Sony et Universal, ainsi que les droits d'éditions de la méthode Alfred. Ils ont aussi composé des exercices et des morceaux spécifiquement créés pour les débutants.

l'artefact peuvent rester totalement cachés de l'utilisateur, des aspects dont il ne peut ni deviner l'existence, ni les contours.

Parmi ces aspects cachés figure le traitement différencié de la marge d'erreur permise dans l'exécution. Le principe retenu par les concepteurs est que chaque morceau répertorié fait l'objet d'un classement par niveau de difficulté, et que chacun de ces niveaux accepte une marge d'erreur plus ou moins importante. Ainsi, la même erreur d'approximation du rythme pourra être jugée dans un niveau débutant comme acceptable, alors que dans un niveau plus élevé elle sera sanctionnée (en sélectionnant le mode « evaluate » ou « play along », ou lors du simple jeu instrumental en regardant la réaction du curseur lorsqu'il est visible).

Le principe qui consiste à réduire la marge d'erreur en fonction de l'avancée dans les niveaux n'est pas nouveau. On le retrouve dans certains programmes de machines à enseigner, tout particulièrement chez Skinner (1969) dans la machine à enseigner « le sens du rythme ». Voici comment il décrit son fonctionnement :

L'élève produit en frappant une structure rythmique à l'unisson avec l'appareil. Cet "unisson" est défini, au début, de manière lâche, l'élève pouvant être un peu en avance et un peu en retard. Peu à peu, les exigences se font plus strictes. Le même processus est appliqué à différentes structures rythmiques et à différentes vitesses. Dans un autre exercice, l'élève reproduit une structure fournie par la machine, mais non à l'unisson ; ici encore, on exige une reproduction de plus en plus fidèle du modèle. (Skinner, 1969 : 85)

Le point commun avec notre artefact réside dans l'idée d'une réduction progressive de la marge de tolérance de l'erreur en fonction de l'avancée dans les apprentissages. Néanmoins, il y a une différence majeure liée au fait que Skinner fait fonctionner ce principe à l'échelle de la tâche et donc en lien avec des objectifs précis en termes d'acquisition de structures rythmiques, ce qui n'est pas le cas de notre outil. En effet, ce dernier ne fonctionne pas à partir d'un programme d'enseignement où le savoir serait divisé en séquences logiques suivant une progression par étape et l'échelle d'application du principe étudié se situe à un niveau plus général du développement de l'expertise instrumentale. Le principe de fonctionnement de l'application constitue aussi un choix (guidé par une série de contraintes). Il repose sur la définition de marges d'erreur en fonction des niveaux (de un à neuf), chaque morceau faisant l'objet d'une classification par niveau. Une autre possibilité aurait pu être que le niveau de difficulté soit relié de manière indépendante à chacun des paramètres musicaux pris en compte par l'application, et ce, sur chacun des morceaux. Car, pour parodier un des principes phares de la Gestaltheorie, la valeur de difficulté d'un morceau n'est pas égale à la somme des difficultés qui le compose, et ajoutons que ces difficultés ne se répartissent pas de manière homogène sur les différents paramètres que considère l'application. Si l'on prend par exemple les notes et le rythme, certains morceaux jugés de tel niveau de difficulté peuvent comporter en fait une difficulté beaucoup plus grande sur le rythme que sur les notes et inversement. Mais on se heurte dans cette voie à d'autres problèmes : ceux liés à la séparation quelque peu artificielle des paramètres jugeant le niveau de difficulté d'un morceau, et surtout ceux liés à la mesure du niveau de difficulté. Ce qui demanderait le développement d'un cadre conceptuel important ; un peu à l'image de celui que propose Famose (1990) qui prend en charge une analyse du niveau de difficulté des tâches dans le domaine des activités physiques et sportives.

Cette idée de faire varier la marge d'erreur est venue lors du tournant pédagogique de l'application, au moment de sa confrontation sur le « terrain ». Elle ne concernait pas alors le mode « evaluate », mais la fonction du curseur. A l'origine il était programmé pour que des professionnels jouant et interprétant une partition d'un bout à l'autre n'aient pas à tourner la page, il était donc paramétré de telle sorte que la marge d'erreur de notes soit faible, mais que la marge d'erreur rythmique reste interprétative. Par conséquent le curseur avançait quoiqu'il

arrive. Lorsque les concepteurs ont orienté leur travail pour la pédagogie du piano, ils se sont heurtés à ce problème de curseur. Ce problème n'était pas imputable comme l'envisageait le programme initial à des éléments d'interprétation musicale (par exemple éléments liés à l'agogique, comme un ralentissement sur une fin de phrase), mais d'exactitude d'exécution (jouer les bonnes notes, le bon rythme...) car les concepteurs étaient face à des pianistes débutants ou apprentis. L'artefact a donc été paramétré à nouveau de façon à ce que le curseur obéisse à l'exactitude d'exécution des différents paramètres pris en charge, exactitude relative en fonction du niveau de l'élève. L'un des enjeux pédagogiques avancés alors est que l'application permette de décharger l'enseignant (et d'aider l'élève) des dimensions élémentaires d'exécution (jouer les notes, le rythme...) afin qu'il puisse se concentrer avec l'élève, en cours, sur des aspects qui relèvent davantage de l'interprétation : « Grâce à ces aides, le professeur est censé se concentrer sur d'autres aspects plus musicaux de l'enseignement, au lieu d'avoir à répéter toujours la même chose sur des basiques (rythme, tempo, fausses notes...) ». (ED)

L'épisode décrit ci-dessus illustre une petite partie des problématiques auxquelles se sont confrontés les concepteurs dans le développement de leur artefact. Il illustre notamment comment le problème du curseur les a amenés à réajuster certains paramètres, mais aussi à créer de nouveaux modes, par une confrontation entre les activités d'usages, les contraintes techniques, et le développement d'une pensée pédagogique, de possibilités d'actions sur l'enseignement et l'apprentissage. Aussi, le développement de certains outils et leurs modalités de fonctionnement a-t-il été guidé par toute une série de principes pédagogiques et de conceptions sur l'apprentissage.

Des conceptions de l'apprentissage : les principes de répétition, de renforcement, et de motivation

« Tout système éducatif [qu'il soit ou non porté ou médiatisé par un artefact] repose sur des présupposés psychologiques » (Crahay, 1999 : 1), des conceptions de l'apprentissage. L'artefact étudié semble structuré essentiellement autour de trois principes : la motivation, la répétition et le renforcement.

Dans les arguments de communication adressés aussi bien aux parents qu'aux élèves la motivation est renvoyée à la mise en contact de l'enfant avec un objet familier, en l'occurrence la tablette tactile : « *Don't you find that today's children are a tad too attached to any available screen they can put their hands on? The good news is that it may be possible to put this to good use.* » (Notice adressée aux parents).

Il s'agit de susciter l'engagement de l'élève dans un apprentissage qui peut être jugé par certains comme fastidieux. Par exemple, si l'on prend le contexte du conservatoire, l'apprentissage y est défini par les parents comme rigoureux, le conservatoire étant vu comme un lieu de formation et non de loisir (Montandon, 2011). Plusieurs recherches ont confirmé l'aspect attractif et ludique de l'environnement numérique, particulièrement dans l'usage des tablettes tactiles (Kinash, Brand & Mathew, 2012 ; Karsenti & Fievez, 2013). Mais les jeux de langage de la communication vont un peu plus loin, puisqu'il s'agit d'inciter les enseignants à faire auprès de leurs élèves le parallèle avec les jeux vidéo tout en prônant la dimension semi-addictive de ce type de pratiques.

It is worth mentioning to students that practicing an instrument is, in some ways, not at all that different than playing a video game. Teachers should consider that technology has the ability to tap the semi-addictive qualities of gaming, and transfer them directly to the field of instrumental learning. (Notice adressée aux professeurs).

L'application intègre en fait des éléments de gamification³. Néanmoins, nous restons dans une application qui emprunte aux jeux quelques éléments de design, loin d'un « seriousgame », comme l'interface web (Magnaquestgame) que développent Dubé et son équipe (Dubé, Kiss, NinoFalcon & Marin Jimenez, 2016) au violon. Cette dernière permet un lien direct entre ce que l'instrumentiste produit et l'action à l'intérieur d'images tridimensionnelles virtuelles. Le violon est utilisé comme une manette de jeu, il est l'outil direct qui déclenche l'interactivité dans le jeu et qui permet à l'élève d'évoluer dans différentes scènes (par exemple, aller d'un rocher à un autre pour traverser une rivière). Dans l'application que nous étudions, ce n'est pas le cas. Cependant, les concepteurs ont emprunté quelques éléments de design, notamment un mode « challenge » où l'élève doit atteindre le meilleur score. L'un des enjeux est d'accrocher le joueur-élève sur le principe de la répétition (faire de plus en plus vite, de moins en moins d'erreurs, etc.). L'élève reçoit des renforcements et est sollicité à recommencer pour améliorer son score : « *Ready for another round ! Let's play again !* », avec au bout un podium et des systèmes de badges. Ce conseil est aussi donné lorsqu'il clique sur l'icône du morceau : « *just how long can you play? The longer you practice each day, the more badge you'll collect!* »

On retrouve ici à nouveau plusieurs facettes de l'enseignement programmé qui a emprunté au behaviorisme certains principes, comme la répétition et le renforcement immédiat (mais également l'idée plus globale d'apprentissage individualisé). Aussi, est-il probable que l'utilisation d'une telle application amène l'élève à se construire certaines représentations de l'apprentissage, au-delà même des propres conceptions des concepteurs.

Ces représentations pourraient se retrouver dans les expressions suivantes : « apprendre, c'est répéter », « apprendre, c'est reproduire », « apprendre c'est faire de moins en moins d'erreurs ». Bien sûr, ces expressions ont leur part de vérité. On ne pourrait nier par exemple, particulièrement dans les apprentissages moteurs, le rôle de la répétition qui participe au processus d'optimisation du geste. La répétition permet au musicien de contrôler ce qu'il produit, de créer de nouvelles coordinations avec des nouveaux paramètres de contrôle du mouvement (touché, kinesthésie, audition, vision ...). Ceci d'ailleurs avec l'implication d'un raisonnement (ou organisation cognitive) qui peut être conscient ou non (l'absence de conscientisation caractérise ce que certaines théories cognitives décrivent comme faisant partie d'un « stade d'automatisation » ; par ex. Fitts, 1964 ; Schmidt, 1982). Mais un concept central de l'apprentissage que la psychologie nous a apporté est celui d'adaptation. Il est central pour la compréhension de la nature de l'apprentissage, mais aussi pour la conception des moyens par lesquels il peut être sollicité dans le cadre de dispositifs pédagogiques. Apprendre, c'est aussi résoudre des problèmes (notamment des problèmes moteurs), apprendre c'est comprendre. En rester au conseil lapidaire que peuvent parfois lancer certains enseignants à leur élève « si tu n'y arrives pas, il faut répéter et répéter encore ! » peut être nettement insuffisant sur un apprentissage aussi complexe que l'apprentissage d'un instrument de musique dans le contexte qui est le nôtre. De la même façon, l'idée que le développement de l'expertise musicale consisterait à faire de moins en moins d'erreurs, évacue certaines constantes que la littérature scientifique a décrites dans plusieurs domaines. Notamment le fait que le développement (et/ou l'apprentissage) n'est pas linéaire, qu'il y a des sauts à la fois d'ordre quantitatifs et qualitatifs, des stagnations ou phases de latence, parfois des régressions. Bien sûr, il faudrait s'intéresser à la tâche, à la nature de l'erreur et aux types d'erreurs que commet l'élève, en les considérant par rapport à ce que prend en charge l'application. Par exemple, une erreur de note peut avoir plusieurs causes, elle peut être liée à un problème de

³ Définition : « usage d'éléments de game design dans des contextes non ludiques » (Deterding & al., 2014). Les éléments de game design renvoient par exemple à l'utilisation d'un classement ou de niveaux, à l'utilisation de certains mécanismes de jeu comme l'intégration de contraintes de temps ou de ressources limitées, etc.

doigté, de coordination, de lecture du signe graphique de la note, *etc.* Le feedback évaluatif ne donnant pas d'information précise sur l'erreur commise (numéro de mesure, nom de note, *etc.*), l'application laisse finalement à l'élève le soin de trouver lui-même la provenance de son erreur, lui permettant de développer son autonomie. Un cheminement possible est qu'il se saisisse tout d'abord des endroits précis dans la partition qui semblent moins fonctionner et qu'il adapte par lui-même son comportement (son activité cognitive, demeure ici une sorte de « boîte noire ») dans la quête d'un « meilleur score ».

Conclusion

Cette contribution visait la présentation du contexte d'émergence et de développement d'un artefact dédié à accompagner l'apprentissage du piano. Elle s'inscrit dans une étude qui tente de saisir « l'articulation et la continuité entre les processus institutionnels de conception des artefacts et la poursuite de la conception au sein des activités d'usage » (Rabardel, 1995 : 5). L'artefact comme nous l'avons vu a subi plusieurs reconfigurations au cours de son développement. Ces transformations sont liées au changement d'orientation des concepteurs. Les fonctions conçues à l'origine pour des professionnels (support numérique de la partition et « tourne page » automatique), ont intégré progressivement des outils pédagogiques pour être au service des élèves puis des enseignants. En observant l'action du sujet dans la médiation instrumentale de son activité et en recueillant les pratiques et systèmes d'attentes à travers des questionnaires et entretiens menés auprès des utilisateurs, différents modes et développements sont nés de la confrontation de l'application aux usages sur le terrain et ont été adjoints à l'artefact.

En nous centrant sur l'épisode du curseur et de son changement de paramétrage et de fonction, nous avons montré un moment clé du changement d'orientation de l'artefact. Il témoigne d'une construction complexe faite d'interactions entre les usages prévus et réels, de contraintes techniques, du développement d'une orientation et d'une pensée pédagogique qui se construisait simultanément. Les études que nous menons sur l'analyse de l'activité de l'élève lorsque celui-ci travaille seul à la maison sur ce même artefact montrent également plusieurs cas où l'élève utilise l'instrument en enrichissant ou détournant certaines fonctions prévues par les concepteurs. Par exemple, il peut utiliser le mode « evaluate », non dans une phase sommative ou de bilan, mais dans une phase diagnostique. Il peut aussi utiliser le mode « play along » qui permet d'entendre un modèle sonore d'exécution de la partition, non comme une possibilité de travailler de manière spécifique (par ex. l'artefact joue la main droite pendant que l'élève joue la main gauche, et inversement), mais pour soutenir son jeu instrumental ou comme simple modèle sonore du morceau. Il se peut aussi que les processus d'instrumentalisation participent au processus global de conception en s'inscrivant dans un cycle de type : « fonctions constituantes de l'artefact (définies par les concepteurs), fonctions constituées (par les utilisateurs), inscription de ces fonctions constituées dans une nouvelle génération d'artefacts (par les concepteurs) » (Rabardel, 1995 : 5).

Enfin, nous avons montré que le développement et le fonctionnement des différents modes de l'artefact reposent sur certaines conceptions de l'apprentissage. Les principes de répétition et de renforcement apparaissent comme des éléments structurant de l'utilisation prévus de certains modes (modes qui d'ailleurs intègrent des éléments de gamification). Si ce sont des principes que l'on retrouve dans le cadre de l'enseignement programmé (courant pédagogique issu du behaviorisme), notre artefact s'en éloigne profondément. D'une part parce qu'il ne propose pas de séquences organisées d'un savoir élémentarisé qui feraient l'objet d'une validation expérimentale, d'autre part parce que l'utilisateur jouit d'une certaine autonomie dans l'utilisation des différents modes et dans la manière dont il s'y engage. L'artefact est

présenté d'ailleurs par les concepteurs comme une « boîte à outils »⁴ qui permet de laisser aussi bien au professeur qu'aux élèves leur liberté dans leur façon de travailler. Les utilisateurs peuvent ainsi utiliser ou non les différents modes (avec son lot de contraintes et d'affordances), mais aussi utiliser l'artefact comme simple lecture d'une partition.

Bibliographie

Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2014). « Du game design au gamefulness : définir la gamification ». *Sciences du jeu* [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/sdj/287>

Dubé, F., Kiss, J., Nino Falcon, J.-R. & Marin Jimenez, A.-P. (Février 2016). « MagnaQuestGame : Un nouveau jeu vidéo destiné aux jeunes violonistes ». Communication présentée dans le cadre des *Journées internationales de recherche et de pratique en pédagogie instrumentale et vocale (France, Québec, Suisse)*. France, Aix-en-Provence.

Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP.

Fitts, P.-M. (1964). « Perceptual-motor skills learning ». In A.W. Melton, *Categories of human learning*. New York: AcademicPress.

Karsenti, T. & Fievez, A. (2013). « L'iPad à l'école : usages, avantages et défis ». Montréal, Québec : CRIFPE. [En ligne]. URL : http://www.karsenti.ca/ipad/pdf/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf

Kinash, S., Brand, J. & Mathew, T. (2012). « Challenging mobile learning discourse through research: Student perceptions of Blackboard Mobile Learn and iPads ». *Australasian journal of educational technology* 28(4) : 639-655. [En ligne]. URL : <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/kinash.pdf>

Montandon, F. (2011). *Les enfants et la musique*. Paris : L'Harmattan.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin : Paris.

Schmidt, R.-A. (1982). *Motor control and learning: a behavioral emphasis*. Champaign : Human Kinetics Publishers.

Skinner, B.-F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Pierre Mardaga.

Villemonteix, F., Hamon, D., Nogry, S., Séjourné, A., Hubert, H. & Gélis, J.-M. (2015). « *Expérience tablettes tactiles à l'école primaire –ExTaTE* ». [En ligne] URL : [https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index/?file&submitType_s\[\]=file](https://hal.archives-ouvertes.fr/search/index/?file&submitType_s[]=file)

⁴ « L'application est supposée être une boîte à outils, et ne surtout pas dire au professeur quoi faire. Chaque professeur travaille différemment et chaque élève apprend différemment. Ainsi, ils peuvent utiliser les modes qu'ils veulent, dans l'ordre qu'ils veulent. » (ED). L'expression « boîte à outils » apparaît également dans la présentation faite sur la page de téléchargement de l'application.

501 Réaliser un film pédagogique à l'université. Regard clinique sur l'écriture du scénario

Brigitte Charrier, Université d'Artois-Arras (France)
Caroline Le Roy, Université Paris 8 Vincennes-Saint Denis (France)

Résumé

Cette contribution analyse, selon une approche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, certains mouvements psychiques qui se sont manifestés à l'occasion de la réalisation d'un film documentaire à visée de recherche et d'enseignement. Elle met l'accent sur le lien entre objet de la recherche et média utilisé (images) et montre comment le scénario garde trace du rapport des chercheuses au matériau de la recherche (« contre-transfert du chercheur »).

Mots-clés : méthodologie clinique, film pédagogique, scénario, transferts, transmission

Introduction

Enseignantes-chercheuses, impliquées dans la formation des enseignants et d'éducateurs (Inspe, Sciences de l'éducation), nous avons conduit, entre 2014 et 2018, une recherche s'inscrivant dans une approche clinique d'orientation psychanalytique des questions éducatives et portant sur la pédagogie dite « d'initiation » de Germaine Tortel (1896 – 1975), inspectrice de circonscription des écoles maternelles. Cette pédagogie, relativement oubliée dans l'histoire de l'éducation, et contemporaine de Freinet ou encore de Montessori – proposait, dans certaines écoles maternelles parisiennes notamment, un cadre de travail groupal favorisant l'expression de l'enfant et le développement de sa créativité. Elle a donné lieu à une production pédagogique foisonnante, constituée de travaux plastiques d'élèves, d'archives de classes (dossiers pédagogiques, films de classes), d'enregistrements sonores de réunions pédagogiques, de textes manuscrits rédigés par la pédagogue. Une bonne partie de ces archives a été progressivement rassemblée, et éditée depuis 1977, par les anciennes enseignantes ayant pratiqué cette pédagogie, pour en entretenir la mémoire. Elles ont ainsi créé le Bulletin de l'association, deux ans après la disparition de Germaine Tortel¹, et œuvré pour la publication de documents², notamment avec le concours de l'Institut national de la recherche pédagogique ou encore du Centre départemental de documentation pédagogique de Lille, et d'un ouvrage (Pettier & Clad, 2012).

Notre contribution n'a pas pour objet de présenter cette pédagogie. Nous renvoyons pour cela aux publications citées ci-dessus ou encore aux travaux de P. Meirieu à propos de la pédagogue³, à une thèse de doctorat qui lui a été récemment consacrée (Maisonier-Payelle, 2015), ainsi qu'au film dont il va être question dans ce texte (Charrier & Le Roy, 2019). Notre propos, ici, se centre sur certaines dimensions du processus de recherche clinique que le média que nous avons choisi rend plus visibles. En particulier, l'analyse que nous conduisons, dans l'après-coup, de l'élaboration de ce média, nous permet de faire émerger l'« organisateur inconscient » (Anzieu, 1984 ; Kaës, 1989) qui parcourt notre rapport à cet objet de recherche. Nous dirons comment le média et son scénario non seulement en gardent trace mais

¹ Association pour la défense et l'illustration de la pédagogie d'initiation : Sur les pas de Germaine Tortel, Paris (www.pedagogie-tortel.org/association.php)

² Documents disponibles auprès de l'Association pour la défense et l'illustration de la pédagogie d'initiation : Sur les pas de Germaine Tortel : *L'univers éducatif de Germaine Tortel* ; *Cheminement* ; *L'enfant émerveillé* ; *La musique, signe et clé de l'éducation* ; *Retrouver l'esprit d'enfance*.

³ Consultables sur le site internet <https://www.meirieu.com/EDUCATION%20EN%20QUESTION/tortel.mp4>

s'organisent eux-mêmes à partir d'un même ressort transférentiel. Ce faisant, nous terminerons ce texte en proposant de mettre en avant comment le recours à cette modalité de mise en forme et de diffusion de la recherche revisite les méthodologies plus habituelles de l'approche clinique en sciences de l'éducation.

Un matériau qui organise imperceptiblement le scénario

La rencontre avec les archives de l'association nous a conduites à l'idée de rendre compte de ce matériau "brut" sous la forme d'un film documentaire, dans une visée à la fois pédagogique et de recherche. Le document audio-visuel que nous avons réalisé associe des moments d'un entretien groupal filmé à l'association avec des anciennes enseignantes ayant pratiqué cette pédagogie - dont certaines sont contemporaines de G. Tortel - des documents d'archives et nos commentaires. Il a pour objectif manifeste de proposer une réflexion à propos du lien entre émotion et pensée, dans une perspective bionnienne (Bion, 1991 ; Blanchard-Laville, 1996) et de déterminer comment l'expérience émotionnelle vécue par les élèves dans le cadre de cette pédagogie leur permet de développer leur pensée (Charrier & Le Roy, 2017), tout en soulignant quels sont les rôles de l'enseignant et du groupe dans ce processus.

Les difficultés, tâtonnements, et multiples remaniements que nous avons opérés au moment de l'écriture du scénario du film nous ont conduites à reconsidérer les enjeux de notre démarche selon notre perspective de recherche clinique, notamment ceux relatifs à la question du contre-transfert du chercheur (Devereux, 1967 ; Barus-Michel, 1986 ; Blanchard-Laville, 1999), c'est à dire à élaborer les significations partiellement inconscientes sous-jacentes à la construction de cet objet de recherche et à sa perception.

Nous présenterons ici succinctement une séquence pédagogique issue du corpus de la recherche qui nous semble condenser, quelques-uns des éléments qui ont surdéterminé la réalisation du film. Il s'agit d'une séquence en classe de maternelle dont nous avons pris connaissance à partir des notes manuscrites rédigées en classe par l'institutrice de l'époque. Le document ne présente aucune indication particulière permettant d'en situer la date et le lieu. Il se présente sous la forme d'une collection de paroles d'enfants recueillies mot à mot lorsque le tableau *L'Infante* de Velázquez est présenté à une classe de moyenne section. À la lecture, on perçoit clairement au fil des associations d'idées du groupe d'enfant, que cette « jolie » princesse qui a une belle robe dorée est progressivement qualifiée par le groupe d'enfants de « vieille » dame, « pas jolie », ou encore d'enfant « toute seule », « abandonnée », « malheureuse ».

Comment expliquer que parmi les nombreuses productions d'enfants, notre intérêt se soit porté sur cette production précisément où s'exprimaient des angoisses de vieillesse, d'abandon, voire de mort ?

L'élaboration des émotions

Selon nos analyses de cette séquence, ces angoisses qui organisent le processus d'élaboration des émotions exprimées par les élèves, nous est apparue *a posteriori* comme étant également l'organisateur - inconscient à ce moment-là - non seulement du scénario, mais aussi du média qui nous a permis de traiter et mettre en forme le matériau brut et foisonnant qui nous a tant touchés lorsque nous l'avons découvert.

Rétrospectivement, nous nous sommes rendu compte que cette question de la disparition habitait les situations des protagonistes du film à différents niveaux. Pour comprendre ce phénomène, il nous faut revenir sur l'histoire de la constitution du corpus de la recherche. Des années avant qu'elle ne meure, G. Tortel avait soumis l'idée de créer une association sans trouver d'écho suffisant auprès de ses enseignantes. Elles n'ont été en mesure de créer

l'association Germaine Tortel qu'en 1977, après la mort de leur inspectrice, leur objectif étant de diffuser la pensée et les travaux de la pédagogue qui avait disparue, pour les prolonger au-delà de cette disparition, continuer à les rendre actuels. Ces enseignantes, très âgées, ont ainsi voué leurs vies professionnelles et leurs retraites à faire vivre puis perdurer et garder intacte la figure de Germaine Tortel. En 2014, lors de nos premières rencontres avec elles, nous avons appris que leur association était menacée de disparition : il leur avait été annoncé que l'école où elle est abritée encore aujourd'hui allait être démolie. Dès notre première rencontre, circulait déjà entre nous un affect que nous vivions sous la forme d'un deuil interminable, peut-être impossible.

D'une certaine manière, notre rapport à ce matériau de recherche contient ce lien transférentiel au deuil, à la perte, venant toucher chez les chercheuses, mais chacune à sa façon, une dimension plus ou moins mortifère pas toujours reconnue en tant que telle jusqu'ici. Par-delà les fascinantes et vivifiantes peintures d'enfants qui nous ont saisies lors de notre premier contact avec ce terrain de recherche, il nous semble que c'est à ce lien à l'état brut que nous étions confrontées. Ainsi la question des deuils interminables a pris à notre insu une place centrale dans notre démarche. Le scénario que nous écrivions constitue, dans cette optique, l'énoncé par dérivation (Kaës, 2005), par substitution de ce fantasme organisateur.

Cette expérience nous a conduites à revisiter nos conceptions de la méthodologie clinique en interrogeant les dynamiques transférentielles et contre-transférentielles qui sont à l'œuvre dans la construction de l'objet de recherche et du scénario et qui se transmettent lorsque le média devient objet d'une transmission pédagogique.

Chercheur ou témoin ?

Ainsi, nous avons fait l'expérience que ce type de matériau convoque le chercheur à une place de témoin, plus précisément de témoin des témoins : les anciennes institutrices comme témoignage vivant de la présence de Germaine Tortel. Cette expérience nous a engagées, en tant que sujet-chercheuses, dans notre rapport intime, inconscient, à ce qui a disparu ou va disparaître. Nous avons, dans un premier mouvement, adopté une attitude défensive à cet égard. Par exemple, s'agissant de la menace de disparition imminente de l'association devant quitter son lieu d'hébergement, cela s'est traduit par le fait que l'une d'entre nous a spontanément proposé de rapatrier les archives de l'association à son domicile. Évidemment, des motifs tout à fait manifestes, dans la réalisation de cette proposition qui s'en est suivie, peuvent être avancés : il s'agissait aussi de mettre à l'abri le matériau de la recherche. Cependant, au plan clinique, il est difficile de ne pas voir dans cet acte - y compris justement dans ces motifs affichés : se protéger d'une disparition du matériau de recherche - la réalisation d'un déni de l'affect qui nous agitait intérieurement et que l'on pourrait formuler avec l'énoncé suivant : « rien ne doit disparaître ».

Dans un second mouvement, notre analyse nous a permis d'identifier que notre question de recherche elle-même - le travail d'élaboration des émotions et de leur transformation en pensées - ne concernait pas seulement les élèves des classes Tortel, mais était en écho avec celle des chercheuses-réalisatrices du film et motivait notre projet pédagogique puisque ce film s'adressait aussi à nos futurs étudiants.

La transmission comme réponse

En ce qui concerne l'élaboration de nos émotions relatives à la menace de disparition, il nous semble qu'elle s'est actée par la mise en mouvement et la mise en sens du matériau de recherche au cours de la réalisation du film. De par sa nature même, le média choisi permet de vivre le paradoxe - qui est aussi celui de la transmission - d'animer, de mettre en mouvement des

éléments inanimés (images, textes, *etc.*) et en même temps de figer des moments de vie humaine pour une longue durée, il s'agit donc d'inscrire les choses dans une temporalité qui nous dépassera.

Nos discussions toujours très argumentées et presque sans fin, sur les choix ou enchaînements d'images, de séquences nous apparaissent aujourd'hui comme un lent travail de conjonction, d'ajustements, d'accordage de transferts qui ont interféré entre eux et de mouvements diachroniques (régressifs ou projectifs) convoquant différentes figures et différents stades générationnels dont la mise en lien a été productrice de sens. Tel le personnage d'un rêve qui renvoie à plusieurs personnes par un processus de condensation, nous avons occupé ou fait tenir, au plan fantasmatique, plusieurs places aux protagonistes du film.

Par exemple, un phénomène singulier a attiré notre attention à plusieurs reprises au fur et à mesure que sa manifestation empruntait des formes différentes dans la réalisation du film. En effet, si l'on revient sur le fait que l'une d'entre nous a confié le montage du film à son fils, il nous apparaît *a posteriori* qu'elle lui a demandé de jouer un « rôle » de sa place « d'enfant » en participant à cette mise en lien de témoignages de générations d'enfants et de figures maternelles qui nous ont précédées. Concomitamment, le tissage de la trame du scénario a convoqué plusieurs modalités sensorielles (visuelles, auditives, tactiles et même olfactives dès notre consultation des archives) qui ont pris « corps » (Anzieu, 1981) dans le montage des images, ont réalisé une mise au travail et une mise en lien d'éléments qui nous renvoyaient à nos positions respectives d'enfants, comme si l'enfant qui sommeillait en nous se trouvait convoqué au fil de la fréquentation des productions d'enfants et de la construction de notre objet.

Dans le film nous avons éprouvé le besoin d'introduire des voix d'enfants d'aujourd'hui. À cet effet, au cours de notre recherche, l'une d'entre nous a mis en place un dispositif pédagogique au sein d'une classe de maternelle, en collaboration étroite avec l'enseignante et l'école, consistant à recueillir et enregistrer la parole de ces élèves et nous permettre, au montage, de les superposer sur les paroles des enfants de la classe « tortélienne » commentant le tableau *L'infante* de Vélasquez. Le film rend compte donc de ces paroles d'antan énoncées d'abord par nous puis notre voix est rapidement recouverte par celles de ces élèves qui continuent à les déclamer comme si elles étaient les leurs. Dans la même optique que ce que nous venons d'exposer, cet acte d'introduire dans notre film des voix d'enfants "d'aujourd'hui" nous semble être le signe d'un souci de rendre "vivants" les enfants d'antan et sur un plan plus archaïque (au plan psychique), le signal de rendre « vivant » l'enfant en nous (Ferenczi, 1982), de se rendre présent à cet « enfant » comme condition d'établissement de liens de pensée.

Conclusion

Le jeu de dévoilement/recouvrement qui s'opère par la superposition des représentations de *L'infante* que nous évoquions précédemment (« jolie princesse » / « vieille-enfant abandonnée ») nous paraît avoir œuvré par touches successives, selon le même procédé que celui par lequel nous sommes nous-mêmes passées lors de la mise en forme du scénario et du passage d'une version à une autre. Au fil de leurs associations d'idées, le groupe d'enfants de la classe « tortélienne » a « rêvé », au sens de Bion (*op. cit.*), la réalité qui leur était présentée (le tableau de Vélasquez) et les émotions qui s'y sont associées, c'est à dire opéré un travail de transformation des angoisses de vieillesse-mort en pensées. C'est ce que raconte notre film. D'une certaine façon, nous avons nous-mêmes « rêvé » le matériau de recherche, transformant les affects liés à notre contre-transfert de chercheuses, en entrant en contact avec l'enfant vivant en nous, avec les tableaux que cet enfant a peint et qu'il peint encore en nous.

Ce faisant, l'objet ainsi construit nous semble avoir été un espace potentiel, au sens de Winnicott (1975), pour les différents protagonistes du film ; le travail psychique accompli ayant permis une croissance, une évolution des différents acteurs du projet. Au plan de la méthodologie clinique, ce média s'est ainsi révélé être un bon analyseur et « accélérateur » d'élaborations psychiques.

Bibliographie

- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient. L'imaginaire groupal*. Paris : Dunod.
- Anzieu, D. (1981). *Le corps de l'œuvre, essai psychanalytique sur le travail créateur*. Paris : Gallimard.
- Barus-Michel J. (1986). « Le chercheur, premier objet de la recherche ». *Bulletin de Psychologie* tome XXXIX (377) : 801-804.
- Bion, R.-W. (1991). *Aux sources de l'expérience*. (1962). Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue française de pédagogie* 127 : 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (1996). « Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre. À propos des conceptions théoriques de W. R. Bion ». In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & M. Mosconi. *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 17-49). Paris : L'Harmattan.
- Charrier, B. & Le Roy, C. (2017). « Médiations artistiques à l'école maternelle : des émotions à la pensée ». *Les Cahiers pédagogiques* 537 : 64-66.
- Charrier, B. & Le Roy, C. (réal.). (2019). *Comment la pensée vient aux enfants. Point de vue. La pédagogie d'initiation de Germaine Tortel*. Paris : Splendrop production/Université Paris 8-Studio 8. MP4, 40mn.
- Devereux, G. (1967). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Ferenczi, S. (1982). *L'enfant dans l'adulte*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Kaës, R. (2005). « Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept ». *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe* 45/2 : 9-30.
- Kaës, R. (1989). « Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs ». In A. Missenard et al., *Le négatif. Figures et modalités* (p. 101-136). Paris : Dunod.
- Maisonnier-Payelle, E. (2015). *Germaine Tortel : une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation, Université de Rouen.
- Pettier, J.-C. & Clad P. (2012). *Pédagogie Germaine Tortel. Un avenir possible pour l'école maternelle*. Paris : Fabert
- Winnicott, D.-W. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

558 Symposium : Le conseiller principal d'éducation, histoire, identité et formation. Actualités de la recherche

Christine Focquenoy Simonnet, CREHS Université d'Artois, CIREL Université Lille 3
(France)

Discutant : Bruno Robbes

Introduction du symposium

Le conseiller principal d'éducation (CPE) est un acteur scolaire spécifique à l'enseignement secondaire français. Il occupe une position nodale dans l'établissement scolaire, au carrefour de l'éducatif, du pédagogique et de l'administratif. Actuellement, les recherches autour de cet acteur éducatif longtemps méconnu (Condette, 2014) se développent. Faisant suite aux travaux consacrés à la notion de « vie scolaire » (Barthélémy, 2005 ; Delahaye, 2016 ; Riondet, 2017 ; Dupeyron, 2017), des thèses (Focquenoy, 2015 ; Mikailoff, 2015 ; Favreau, 2016) lui ont été consacrées. Les recherches actuelles élargissent le champ d'investigation à la pratique professionnelle et à la formation.

Les différentes communications proposées contribuent à mieux cerner les contours et les caractéristiques propres au métier de CPE, en considérant ses dimensions sociale, historique et institutionnelle, les représentations qu'il suscite et les gestes qu'il construit.

Ce symposium propose de dresser un état des lieux des recherches actuelles, de croiser les regards, de mettre en lumière la fécondité de la diversité des approches épistémologiques. Il associe des chercheurs confirmés et des doctorants (ou jeunes docteurs).

L'intérêt dépasse la seule connaissance de cet acteur scolaire car les problématiques s'inscrivent dans des questions vives : la division du travail éducatif dans le secondaire français, la démocratisation de l'École, la formation des enseignants et CPE, notamment. Il ambitionne également de souligner l'importance de la recherche, et des sciences de l'éducation en particulier, pour relever les défis éducatifs actuels.

Bibliographie

Barthélémy, V. (2005). *Histoire de la vie scolaire : de son évaluation à la construction d'un mode de management collégial*. Paris : L'Harmattan.

Cadet J.-P., Causse L. & Roche P. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente*. CÉREQ, netdoc 28, 116 p. [en ligne].

Chauvigné, C. (2014). La formation des conseillers principaux d'éducation : Enjeux et perspectives. *Recherches & éducations*, Société Binet Simon : 131-145.

Condette, S. (coord.) (2014, juin). Le conseiller principal d'éducation : un acteur éducatif méconnu ? *Recherches & Éducations* 11.

Delahaye J.-P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation : De la vie scolaire à la politique éducative*. Paris : Berger-Levrault.

Dupeyron J.-F. (2017). *La vie scolaire, une étude philosophique*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Favreau M. (2016). *CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ?* Thèse de Sciences de l'éducation. Université Toulouse II, 545 p.

Focquenoy C. (2015). *L'ombre de Monsieur Viot... : du surveillant général au conseiller principal d'éducation, l'évolution d'une fonction éducative (1847-1970)*. Thèse d'Histoire contemporaine, Université d'Artois.

Mikailoff N. (2015). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, entre éthique et responsabilité. Étude compréhensive d'une posture en tension*. Thèse de Sciences de l'éducation, Université d'Aix-Marseille

Riondet X. (2017). Pour une philosophie normative de la vie scolaire. *Carrefours de l'éducation* 43 : 90-106.

Tschirhart A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation* 35 : 85-103.

651 Accompagnement de l'élève par le CPE, gestes et posture de bienveillance éducative

Nathalie Mikailoff, Aix Marseille Université, ADEF, EA4671, Aix En Provence (France)

Résumé

Comment la bienveillance éducative peut-elle s'exprimer dans l'action quotidienne des Conseillers Principaux d'Education soumis aux attentes institutionnelles de maintien de l'ordre scolaire ? A partir d'une étude de l'activité d'accompagnement de l'élève par le CPE, cette recherche invite à mettre en évidence des éléments d'une didactique de l'éducation en vie scolaire. L'éthique du *care* constitue un cadre théorique pertinent pour envisager les modalités d'une co-construction de la norme lors des entretiens individuels avec l'élève. À l'intérieur d'une relation que l'on peut qualifier d'autopoïétique, des gestes significatifs d'adaptation à la situation se créent, relevant du souci et de la responsabilité de l'autre.

Mots-clés : accompagnement, bienveillance, éducation, norme, posture

Introduction

Cette communication s'inscrit dans la continuité de travaux présentés lors du récent colloque scientifique de l'ARCD au cours duquel nous avons envisagé de développer une nouvelle orientation de recherche visant à identifier des savoirs professionnels du Conseiller Principal d'Education (CPE) d'un point de vue ergo-didactique (Mikailoff et Espinassy, 2018). Cette double approche théorique permet de s'intéresser à la fois aux situations concrètes de travail et à la relation entre enseignant, élève et savoir, en étudiant le rapport entre l'action professionnelle du praticien et le milieu de travail dans lequel il exerce, en lien avec un processus de transmission/appropriation d'un savoir considéré comme puissance d'agir (Sensevy, 2011). Considérant le contexte professionnel complexe pour les CPE régulièrement soumis aux attentes institutionnelles de maintien de l'ordre scolaire (Grimault-Leprince, 2014), je propose ici d'étudier la manière dont la bienveillance éducative, en tant qu'agir professionnel, s'exprime au cours de leurs entretiens individuels avec les élèves. L'objectif de cette étude est de contribuer à une démarche de reconnaissance d'une didactique de l'éducation chez les CPE, par la mise en évidence de gestes caractéristiques visant à accompagner les élèves vers l'élaboration de leurs propres normes. Je présenterai d'abord le cadre théorique mobilisé pour l'analyse de l'accompagnement, en lien avec la recherche que j'ai menée sur cette activité du CPE éclairée par l'éthique du *care*. Je proposerai ensuite une approche ergo-didactique pour développer l'analyse compréhensive de l'action du CPE accompagnant. Après avoir précisé les modalités de recueil des données, j'exposerai les résultats d'une analyse de contenu d'entretiens de recherche pour discuter des postures et gestes didactiques caractéristiques d'une bienveillance éducative dans le cadre des entretiens individualisés.

Problématique

Officiellement chargé par sa circulaire de missions (2015) de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective, de réussite scolaire et d'épanouissement personnel », le CPE joue un rôle pédagogique majeur dans l'accompagnement du parcours scolaire des élèves du collège au lycée. Dans ma thèse, je m'étais centrée sur la relation pédagogique qui se noue entre le CPE accompagnant et l'élève durant les entretiens individuels qu'il mène dans son bureau, considérant l'activité d'accompagnement dans sa dimension pédagogique au sens premier du terme : le CPE pédagogue, ou « paidagōgos », est celui qui accompagne l'élève dans son parcours scolaire (Pain, 2002) et lui permet de passer de son

milieu naturel de vie à celui de l'apprentissage et de l'émancipation¹. Il agit comme un passeur vers le savoir lorsqu'il se préoccupe des conditions d'apprentissage de ses élèves : attentif à leurs difficultés, à l'écoute de leurs préoccupations, de leurs questions, il leur offre un espace de parole. Cependant face aux attentes de l'institution, il se trouve dans une posture en tension (Mikailoff, 2015 ; 2017), comme en équilibre entre 2 pôles, celui de l'organisation de la vie collective dans l'établissement, qui participe de la socialisation des élèves, et celui de l'accompagnement individuel de l'élève, qui s'exerce par une relation soucieuse de ses besoins individuels. Cette tension paradoxale résulte d'un écart entre les injonctions d'autonomisation des élèves (Monjo, 2012 ; 2013²) formulées par les acteurs de l'École, et les représentations chez ces derniers d'une action essentiellement normative du CPE visant à garantir les règles de vie et de droit dans l'établissement scolaire (Cadet, Causse et Roche, 2007). Les attentes des professeurs sont en effet le plus souvent tournées vers une régulation des désordres scolaires voire la prise en charge de mesures répressives à l'égard des élèves qui les causent. C'est ce que Payet (1997) a repéré comme du « sale boulot » demandé aux personnels de vie scolaire dans une institution marquée par une division du travail éducatif (Tardif et Lévesque, 2010). Ce cloisonnement entre les dimensions cognitive et comportementale du travail éducatif peut même créer un conflit de valeurs entre professeurs et personnels d'éducation : les CPE évoquent l'impression de trahison ressentie par des collègues enseignants insatisfaits d'une réponse éducative trop compréhensive et manquant de rigueur à l'égard de leurs élèves (Cadet *et al.* 2007). Ces tensions professionnelles à propos de l'action éducative au sein des établissements scolaires peuvent entrer en contradiction avec les orientations récentes de notre politique éducative nationale qui prônent la bienveillance comme une vertu professionnelle permettant d'améliorer l'efficacité de l'école et de lutter contre le décrochage scolaire (Jellab et Marsollier, 2018).

L'accompagnement individuel des élèves par le CPE : cadre théorique

La Compétence Spécifique 5 du référentiel métier (2013) de CPE, « accompagner le parcours de l'élève sur les plans pédagogique et éducatif », comprend un ensemble de savoirs professionnels mobilisés pour mener un entretien d'écoute dans le cadre du suivi individuel des élèves, œuvrer à la continuité de la relation avec les parents, collaborer avec les personnels de l'établissement en échangeant des informations sur le comportement et l'activité de l'élève, mais aussi contribuer au suivi de la vie de la classe et à la politique pédagogique de l'établissement. L'accompagnement se définit comme une relation de cheminement avec l'autre, vers un but que l'accompagnant partage avec l'accompagné (Paul, 2009 ; Vial, 2014). Toute relation entre accompagnant et accompagné est forcément dissymétrique car ils n'ont pas le même statut : elle est éducative par son orientation vers le devenir de l'accompagné et temporaire, visant à éclairer momentanément son chemin pour lui permettre de construire sa propre route. Elle renvoie au concept d'étayage (Bruner, 1983 ; Vygotski, 1997), les interactions de tutelle de l'accompagnant visant à susciter chez l'accompagné le désir d'apprendre (Vial et Mencacci, 2007).

L'étude conduite au niveau micro de l'activité dans le cadre des entretiens individuels menés dans le bureau du CPE, s'intéresse à ses gestes et à sa posture. Si ce travail est effectué en parallèle de la vie de classe, il s'inscrit néanmoins dans un contexte d'établissement et de

¹ Le paidagōgos facilitait l'accès à l'enseignement, rendant possible le travail avec le didaskalos qui enseigne. Sans le pédagogue qui se chargeait de l'éducation morale de l'enfant et de sa protection contre les dangers de la rue, il était impossible à ce dernier d'entendre l'enseignement ni d'atteindre le savoir.

relations avec d'autres collectifs de travail qu'il s'agit de prendre en compte (niveau méso). Je m'appuie sur le concept de relation duale de Lerbet-Sereni, (1994), analysée comme un système autonome³ qui s'inscrit lui-même dans un environnement plus large et dépendant des caractéristiques de celui-ci. Ce cadre théorique de l'accompagnement permet de comprendre les modalités d'ajustement de la posture du CPE selon les besoins de la situation, et de montrer que sa posture d'accompagnant n'est pas figée : celle-ci oscille entre trois figures apparemment contradictoires mais dont les fonctions s'enchevêtrent sans s'exclure les unes des autres (Lerbet-Sereni, 2013) :

- le compagnon, attentif aux besoins de l'élève et soucieux de son bien-être ;
- l'accompagnateur, réalisant un étayage constructif par une écoute active,
- le guide, rappelant le cadre lorsque la relation d'accompagnement dépasse son point d'équilibre.

Les figures du compagnon et de l'accompagnateur interagissent entre elles, dans une démarche de co-cheminement et de co-construction avec l'élève acteur de son parcours tandis que le guide intervient lorsque la relation d'accompagnement a dépassé son point d'équilibre, pour la protéger des effets d'une certitude du bien (Cifali, 1999) qui la rendrait stérile. A certains moments de la relation, la contrainte du cadre doit être rappelée si l'élève met en danger la collectivité ou se met en danger lui-même par ses paroles ou ses gestes. J'ai schématisé ainsi l'axe de la relation d'accompagnement pour illustrer cette posture⁴ du CPE accompagnant en équilibre :

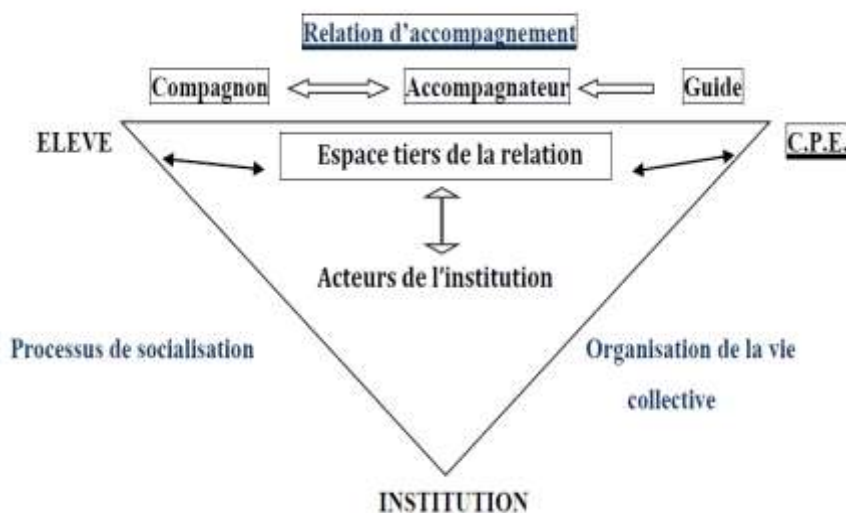


Fig. 1 - Schématisation de la relation d'accompagnement

L'éclairage de la relation pédagogique d'accompagnement CPE / élève par l'éthique du *care* (Gilligan, 1982 ; Noddings, 2003) répond à la problématique de l'apparente contradiction entre bienveillance de la relation et objectif de socialisation de l'action éducative du CPE. L'éthique du *care* combine sentiments d'affection et de responsabilité dans une relation qui prend en compte la singularité de la situation par un mode de pensée plus contextuel et narratif que formel et abstrait (Laugier et Paperman, 1982). Selon Noddings (1988), l'écoute et le dialogue avec l'élève contribuent à gagner la confiance de l'adulte tout en le renseignant

³ En référence à la théorie systémique (Rosnay, 1975 ; Le Moigne, 1994/2006).

⁴ Vial (2011) distingue la posture de la fonction et la définit au-delà de la position occupée, par une attitude, une façon d'aborder les situations et d'occuper l'espace, signifiante dans les interrelations et porteuse de sens.

au sujet des besoins, des intérêts et des talents de ses élèves, lui permettant d'adapter son action pédagogique à la progression individuelle de chacun. La relation devient une figure centrale (Paperman, 2011) à laquelle les deux parties, accompagnant et accompagné, apportent leur contribution, condition nécessaire pour que les plus vulnérables accèdent aussi à l'autonomisation (Monjo, 2012).

C'est par la mise en pratique d'une éthique de *care* que la bienveillance est mobilisée en tant qu'attitude relationnelle à l'égard de l'élève. Voulant le bien d'autrui, la bienveillance est nourrie par la culture éducative personnelle et professionnelle de son auteur. Elle se constitue donc selon un champ de références propre à chacun, sur une dominante didactique, pédagogique, sociologique, psychologique, philosophique ou anthropologique. Quelle qu'en soit la manifestation pratique, la bienveillance soutient l'engagement de l'élève dans une tâche, en exprimant du respect pour sa personne, de l'attention et de la confiance en ses ressources personnelles. Elle vise à faciliter ses apprentissages, son accès aux savoirs⁵. Pour le CPE, l'un des enjeux de son action éducative relève de l'apprentissage du rapport à la norme qu'il tente de faire construire par les élèves pour leur permettre de devenir autonomes (Méard et Bertone, 1998) et responsables (Levinas, 1982 ; Prairat, 2012). Il ne s'agit pas de la norme entendue comme règle prescrite et figée, mais des normes individuelles conçues par les capacités créatrices du sujet pour s'adapter à son milieu (Canguilhem, 1966/2011).

L'approche ergo-didactique

Si nous faisons l'hypothèse que le CPE participe à l'élaboration de savoirs au sens didactique du terme (Sensevy, 2011), nous pouvons envisager une analyse des gestes didactiques de métier qu'il ajuste en permanence en fonction des réponses de l'élève à son action. Le concept de gestes didactiques est défini par Brière-Guenoun (2017) comme les actes et signes de la professionnalité. Ils s'opérationnalisent dans des techniques spécifiques rattachées à des buts précis et permettant la réalisation des tâches du praticien. Ces gestes sont interdépendants des gestes d'étude des élèves et des enjeux de savoir. Ils peuvent relever d'un registre langagier, éthique (à visée communicationnelle), de transmission de savoirs (mise en scène) ou d'ajustement à la situation (Jorro, 2002).

La relation d'accompagnement est considérée en contexte d'entretien individuel avec l'élève comme un système autopoïétique, doué d'autoreproduction et par conséquent d'évolution (Varela, 1989). A travers l'analyse des modes d'expression de l'activité du CPE, nous cherchons à accéder aux significations de l'action éducative, sous-tendues par des motivations particulières et un système de valeurs⁶(Clot et Simonet, 2015).

En écho au concept de « mise en actes des contenus d'enseignement » mobilisé dans les didactiques disciplinaires (Sensevy, 2011), l'objectif est ici de mettre au jour :

- la manière dont les CPE mettent en actes des contenus d'éducation dans les situations d'accompagnement individuel de l'élève : des gestes professionnels ;
- et le sens qu'ils donnent à leurs pratiques, ce qui sous-tend leurs gestes.

⁵ Nous entendons par là les savoirs disciplinaires (scolaires) comme les savoir être et les savoir faire que l'éducation est censée transmettre.

Recueil des données

Il s'agit d'un recueil de propos déclaratifs des CPE sur leur activité qui fait appel à deux méthodes :

- l'entretien, méthode mixte associant la technique compréhensive (Kaufman, 1996) et celle d'explicitation (Vermersch, 2003), pour recueillir la parole des CPE sur leur pratique de suivi des élèves. En passant par le récit de l'expérience, nous faisons appel à des situations de travail précises dans une perspective compréhensive de l'action.
- le questionnaire, pour une étude confirmatoire et complémentaire des résultats de l'analyse de contenu des entretiens.

Les entretiens ont été menés auprès de dix CPE, 7 femmes et 3 hommes qui comptabilisaient entre 10 et 23 ans d'ancienneté dans le métier. Cinq exercent en collège, deux en lycée polyvalent et trois en lycée technologique et/ou professionnel.

Une analyse manuelle de leur contenu (Bardin, 1977/1993) a été complétée par des mesures de traitement automatisé du langage (IramuteQ).

Ensuite un questionnaire (Sphinx-iQ Online, 63 questions, fermées/ouvertes) a été diffusé auprès des CPE de la même académie⁷, pour une étude confirmatoire par traitement quantitatif et qualitatif des caractéristiques de la pratique.

L'expression de la bienveillance dans le discours sur le métier

Nous retrouvons dans les discours l'expression de gestes et de postures de bienveillance orientés vers l'élève, qui traduisent des savoir faire spécifiques de la fonction.

Posture éthique de bienveillance

Les gestes éthiques témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de communication et d'appréciation scolaires (Jorro, 2010). Chez les CPE rencontrés, ces gestes se manifestent dans le discours par l'évocation d'une posture de mise en relation avec l'élève, qui passe par l'identification de signaux sur son état physique et mental, ainsi que sur sa capacité à s'engager dans son métier d'élève (« appréciation scolaire »). Il s'agit de repérer les besoins de l'autre par une attention et une disponibilité particulières accordées au recueil d'informations sur la situation de l'élève.

« Un regard différent des autres... attentif pour éviter le plus tard »

« L'élève toute timide et toute renfermée »

Cette attention aux élèves implique aussi d'autres gestes d'attention à l'autre en dehors du contexte du bureau (prolongement) :

« Quand tu observes les élèves dans la cour de récréation, déjà tu, tu les connais, tu sais déjà qui ils sont et, leur place dans le groupe et, enfin le corps parle, les relations parlent, les attitudes, tout »

L'enjeu consiste aussi à déceler l'urgence ou la gravité des situations qui nécessitent l'intervention du CPE, et à adopter une posture d'écoute facilitant l'expression des difficultés ressenties par l'élève :

« Tu sens qu'il vient chercher ... un petit appui quoi tu vois ? Mais j'essaie d'être là, de les accueillir, c'est peut-être le moment aussi de le faire ... je vois si c'est sérieux ou pas, urgent »

⁷ 159 réponses complètes au questionnaire ont pu être traitées.

« Les antennes fonctionnent »

« Si par exemple tu as un élève qui est malheureux, enfin qui est triste, ou qui a une difficulté, faut le traiter tout de suite. »

Dans un cas extrême rencontré par une CPE, la distance corporelle habituellement de mise n'est plus respectée, comme pour signifier que la souffrance a bien été entendue.

« Je me suis assise à côté d'elle et je l'ai prise contre moi ... Je le fais jamais car t'as une distance à avoir, mais il y a des situations où tu sens que le gamin, il va tellement mal »

Ces savoirs sont souvent inconscients, incorporés dans l'action, et se révèlent à partir du récit distancié de la situation, via un questionnement non inductif (Vermersch, 2005). L'intuition, la création, le naturel de l'action, l'empirisme, illustrent ces savoirs de l'instant (Mencacci, 2007) que les CPE mobilisent dans, par et pour l'action.

« On s'adapte à la réponse qu'on a en face de soi ... Si on voit que l'enfant adhère à l'entretien ou pas, est-ce qu'on a une réponse, est-ce qu'on a un échange interactif ou pas du tout »

« Je brode, je fais du cousu main avec l'enfant qui est en face de moi »

« Il faut être créatif ... imaginer sans arrêt, inventer, en fonction des situations ... rebondir aussi »

Gestes et postures d'accueil

Certains gestes vont dans le sens d'un aménagement du milieu propre à faciliter la co-construction de la norme. L'adaptation aux besoins s'opère par un processus de décisions en termes de posture et d'orientation du dialogue. La posture évolue selon une démarche empirique, en fonction de la complexité de la situation ; elle s'inscrit dans la souplesse pour un entretien d'investigation de la situation ou dans un cadre rigide visant à rappeler les normes sociales. C'est alors un rôle que joue le CPE pour se positionner en garant du respect des règles dans l'établissement. Sa posture peut osciller entre le rapport à la norme prescrite et la relation compréhensive, en témoignent les propos tenus sur la manière de s'asseoir à côté ou face à l'élève en fonction de la nature de l'entretien.

Se positionner dans l'espace

Des gestes de rapprochement sont mis en œuvre dans le but précis de créer un espace de confidentialité voire de protection de l'intimité de l'élève. Les CPE souhaitent lever des barrières, se rendre plus accessibles.

« Il m'arrive de me poser de l'autre côté de mon bureau, parce qu'il y a un besoin de proximité de parole »

« Je leur demande de s'installer, je les rassure et puis je me mets de l'autre côté. Voilà, on discute, on est d'égal à égal »

« Je les fais entrer, je ferme la porte, je décroche mon téléphone, je demande à ce que, on ne me dérange pas, enfin voilà, ils sont là, je suis là, je les écoute »

Ouvrir ou fermer la porte du bureau

68% ferment systématiquement la porte du bureau et 1% la laissent ouverte. Les 30,6% de professionnels qui ne ferment la porte que dans certains cas ont été invités à préciser leur réponse : la recherche de confidentialité en est la raison principale, ainsi que le respect de l'intimité ou de la vie personnelle des élèves. Certains CPE évoquent la prise en compte de la demande de l'élève et le degré d'émotion de la situation d'entretien. A contrario, les quelques cas qui nécessitent de laisser la porte ouverte peuvent relever d'une volonté d'influer sur la vie

collective dans l'établissement lors d'un rappel au règlement, sur la nature administrative de l'entretien ou une prudence particulière face à des cas d'élèves problématiques. À travers la décision de fermer ou non la porte du bureau durant l'entretien, c'est la posture du CPE qui s'ajuste en fonction des caractéristiques de la situation et des besoins de l'élève.

L'analyse des verbatim ayant mis en évidence des prises de décisions différentes en fonction de l'auteur de la demande d'entretien, les CPE ont été interrogés par questionnaire à propos de deux types de situations : l'entretien sollicité par l'élève, et l'entretien voulu par le CPE.

Nous avons interrogé les CPE sur les modalités d'instauration d'une confidentialité de l'entretien, à partir de l'usage du mot « porte » dans leurs discours. Répété à quinze reprises dans le corpus entier d'entretiens, le terme peut être évoqué au sens figuré (la porte ouverte au dialogue, les petites portes ouvertes lors de l'entretien) comme au sens propre (la porte du bureau poussée par un élève pour rencontrer le CPE, claquée lors d'un mouvement de colère).

Faire asseoir ou non l'élève ?

Dans le cas d'un entretien sollicité par l'élève, 69% des CPE font systématiquement asseoir l'élève (1% le laisse debout) et 30% dans certains cas uniquement :

- lorsqu'ils se savent disponibles ou lorsque l'entretien va durer un certain temps ;
- en fonction des besoins de l'élève ou d'un état de mal être ;
- quand le motif n'est pas lié à une infraction au règlement intérieur.

Lorsqu'il s'agit d'un élève invité ou convoqué par le CPE, 56% seulement font systématiquement asseoir l'élève, 41% dans certains cas et 3% le laissent debout.

Le traitement des réponses à la question ouverte « si vous le faites asseoir dans certains cas, précisez », nous renseigne sur les motivations des CPE pour décider de leurs conditions d'accueil de l'élève convoqué ou invité. La référence au règlement intérieur est plus fréquente que dans le cas de l'élève sollicitant, ce qui s'explique par le fait qu'une convocation d'élève risque davantage de faire suite à un problème de comportement ou de manquement à la règle :

« Je ne l'autorise pas à s'asseoir uniquement si je souhaite un rappel à l'ordre unilatéral, directif et sans échange ou s'il y a eu de l'insolence caractérisée... d'abord debout... ensuite assis... »

« Si l'élève a commis une faute il reste debout »

En revanche les CPE précisent qu'un élève convoqué ou invité est naturellement invité à s'asseoir s'il n'y a pas lieu de poser un cadre strict en référence à la règle :

« Dès lors qu'il est question de lui apporter une aide, un soutien, parler d'un projet ou l'aider à livrer ses angoisses »

« Lorsque l'entretien nécessite que je prenne du temps au regard de son objectif »

« Lorsque je suis dans une démarche d'aide, de conseil, d'écoute, d'accompagnement »

Conclusion

A partir de la schématisation initiale de l'activité d'accompagnement de l'élève par le CPE (Mikailoff, 2015), il est possible d'étendre la relation triangulaire élève-CPE-institution à l'accès au savoir, ici la norme en construction.

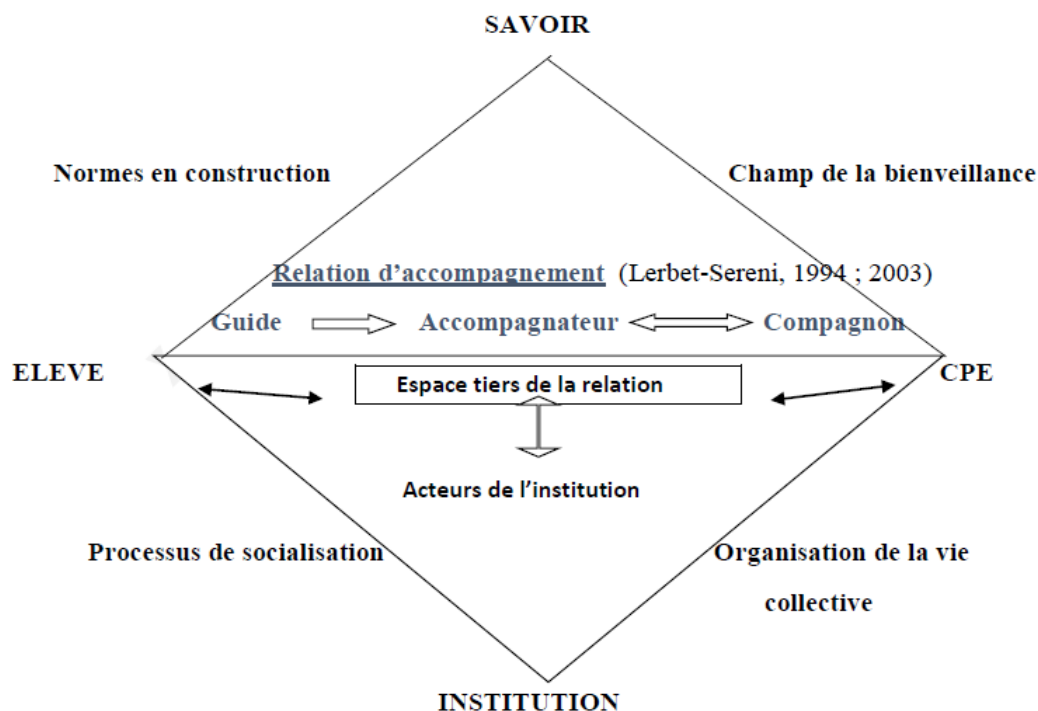


Fig. 2 - Norme en construction dans la relation d'accompagnement

Les stratégies éducatives envisagées par les CPE ne sont pas valables pour tous, mais tentées en fonction de l'évolution de l'entretien et des besoins de la situation. La dyade accompagnant (CPE) –accompagné (élève) interagit avec son environnement, contribuant à la construction de normes par l'élève, selon un modèle allostérique⁸ de l'apprentissage qui prend en compte ses dimensions cognitive, affective et métacognitive (Giordan, 1998). Par les interactions qu'il produit, l'accompagnement induit chez l'autre des changements de configuration, des passages d'un état vers un autre, par la confrontation des conceptions antérieures de l'apprenant avec un environnement éducatif porteur de savoirs. L'action conjointe de l'accompagnant et de l'accompagné vise à donner à l'élève la capacité d'agir de manière autonome, dans sa vie scolaire et plus généralement humaine.

Les descripteurs caractéristiques de l'accompagnement dans la pratique du CPE méritent d'être explorés pour définir des éléments d'une didactique de l'éducation en vie scolaire, en lien avec la bienveillance éducative :

- place des rituels (Goffman, 1974) qui permettent de mettre l'élève en sécurité affective pour s'exprimer et contribuent à créer un espace d'interactions favorisant le cheminement progressif de l'élève dans l'élaboration de ses propres normes ;
- gestes langagiers d'étayage, par la discussion avec l'élève qui vise à la co-construction de son parcours.

⁸ Du grec *allos* : autre, et *stereos* : forme, dit « modèle MWC », des initiales des biologistes Jacques Monod, Jeffries Wyman et Jean-Pierre Changeux, qui ont mis en évidence dans les années soixante le mécanisme de régulation qui module l'activité de certaines enzymes (Monod, Wyman et Changeux, 1965). Par analogie, Giordan (1998) postule que l'environnement conduit notre structure mentale à réorganiser nos idées.

- le rapport au temps dans l'activité d'éducation peut aussi être considéré comme un élément didactique fondamental de la pratique d'accompagnement étudiée, en lien avec le *care* et la notion de tact émergente dans l'analyse des interactions enseignants élèves (Prairat, 2017).

Bibliographie

Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). *Les conseillers principaux d'éducation : un métier en redéfinition permanente*. Net.Doc 28 (116).

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : Presses universitaires de France.

Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. In G. Chappaz, *Accompagnement et formation* (p. 121-160). Marseille : Université de Provence et CRDP de Marseille.

Clot, Y. & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain* 78(1) : 31-52. Doi : <http://doi.org/10.3917/th.781.0031>

Gilligan, C. (1982). Une voix différente. Pour une éthique du *care*. (A. Kwiatek & V. Nurock, Trad.). Paris : Harvard University Press. Flammarion.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Paris : Belin.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.) Paris : Editions de Minuit.

Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations* 11. [En ligne].

Jellab, A. & Marsollier, C. (2018). *Bienveillance et bien-être à l'école*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Laugier, S. & Paperman, P. (1982). Présentation. In C. Gilligan, *Une voix différente. Pour une éthique du care*. (p. III-XLI). Paris : Harvard University Press. Flammarion.

Lerbet-Sereni, F. (1994). *La relation duale*. Paris : L'Harmattan.

Lerbet-Sereni, F. (2013). La recherche à l'épreuve des mythes fondateurs : avec Antigone, vers une herméneutique de l'accompagnement ([Article en ligne]). Présenté à Imaginaire et Formation, Montpellier : AREF. URL : <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/imaginaire-et-formation>

Méard, J.-A. & Bertone, S. (1998). *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en éducation physique*. Paris : PUF.

Mencacci, N. (2007). Les ingéniosités de l'instant comme objet d'analyse des pratiques professionnelles ? In *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Strasbourg.

Mikaïloff, N. (2015). L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Education, entre éthique et responsabilité. Etude compréhensive d'une posture en tension. Thèse de Doctorat, Université d'Aix-Marseille, France.

- Mikaïloff, N. (2017). L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant : une approche multidimensionnelle et bienveillante au service de l'épanouissement individuel et collectif des élèves. *Recherches & Educations*. [Sous presse]
- Mikaïloff, N. & Espinassy, L. (2018). Éléments d'une didactique disciplinaire du Conseiller Principal d'Éducation. *Colloque ARCD 2018 : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique*. Symposium [soumis] : « La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique » soumis par Brière, F. et Espinassy, L., Aix Marseille Université, EA 4671 ADEF, FED 4238 SFERE-Provence, Octobre 2018, Bordeaux, France.
- Monjo, R. (2012). L'éthique enseignante entre justice, sollicitude et reconnaissance. In D. Moreau, *L'éthique professionnelle des enseignants* (p. 217-247). Paris : L'Harmattan.
- Monjo, R. (2013). L'autonomie, de l'indépendance vers l'interdépendance. *Le sociographe* hors-série 6(5) : 173-192.
- Noddings, N. (1988). The Moral Life of Schools. *American Journal of Education* 96(2): 215-230.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paperman, P. (2011). Les gens vulnérables n'ont rien d'exceptionnel. In P. Paperman & S. Laugier, *Le souci des autres* (p. 321-337). Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation* (62) : 91-107.
- Payet, J.-P. (1997). Le sale boulot. Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine* 75 : 19-31.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque* (42) : 19-34.
- Prairat, E. (2017). *Eduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.sense.2011.01.
- Tardif, M. & LeVasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux : ESF.
- Vial, M. (2014). Vocabulaire pour l'intervenant en ressources humaines. URL : http://www.michelvial.com/vocabulaire_RH/Accueil_vocab.html
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. (F. Seve, Trad.). Paris : La Dispute.

573 Représentations du métier de CPE chez les étudiants en Master 1 MEEF et enjeux autour de la construction d'une culture commune en formation

Rozenn Rouillard, CREAD EA3875, Université Rennes 2 (France)

Céline Chauvigné, CREN Nantes (France)

Christine Focquenoy, CIREL Lille 3 (France)

Nathalie Mikailoff, ESPE, AMU (France)

Résumé

Notre article porte sur les représentations du métier de CPE, en lien avec la problématique de la division du travail éducatif dans les établissements scolaires, chez les étudiants inscrits en Master 1 MEEF CPE et PLC. Un questionnaire, à l'échelle des académies d'Aix-Marseille, Lille, Nantes et Rennes, permet de recueillir des données à l'entrée en formation initiale. Les premiers résultats confirment que le CPE est un acteur à la fois méconnu et cantonné au socle originel disciplinaire du métier. Pourtant, dans la première partie de l'enquête, l'image mythique du surveillant général laisse la place à la figure du guide dans les représentations du métier de CPE.

Mots-clés : conseiller principal d'éducation, division du travail, représentations sociales, formation initiale

Introduction

Le contexte social émaillé de faits de violence, la montée de phénomènes sociaux comme l'individualisme, la précarité impactent les relations et les difficultés quotidiennes dans la prise en charge des élèves tant sur le plan individuel que sur le plan collectif. Compte-tenu de ce préalable, les jeunes étudiants qui se destinent aux métiers de l'humain (Cifali et André, 2007) s'interrogent à la fois sur leurs futurs métiers et la façon dont ils vont exercer leurs responsabilités dans le système éducatif. C'est au sein de leurs cursus universitaires les amenant à fréquenter conjointement les mêmes écoles de formation que les étudiants construisent peu à peu leur identité professionnelle avant d'exercer pleinement leur métier dans les établissements scolaires. Il nous est donc apparu pertinent de voir comment au début de leur formation, les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les enseignants du secondaire (PLC) définissent le métier de CPE, quelles missions réciproques, ils s'attribuent et quel travail conjoint, ils envisagent. Cette série d'interrogations, nous conduit à poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure les représentations du métier de conseillers principaux d'éducation chez les étudiants en formation jouent-elles sur la division du travail éducatif en établissements scolaires ?

Pour pouvoir répondre à cette problématique, il est indispensable de revenir sur l'histoire du système éducatif et la division du travail en milieu scolaire ainsi que sur celle de la formation avant de présenter les résultats de l'enquête et de les discuter.

Histoire du système éducatif et division du travail en milieu scolaire

L'identité professionnelle du CPE pâtit d'un double héritage historique : la scission originelle éducation *versus* enseignement de l'Université napoléonienne, et l'image mythique de l'ancêtre du CPE, le surveillant général. La dichotomie qui s'est opérée au lycée entre la logique de l'organisation et celle de la profession enseignante s'est accentuée dès lors que les

effets de la massification sur les problèmes de discipline n'ont pas été corrigés par un élargissement des missions des professeurs, mais par une augmentation des personnels spécialisés pour contrôler les comportements des élèves et exercer une forme de moralisation à leur égard (Kherroubi et Van Zanten, 2000 ; Kherroubi, 2008). Si les CPE ont œuvré depuis 1970 pour donner à la vie scolaire des élèves une dimension relationnelle et éducative, ils restent considérés comme les garants de l'action pédagogique du corps enseignant (Warzee, 2008). Ils constituent une force d'appui à distance des pratiques disciplinaires des professeurs (Kherroubi, 2003), en structurant de l'extérieur de la classe leur autorité pédagogique. Leur identité professionnelle demeure vulnérable, soumise aux attentes contradictoires de leurs partenaires qui les assignent à adopter la posture du surveillant général, de l'administratif, du pompier et du magicien (Cadet *et al.* 2007 ; Focquenoy, 2017a).

Néanmoins, les CPE se positionnent comme interlocuteurs privilégiés des élèves par leur aptitude à l'écoute (Pain, 2011) et à la compréhension de leurs difficultés éprouvées face aux enseignants, mettant à profit leur travail de contrôle et de recensement des manquements au règlement intérieur pour engager le dialogue. Ils semblent tenir dans une posture en équilibre entre l'accompagnement individuel du parcours de l'élève et l'organisation de la vie collective, face aux attentes de l'institution en termes de maintien de l'ordre (Mikailoff, 2017 ; Focquenoy, 2017b).

La prise en charge par les CPE de la dimension normative de la vie scolaire, comme leur investissement dans la formation citoyenne des élèves (Condette, 2009, Chauvigné, 2010), participent d'un cloisonnement entre actions éducatives et actions pédagogiques. La complémentarité des rôles éducatifs entre enseignants et CPE semble davantage résulter de négociations locales visant à conserver l'autonomie de chaque catégorie professionnelle que d'une construction pérenne de processus collaboratifs fondés sur des objectifs communs (Barthélémy, 2005, Grimault-Leprince, 2014 ; Monin, 2007 ; Payet, 1997). Cette division du travail éducatif (Tardif et Levasseur, 2010) témoigne du clivage persistant entre instruction et éducation dans le second degré (Condette, 2013 ; Focquenoy, 2013), et cristallise les résistances à la création de véritables collectifs de travail au sein de l'établissement secondaire public (Rouillard, 2013). Cependant depuis quelques années, la formation de ces professionnels s'emploie à dépasser ces obstacles, en promouvant des formations communes.

La formation et la construction identitaire des acteurs de l'école

Les étudiants se destinant aux métiers de l'éducation et de l'enseignement intègrent depuis les années 90, les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres progressivement rattachés aux universités depuis 2005 avant d'être accompagnés et conduits dans leur formation au sein des Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation, en 2013, puis des Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation depuis 2019. La particularité de ces dernières structures réside dans le renforcement d'une culture commune de ces futurs professionnels en s'appuyant tout particulièrement sur un référentiel de compétences commun dans une large partie (MEN, 2010, 2013) afin de contribuer « à la réussite scolaire et l'épanouissement personnel des élèves » (MEN, 2015). Si cet encadrement est effectif depuis quelques années, notre recherche vise à repérer les représentations sociales des étudiants voulant exercer ces « métiers de l'humain » (Cifali & André, 2007) et à voir dans quelle mesure, le partage d'une culture commune est envisagé avant l'entrée même en formation, soit en septembre, au moment de leur intégration. En effet, cette dimension nous semble fondamentale dans la construction du métier choisi par ces futurs professionnels. Le repérage de ces représentations, préalablement à une formation qui se veut professionnalisante (Danvers, 2009) puis universitaire et diplômante (Jean et Etienne, 2011), nous permettra, par la suite, de voir les effets éventuels de la formation initiale des conseillers principaux d'éducation et des

enseignants dans le cadre d'une recherche ultérieure. Nous pourrions alors explorer comment les "practices of seeing" (Goodwin, 2001 ; Grosjean, 2014) sont développées et transmises au sein des deux communautés professionnelles.

Pour l'heure, l'objet de notre étude se limite à repérer les représentations sociales de ces prétendants aux métiers, représentations dont ils sont empreints et qui ont une fonction identitaire forte dans la construction de leur futur métier. On entendra, ici, par représentations sociales,

des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et communications sociales. De même interviennent-elles dans des processus aussi variés que la diffusion et l'assimilation de connaissances, le développement individuel et collectif, la définition d'identités personnelles et sociales, l'expression des groupes et les transformations sociales (Jodelet, 1991, p. 53).

Elles sont, dès lors, porteuses de valeurs et de normes déterminées par les étudiants eux-mêmes ou un groupe d'étudiants quelle que soit l'orientation professionnelle choisie. Elles constituent, en ce sens, une appréhension de la réalité et orientent souvent les conduites (Chaliès et Durand 2000) à partir de contenus (normes, opinions, images, *etc.*) et de structures (organisation et relations entre ces contenus) (Moscovici, 1961). Cette signification du réel constitue une grille de lecture pour leur futur métier qu'il soit enseignant ou conseiller principal d'éducation. Ainsi, ces représentations sont multiples et relèvent, à la fois, d'une dimension personnelle (histoire du sujet, le sujet lui-même, sa formation), d'une dimension professionnelle (normes de formation, exigences du métier, idéal professionnel projeté) (Blin, 1997) mais aussi d'une influence des pratiques collectives (Clot *et al.*, 2007)

Nous pouvons donc avancer l'hypothèse que ces représentations donnent sens à leur projet et à leur action future, de sorte que chacun puisse construire son identité professionnelle entre genre (ensemble des règles liées à la communauté professionnelle) et style (appropriation personnelle de chacun) (Clot, 1999). C'est bien au cœur de ces représentations que se situe notre étude cherchant, par-là, à déceler si ces étudiants ont des représentations partagées liées à leurs futurs métiers. Quelles sont les perceptions des uns vis-à-vis des autres ? Quelles motivations et expériences les animent ? Leurs attentes ou leurs démarches sont-elles mutuelles ? Comment envisagent-ils la division du travail en établissement scolaire ? Pour ce faire, nous avons procédé à une enquête par questionnaire dans le but de dégager des invariants dans les représentations. Dans une seconde étape non décrite ici, nous prévoyons d'affiner la recherche par des entretiens qui permettraient de mettre en évidence des variations inter-individuelles liées à l'expérience personnelle et aux contextes rencontrés (Lahire, 2002 ; Rouillard, 2013).

Méthodologie de l'enquête

L'outil d'enquête

Nous avons procédé à une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon non aléatoire d'étudiants en Master 1 CPE et Master 1 enseignants de Mathématiques, d'EPS, d'histoire-géographie¹ à l'échelle des académies d'Aix-Marseille, de Lille, Nantes et Rennes. La passation s'est déroulée en ligne *via* le logiciel Limesurvey, de septembre à octobre 2017, soit à l'entrée en formation.

¹ Ne pouvant couvrir l'ensemble des disciplines, nous avons opté pour des disciplines dont nous supposons que le travail collaboratif en établissement serait plus probant avec les conseillers principaux d'éducation comme l'histoire et l'EPS et a contrario les mathématiques pour montrer un effet de contraste.

Le questionnaire est composé de quatre parties permettant d'apprécier par leurs représentations respectives, la possibilité d'un travail en collaboration : 1) les missions du CPE et de l'enseignant, 2) leurs futures relations professionnelles, 3) la division du travail en établissement, des mises en situations éducatives et pédagogiques et 4) des questions relatives aux caractéristiques sociodémographiques, scolaires et professionnelles des étudiants. Le questionnaire démarre par des questions ouvertes afin de récolter dès le début les représentations des enquêtés : la définition respective des métiers sollicités fait l'objet d'une réponse par mots (un à cinq maximum).

Modalités d'analyse

Les données recueillies ont fait l'objet d'une analyse statistique avec le logiciel SPSS² ainsi que d'une analyse propositionnelle et prédicative du discours selon une procédure automatisée avec le logiciel TROPES (Derobertmeasure et Demeuse, 2011). Nous avons utilisé ce dernier dans une visée exploratoire et d'objectivation des données textuelles issues des réponses aux questions ouvertes. Le logiciel fournit automatiquement l'identification d'« univers de références » en regroupant les principaux substantifs du texte *via* des scénarios existants (dictionnaires d'équivalents sémantiques). Le recours à un algorithme de calcul donne un aperçu des références importantes développées dans chaque réponse. Ces regroupements de mots effectués par Tropes nous ont servi de base pour coder les réponses des enquêtés dans SPSS, notamment pour traiter les mots associés au métier de CPE par les étudiants.

Sujets enquêtés

L'échantillon de l'enquête ne correspond pas à la somme des répondants (314). Sur les 314 enquêtés, seuls 140 étudiants sur les quatre académies ont renseigné le questionnaire dans son intégralité dont près d'un quart de futurs conseillers principaux d'éducation (23,7%) et trois-quarts de futurs enseignants, répartis selon leur inscription en Master comme suit : 47,1 % en M1 PLC EPS, 22,1 % en PLC Mathématiques, 7,1 % en PLC Histoire-Géographie.

La comparaison des principales caractéristiques des étudiants enquêtés en M1 CPE et PLC (les trois filières confondues) nous montre une population plus féminine (69,7 %) chez les M1 CPE que chez les M1 PLC qui sont majoritairement des hommes (67,3 %). Avec une moyenne d'âge de 24 ans chez ces derniers, nous supposons des parcours scolaires linéaires, sans doublement pour la très grande majorité, contrastant avec les futurs CPE dont la moyenne d'âge plus élevée (28 ans en moyenne) révèle des parcours hétérogènes et des détours dans la carrière scolaire et professionnelle. D'ailleurs, leur cursus antérieur nous le confirme : 1/3 des M1 CPE ont déjà un Master contre moins de 10 % des M1 PLC. Il est enfin intéressant de souligner que plus de la moitié de nos enquêtés toute corporation confondue a une connaissance de l'environnement de travail dans lequel ils souhaitent exercer : les M1 CPE et les M1 PLC sont respectivement 66,7 % et 52,3 % à déclarer avoir déjà travaillé en établissement scolaire.

Résultats

Représentations professionnelles

Le métier de CPE : quand la figure première de guide tend à faire s'éloigner celle de « surgé »

Selon la diversité des termes évoqués dans la définition du métier de CPE et le rang d'apparition (ordre des mots cités), il est possible de dégager des tendances des représentations du métier de conseiller principal d'éducation chez les enquêtés. Toute corporation confondue (M1 CPE

² Statistical Package for the Social Sciences est un logiciel utilisé pour l'analyse statistique utilisé en sciences sociales.

et PLC), le champ de l'aide et du conseil apparaît en premier : non seulement il est le plus mentionné (82 occurrences) mais il est également très rapidement mobilisé par les étudiants (dans les premiers rangs d'apparition des termes cités). Nous retrouvons ensuite l'aspect relationnel du métier avec 69 occurrences se rattachant à la collaboration, la régulation ou la médiation. En troisième position (fréquence élevée et faible rang d'apparition des termes), c'est le champ organisationnel (36 occurrences) et hiérarchique du CPE (25 occurrences telles que "chef", "cadre", *etc.*) que nous observons dans les réponses. Le dernier élément pouvant prétendre à appartenir au noyau central des représentations du métier de CPE est la posture professionnelle. On compte en effet 51 occurrences relatives à la bienveillance, la justice, la compréhension, l'autorité, la rigueur, *etc.* En périphérie (fréquence élevée mais rang d'apparition moyen), on retrouve de façon surprenante tout ce qui a trait à la discipline, l'ordre ou au règlement (30 occurrences). Nous sommes ici face à un changement dans la définition du métier de CPE : la figure du « surgé » semble s'étioler pour laisser la place à la figure de guide.

L'analyse fine du premier mot cité, croisée avec l'appartenance des enquêtés (CPE ou PLC), montre que les futurs professeurs (28,9 %) ont une vision du CPE tournée autour du conseil et de l'aide (la dépendance est significative au seuil de 1 %). Les futurs CPE privilégient la dimension relationnelle : ils sont 42,5 % à définir leur métier projeté par les liens entre acteurs et la médiation notamment. Nous n'observons en revanche pas de dépendance significative entre la définition du métier de CPE et les autres caractéristiques (sexe, cursus antérieur, expérience en établissement scolaire).

Missions du conseiller principal d'éducation Entre représentations et préjugés

Les réponses des étudiants inscrits en M1 PLC interrogés sur les missions précises du CPE contredisent le résultat précédent. La gestion des conflits et de la discipline est résolument entre les mains du CPE selon eux. Plus des trois-quarts des futurs professeurs (76,6 %) estiment en effet qu'il s'agit de l'une des principales missions du CPE. L'assignation à endosser l'habit du surveillant général semble donc tenace chez les futurs enseignants. Les futurs CPE ne sont pas aussi catégoriques sur la question : près de la moitié (45,5 %), ne partage pas cet avis (la dépendance est significative au seuil de 1 %). *A contrario*, parmi les principales missions de l'enseignant, près de 90 % des enquêtés, y compris les futurs CPE, ne citent pas la gestion des conflits comme prérogative des enseignants.

Deux autres éléments de réponse séparent les futurs professeurs des futurs CPE, faisant état d'une méconnaissance des principales missions du CPE. Premièrement, d'après les étudiants PLC, la formation citoyenne est davantage de leur responsabilité que de celle des CPE : seulement 27,1 % des étudiants PLC la citent parmi les principales missions du CPE contre plus de la moitié des étudiants CPE (57,6 %, la dépendance est significative au seuil de 1 %). Aussi, 7 futurs professeurs sur 10 l'énoncent comme l'une de leurs principales missions.

Deuxièmement, le volet pédagogique, éducatif et culturel dans la conception de projets divise les deux groupes professionnels CPE/PLC, laissant présager un travail d'équipe qui avant d'être rendu possible n'est même pas envisagé. En effet, plus de la moitié des futurs enseignants (51,4%) envisage ce volet comme l'une de ses principales missions ; les futurs CPE sont seulement 27,3 % à la considérer comme importante dans le travail enseignant (la dépendance est significative au seuil de 5 %) alors qu'ils sont près de la moitié à l'intégrer prioritairement dans l'exercice de leur futur métier (48,5 %). De même, les futurs professeurs sont peu nombreux (19,6 %) à penser au CPE quand on leur évoque la conception et l'animation de

projets pédagogiques, éducatifs et culturels (la dépendance est significative au seuil de 1 %). Force est de constater que la collaboration CPE/professeur n'a rien d'évident.

D'ailleurs, cette collaboration projetée sur le terrain professionnel, définie ici par la fréquence, divise significativement (au seuil de 1%) les CPE des professeurs. 90,9% des premiers envisagent une collaboration CPE/professeur plusieurs fois par trimestre contre moins de la moitié chez les seconds (45,8 %). Près de 6 % des futurs professeurs n'envisagent même aucune collaboration avec le CPE dans l'exercice de leur futur métier et ce sont les étudiants en histoire-géographie qui sont les plus éloignés des attentes de leurs futurs collègues CPE : 40 % d'entre eux pensent peu travailler avec le CPE (une à deux fois par an).

En revanche, les enquêtés CPE et PLC se rejoignent dans la primauté donnée au pilotage de l'équipe vie scolaire : 77,9 % des enquêtés la citent comme l'une des principales missions du CPE.

Le conseiller principal d'éducation : un acteur difficile à identifier

Le CPE n'est pas clairement identifié, ce qui souligne la polyvalence certes du métier mais aussi la difficulté à le placer dans l'échiquier du système éducatif. Les enquêtés identifient en effet le CPE comme membre à la fois de l'équipe pédagogique, de direction, administrative et éducative. Les deux groupes PLC et CPE se rejoignent sur la composition de l'équipe pédagogique (64,3 %) et de direction (52,9 % des enquêtés PLC et CPE identifient le CPE comme membre de l'équipe de direction). Ils se séparent au sujet de la composition des deux autres équipes. Le CPE est résolument et significativement (au seuil de 5 %) du côté de l'équipe administrative pour les enquêtés PLC (55,1%) et du côté de l'équipe éducative pour les enquêtés CPE (100%). Les réponses des futurs professeurs d'histoire-géographie accentuent ce cloisonnement administration/éducation en considérant que le CPE est davantage membre de l'équipe administrative (90 %) que de l'équipe éducative (70 %). Nous pouvons ici nous questionner sur ce que les étudiants entendent par équipe administrative : gestion des absences par exemple, ou tâches liées au suivi des classes ? En quoi celles-ci peuvent-elles être dissociées de l'action pédagogique menée ? Cela nous invite à penser que le sens de l'action des CPE dans le cadre du suivi des élèves n'est pas mis en perspective avec le travail pédagogique de l'équipe. Il s'agira d'explorer cette dimension par la suite dans le cadre d'entretiens, pour mieux comprendre ce sur quoi se fonde cette représentation dissociée du travail administratif/éducatif/pédagogique.

De plus, les futurs CPE ne s'imaginent pas travailler sans leurs collègues professeurs : 90,9 % d'entre eux estiment les relations avec les professeurs très importantes. Les futurs professeurs sont moins engagés vis-à-vis de leurs futurs collègues CPE : seuls 36,4 % d'entre eux estiment les relations avec les CPE très importantes. Les étudiants en histoire-géographie se démarquent une nouvelle fois avec près d'un tiers qui déclare n'avoir pas réfléchi aux relations à nouer avec les CPE.

Discussion

Le questionnaire que nous avons fait passer dans quatre académies a suscité l'intérêt de 314 étudiants inscrits en M1 CPE et PLC mais à peine la moitié des sondés l'ont renseigné dans son intégralité. Cette forme de désertion nous interroge sur le rapport imaginé à leur futur métier et leurs futurs collègues en début de formation, en particulier les enseignants qui se sont proportionnellement davantage abstenus.

Les premiers résultats obtenus ouvrent trois niveaux de lecture. Premièrement, la connaissance du métier en lui-même nous laisse penser que d'un côté, ces novices ont une idée affirmée du métier qui n'implique pas pour eux de s'y attarder ; ceci étant lié à leur expérience, vécu

scolaire et leur entourage. De l'autre, ils considèrent que ce sont des métiers comme les autres et la formation permettra une appropriation du métier qu'ils visent.

Deuxièmement, la définition du métier ne s'appréhende pas comme une intégration à un milieu et à une communauté scolaire mais plutôt comme une revendication de spécialité. S'agissant des compétences professionnelles à construire, nous ne retrouvons pas de projection d'une construction de compétences communes pouvant confirmer le choix du métier. Cela constitue un univers flou dont ils ne perçoivent pas l'utilité à ce stade de la formation.

Troisièmement, la définition du métier de CPE donne à voir une représentation du métier par image repoussoir du surveillant général, où la coercition a été remplacée par le conseil impliquant la notion d'accompagnement (Paul, 2004), d'écoute et de médiation. La dimension sociale et relationnelle est la représentation première du métier, suivie de celle du pilotage, ce qui augure un potentiel travail d'équipe. Mais ce travail d'équipe prend une coloration particulière qui renvoie à l'origine de la fonction. En effet, la gestion de conflits induit l'ordre et la discipline et l'appel des conseillers principaux d'éducation dans ces circonstances par les enseignants cantonne à nouveau les CPE dans sa mission la plus ingrate (Payet, 1997). Les CPE demeurent les hommes ou femmes de crise. La posture d'autorité est enracinée. Nous sommes face à une résistance des représentations professionnelles. Aussi, la définition du métier de CPE par les futurs CPE et enseignants semble aujourd'hui osciller entre une définition théorique (référence aux textes, figure du guide) et une définition pratique (ancrage historique, figure du « surgé », reproduction des pratiques attendues sur le terrain).

Enfin, la mission coercitive des CPE est certes très bien identifiée mais le flou de leurs missions crée la confusion dans l'identification précise de ce professionnel, à l'intérieur du triptyque administratif/éducatif/pédagogique.

Conclusion

Les premiers résultats de cette enquête confirment la fragilité et la vulnérabilité de l'identité professionnelle du CPE. Les lignes de fracture demeurent dans les représentations du métier entre CPE novices et futurs enseignants. Si l'image mythique du surveillant général semble s'estomper dans la première partie de l'enquête, elle revient en force, chez les futurs enseignants, quand il s'agit de décliner les différentes missions du CPE. Le socle originel disciplinaire prime aux yeux des enseignants. Le rôle pédagogique du CPE, pourtant inscrit institutionnellement dès le décret de 1989, n'est pas reconnu. Les futurs CPE se projettent dans des collectifs de travail alors que leurs futurs collègues ne les y incluent pas spontanément. Nous soulevons dès lors les enjeux de la formation pour déjouer ces représentations professionnelles qui résistent. Ces premiers résultats devront néanmoins être confortés ou nuancés, grâce aux entretiens menés avec les étudiants en Master 1 MEEF dans la 2^{ème} phase de notre étude.

Bibliographie

Barthélémy, 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(HS) :135-145.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris : L'Harmattan.

Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente. *Net.Doc* 28. Marseille : CEREQ.

Chauvigné, C. (2010). *La mise en œuvre d'une éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires du second degré et ses acteurs : étude et analyse des pratiques d'enseignement et d'éducation*. Thèse de doctorat sous la direction de Richard Étienne, Université Paul-Valéry de Montpellier, Montpellier III.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. In M. Altet & R. Bourdoncle (dir.) *Recherche & Formation* 35, Formes et dispositifs de la professionnalisation (p. 145-180).

Chauvigné, C. (2017). *L'éducation citoyenne au lycée (1881-2010) : Pratiques d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

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

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y., Fernandez G. & Scheller L. (2007). Le geste de métier : problème de transmission. *Psychologie de l'interaction* 23-24 : 109-138.

Condette, S. (2009). L'implication des élèves dans la vie de l'établissement. Regards croisés des enseignants et des conseillers principaux d'éducation. *Carrefours de l'éducation* 28 : 53-64.

Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation* 35.

Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Derobertmeasure, A. & Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In J.-G. Blais & J.-L. Gilles (Éd.), *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (p. 163-189). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Focquenoy, C. (2013). Le CPE, acteur scolaire original au cœur de la division du travail éducatif. In G. Mialaret (dir.), *Pour des états généraux de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.

Focquenoy, C. (2017a). Partage des savoirs entre enseignants et conseillers principaux d'éducation (CPE), la collaboration à l'épreuve dans les établissements secondaires français. In C. Gardiès. *Savoirs au travail, savoirs en partage en éducation et formation* (p. 89-109). Dijon, France : Éditions Educagri (Collection Agora recherche).

Focquenoy, C. (2017b). Rendre l'élève acteur de son projet de vie : un enjeu au cœur de la division du travail éducatif dans les établissements secondaires français. In F. Danvers (dir.) *S'orienter dans un monde en mouvement* (p.225-235). Paris : L'Harmattan/Colloque de Cerisy.

Goodwin, C. (2001). Practices of seeing. Visual analysis: an ethnomethodological approach. In T. Van Leeuwen & C. Jewitt (ed.), *Handbook of Visual Analysis* (p. 157-182). London: Thousand Oaks.

Grimault-Leprince, A. (2014). Réguler les désordres au collège. Pourquoi la coopération entre enseignants et conseillers principaux d'éducation est-elle problématique ? *Recherches & éducations* 11 : 51-65.

- Grosjean, S. (2014). Existe-t-il une manière de voir organisationnelle : De l'intérêt de suivre les « practices of seeing » en organisation. *Revue d'anthropologie des connaissances* 8(1) : 143-177.
- Jean, A. & Étienne, R. (2011). Recherche sur les évaluations des UE du Master Métiers de l'Éducation et de la Formation de l'IUFM Université Montpellier 2, Colloque de l'ADMEE, 13, 14 janvier, Paris.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Kherroubi, M & Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements "difficiles" : collégialité, division des rôles et encadrement. *Education et Sociétés* 6 : 65-91.
- Kherroubi, M. (2003). Les débuts dans le métier des enseignants du secondaire. *Skholê* 1(HS) : 25-34.
- Kherroubi, M. (2008). *Les parents dans l'école*. Paris : PUF.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Nathan
- Mikaïloff, N. (2017). *L'accompagnement individuel des élèves par le Conseiller Principal d'Éducation, Etude compréhensive d'une posture en tension*. Saint Denis : Connaissances et Savoirs.
- Monin, N. (2007). Crise de l'école et division des tâches dans l'enseignement secondaire. *Recherches & éducations* 15.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Pain, J. (2011). Au regard de la pédagogie institutionnelle, à quoi sert la psychanalyse ? À quoi sert la parole ? *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation* 2(54) : 29-41.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la Recherche Urbaine* 75 : 19-31.
- Rouillard, R. (2013). *Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*. Thèse de doctorat, Université Rennes II, Rennes.
- Tardif, M. & Le Vasseur L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.
- Warzee, A. (2008). *Quelques éléments de problématique concernant la politique éducative des établissements. Présenté à Assises Académiques. Pour une politique éducative d'établissement*, La Rochelle. URL : http://ww2.ac-poitiers.fr/civique/IMG/pdf/Alain_Warzee.pdf

400 CPE : un métier en tensionS

Myriam Favreau, laboratoire EFTS, Université Jean Jaurès Toulouse (France)

Résumé

Polymorphe, en mutation, la fonction de Conseiller Principal d'Éducation évolue mais reste méconnue et peu investie par la recherche. Concepteurs de leur propre activité, en prise directe avec le contexte d'exercice et leurs partenaires, les CPE tentent de sortir du carcan disciplinaire hérité du passé et subissent les distorsions entre le prescrit qui prône un travail réflexif et le réel de l'activité souvent fait d'urgence. Notre objet d'étude, le métier de CPE, est porteur d'un enjeu identitaire quasi permanent, nourrie par la professionnalisation et alimentant encore la question vive et les tensions de la division du travail éducatif dans des métiers de l'humain confrontés à des logiques professionnelles spécifiques.

Mots-clés : représentation professionnelle, psychologie sociale, professionnalisation, pratique professionnelle, analyses multidimensionnelles

Introduction

Personnage atypique au 19^e siècle, le Conseiller Principal d'Éducation est devenu une figure incontournable de notre paysage scolaire. A la fois homme ou femme à tout faire, spécialiste de la question éducative, empreint de l'image mythique du surgé (Focquenoy, 2014), et bousculé en même temps par une volonté de modernité actuelle, c'est un objet peu investi par la recherche (Condette, 2014). Aussi, entre le prescrit et le réel de l'activité, le métier de CPE, méconnu et « en redéfinition permanente » (Cadet & al., 2007), nous offre un terrain pertinent à questionner, car porteur d'un enjeu identitaire nourri par la professionnalisation (Wittorski, 2015). Impacté par le contexte professionnel, écartelé entre les urgences du quotidien et les visées hautes d'un métier qui se veut réflexif, le CPE bénéficie d'une réelle autonomie dans la concrétisation de son métier. De ce fait, nous nous sommes demandé si les CPE partageaient une conception du métier identique. Nous avons donc cherché à savoir quelles représentations professionnelles (RP) portaient les CPE à l'endroit de leur métier. Notre approche structurale (Abric, 2003a), nous a conduit à mettre tout d'abord en exergue des éléments représentationnels inconditionnels, normatifs et des éléments représentationnels contextualisés (Favreau, à paraître). Mais au-delà de ces éléments fédérateurs, pourrions-nous pointer des prises de position différenciées au sein de ce groupe professionnel, révélatrices de tensionS ? Ce métier étant caractérisé par son polymorphisme nous est-il possible de constater des discours relatant des pratiques diversifiées, corrélées à des tendances attitudeles ? C'est ce que notre approche socio-dynamique (Doise, 1986) va tenter de dévoiler ici.

Cadre théorique et méthodologique

Nos travaux de recherche (Favreau, 2016) vont mobiliser comme ancrage théorique le champ des représentations sociales (RS), « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989). Elles sont une manière de penser et d'interpréter ce qui nous entoure, propres à l'individu, situé socialement (Moscovici, 1961). Le social qui intervient, selon l'auteur, dans la construction et la re-présentation d'un environnement à trois dimensions, informationnelles, attitudeles, et champ de représentation. Dans ce champ de représentation, les représentations de soi, des partenaires, de la tâche et du contexte participent de la représentation de la situation dans laquelle le sujet est immergé (Abric, 1994). La représentation des partenaires étant entendue ici comme ce que disent les CPE à propos de la représentation que peuvent avoir autrui du métier de CPE.

Inscrites dans la communication et le contexte discursif (Abric, 1994) dans lequel elles sont partagées, les représentations sociales s'élaborent par la sélection d'informations décontextualisées qui forment le noyau figuratif, par le passage d'éléments abstraits à des images concrètes via un processus de naturalisation. C'est le premier processus d'objectivation (Moscovici, 1961). C'est un environnement étrange que le sujet social cherche à rendre familier par l'élaboration de RS (Moscovici, 2013), qui s'enracinent alors dans un « déjà là pensé » (Jodelet, 1989), donnant une signification (Trinquier, 2011) aux éléments représentationnels qui permettent d'interpréter et d'intégrer la nouveauté. C'est le second processus d'ancrage. Le rapport dialogique des deux processus conditionne le rapport aux conduites.

Les RS sont donc des ensembles organisés d'opinions, d'attitudes, d'informations (Abric, 1989), dont la dimension attitudinale est considérée comme une de ses dimensions fondamentales (Moscovici, 1961). Mobilisée dans nos travaux, l'attitude dénote une orientation, des sentiments positifs ou négatifs, des jugements, des désirs. Elle permet ainsi de rendre compte des prises de position, jouant un rôle important dans l'orientation des conduites (Trinquier, 2011). La composante affective de l'attitude, renvoie à l'attrait ou la répulsion du sujet à l'égard d'un objet. La composante cognitive, englobe les informations sur l'objet, les jugements et les croyances. Enfin, la composante comportementale, renvoie à l'action passée, présente ou future (tendance d'action). Moment préparatoire à l'action, non observable directement, les différentes fonctions de l'attitude vont permettre au sujet d'évaluer, d'encoder l'information, de se préserver et de se présenter aux autres. Notre inscription dans une discipline telle que la psychologie sociale, discipline contributive aux Sciences de l'Éducation, retranscrit notre volonté de nous positionner dans une approche alliant l'individu et la société, ici le professionnel et son contexte de travail, dans une lecture ternaire (Ego-Alter-Objet) des faits et des relations (Moscovici, 1984).

Notre objet d'étude étant un objet professionnel nous nous sommes centrées sur les RP qui sont des représentations « que construisent de leur activité professionnelle, les acteurs de cette activité, en différence avec les représentations sociales (non professionnelles) que peuvent avoir formées de cette activité les acteurs sociaux qui n'en sont pas professionnels » (Bataille, 2000). Elles sont spécifiques à un contexte et des groupes professionnels, partagées par les membres d'une même profession à propos d'un objet appartenant à une profession particulière. Elles ont les mêmes fonctionnalités que les RS ; fonction cognitive et identitaire, d'orientation des conduites et de justification à posteriori des prises de position (Piasser, 2014).

Objet professionnel certes, mais la professionnalisation de ce métier est complexifiée par le flou de l'activité, les objets de travail (que sont les élèves, les familles...), l'environnement évolutif et flexible d'un « métier de l'humain » (Bodergat & Buznic-Bourgeacq, 2015). Dans ces métiers adressés à autrui, le décalage entre le travail prescrit et le travail réel est constant et auquel s'ajoute la liberté des acteurs de discuter de certaines prescriptions (Maubant & Piot, 2011). Cette professionnalisation est appréhendée sous trois sens chez Wittorski (2015). La « professionnalisation-profession », à l'initiative des groupes sociaux en lien avec une volonté de constitution de professions et de groupes professionnels. Le second sens, la « professionnalisation-formation », renvoie à la formation mise en œuvre par l'institution dans le but de développer les compétences nécessaires pour produire des professionnels. Enfin, « la professionnalisation-efficacité du travail », cherche à donner plus de flexibilité aux travailleurs face aux évolutions du monde économique. On peut aussi associer cette professionnalisation-efficacité à la demande institutionnelle qui est faite au personnel de devenir un praticien réflexif, le rendant capable selon Wittorski (2008) d'analyser ses pratiques pour s'adapter à un environnement professionnel en mutation.

Pour accéder à la connaissance, autrement dit déplier et déployer l'enchevêtré et l'imbriqué (Mias & Lac, 2012), notre cadre opératoire se veut pluri-méthodologique comme le préconise Abric pour l'étude des RS (2003b) tant au niveau du recueil des données (travaux scientifiques, prescriptions institutionnelles, entretiens, questionnaire à questions ouvertes et questions fermées opérationnalisant les trois dimensions d'une RS) qu'au niveau de leur traitement (analyse statistique bi-dimensionnelle et multi-dimensionnelle, analyse de contenu). Nous nous sommes appuyée sur différents types d'analyses (analyse prototypique, analyse de similitude, analyses de classifications hiérarchiques descendantes CHD, analyses factorielles). L'approche structurale, qui nous a permis de mettre à jour dans un premier temps les éléments consensuels du métier présentés succinctement ci-après, conçoit la représentation sociale organisée autour d'un noyau central, prescriptif et normatif dont les éléments sont non conditionnels. Ces derniers s'articulent à des éléments périphériques, fonctionnels et conditionnels et fédèrent l'ensemble du contenu représentationnel de la représentation sociale étudiée. Notre approche socio-dynamique, qui va nous conduire vers la différenciation et la singularité des discours, nous permettra ici de présenter la diversité des prises de position à l'endroit du métier de CPE à partir de nos travaux conduits sur un recueil de données de 2013, deux ans avant la nouvelle circulaire de mission de 2015. Notre corpus, constitué de 104 CPE issus de l'académie de Toulouse, est majoritairement féminin (69,23%), a une moyenne d'âge de 43 ans, et pour la moitié exerce depuis 11 à 20 ans cette fonction, en collège, et de façon isolée.

Des éléments consensuels au métier

Lors de la phase exploratoire (revue de la littérature et entretiens semi-directifs) nous avons listé des items potentiellement centraux que nous avons inséré dans notre questionnaire via la technique du TIC (Test d'Indépendance au contexte de Lo Monaco & al., 2008) pour en tester la centralité. Nous cherchions l'existence d'un cœur de métier avec des éléments représentationnels centraux, normatifs. Notre analyse prototypique à partir de l'évocation libre et hiérarchisée a mis en exergue un contenu de la représentation professionnelle du métier de CPE (tableau 1) qui s'organise autour de deux éléments fédérateurs que sont le conseil et l'écoute (case 1). La fonction éducative ne fait pas partie des éléments centraux, mais apparaît avec la notion de bienveillance et d'adaptabilité dans une zone contrastée, révélatrice d'un sous-groupe (case 3). Ces termes périphériques côtoient des éléments ancrés dans l'organisation où le CPE semble osciller entre les urgences disciplinaires et l'administratif (case 2).

Ces items représentationnels périphériques s'entremêlent dans les liaisons associatives exhibées par une analyse de similitude représentée ici sous forme de flèches, mettant à jour l'organisation de la RP du métier de CPE¹. Les éléments périphériques, organisés tel un système bi-dimensionnel selon Moliner (1996), sont fédérés par l'écoute, élément normatif et structurant. C'est une fonction qui va permettre au CPE d'intervenir à la fois dans une activité organisationnelle (organisateur), mais aussi dans une activité actancielle (réactif).

¹ Nous renvoyons le lecteur pour plus de détail vers nos travaux (Favreau, 2016).

Tableau 1 - Analyse prototypique de la RP du métier de CPE

Moyenne des rangs moyens=2.0			
		Fort < à 2.0	Faible > ou = à 2.0
Fréquence moyenne = 17.77	Forte > ou = à 17.77	Écoute (38) Conseiller (19) CASE 1	Organisateur (29) Médiateur (21) Réactif (20) Autorité (19) Disponibilité (18) CASE 2
	Faible < à 17.77	Éducateur (13) Bienveillance (12) Adaptabilité (8) CASE 3	Polyvalence (14) Communication (12) Équipe (8) CASE 4

Un métier en tensionS : tendances attitudinales et de pratiques

Ces tendances représentationnelles périphériques semblent donc intriquées. A quoi correspondent-elles réellement ? Pouvons-nous inférer à ces tendances représentationnelles une dimension attitudinale particulière, ou leur inférer des pratiques spécifiques ? Aussi, dans un premier temps, nous mobiliserons l'attitude pour voir les tendances que nous pouvons extraire, puis nous essaierons de voir les liens qu'elle entretient avec les représentations des pratiques professionnelles, plus contextualisées.

La CHD sur l'attitude nous laisse entrevoir tout d'abord une « classe négative » vis-à-vis du métier et du soi professionnel, laissant transparaître un sentiment d'inutilité qui ne permet pas au sujet de progresser. Les attentes des partenaires et la représentation qu'ils se font du métier amènent une contrainte quotidienne et accentuent le décalage entre la représentation propre du métier et le travail réel ou exigé, générateur de tensions. D'un autre côté, au contraire c'est une « classe positive » vis-à-vis du métier et du soi professionnel qui se dévoile. Les réponses indiquent un sentiment d'utilité et de progression, signe de satisfaction au travail. Les CPE pensent que leurs partenaires ne sont pas en opposition avec la représentation qu'ils se font de leur métier, rendant ainsi l'exercice du métier serein. Ces deux classes d'attitude rendent compte d'un relationnel soit en tension, soit détendu, alors que la dernière, la « classe mitigée », donne une impression neutre, sans conflit ni relation avec autrui. Cette « classe mitigée » souhaite peut-être se singulariser en refusant tout rapprochement ou conflit avec ses partenaires ? Il existe donc à l'endroit du métier de CPE différentes tendances attitudinales, qui peuvent être orientées positivement, négativement ou de façon neutre. Par ailleurs, au travers du métier de CPE la représentation de soi, structure dialogique entre le Moi et le Je, composante de l'identité, transparait alors aux antipodes du négatif versus positif. Prédilection mentale et évaluative, l'attitude et l'orientation vis-à-vis de l'objet de représentation permettent des prises de position que nous allons maintenant exhiber via des tendances de pratique diversifiées.

La CHD sur les représentations des pratiques (Fig. 1) va pointer des tensionS multiples entre un métier idéalisé, subi, accès sur une pratique réflexive, plus en lien avec les autres ou au contraire moins tourné vers autrui.

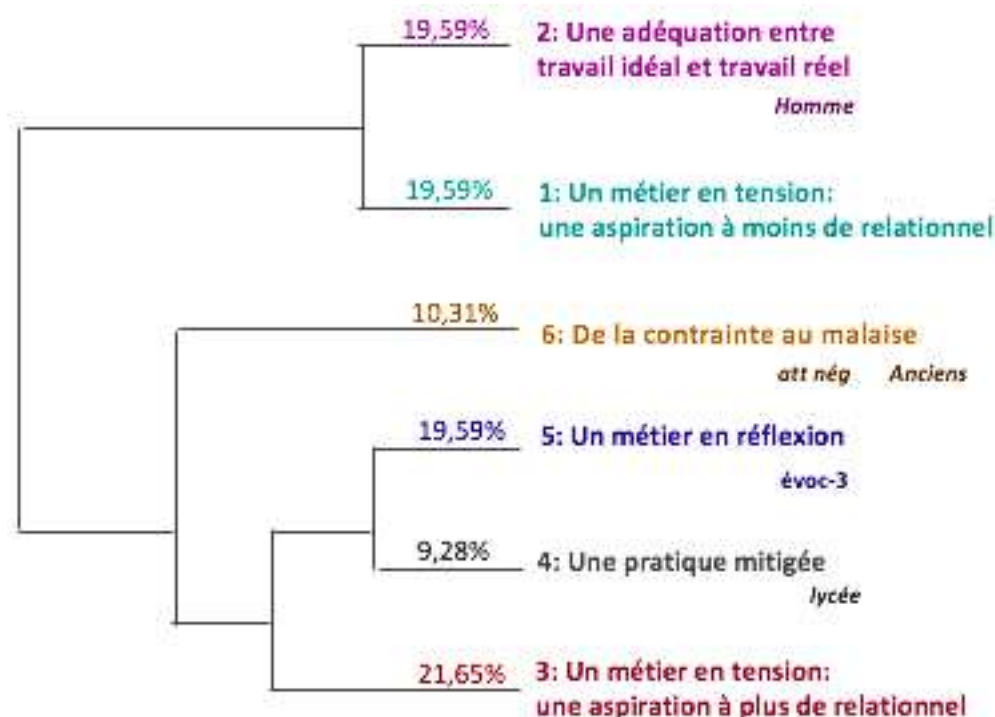


Fig. 1 - Dendrogramme CHD des six classes de pratique

Tout d'abord une première partition dévoile des prises de position en opposition au travers de deux classes. D'un côté nous découvrons une première classe nommée « un métier en tension : une aspiration à moins de relationnel » où le métier idéal serait moins lié aux autres, plus distant, plus centré sur l'administratif et la discipline. Le temps passé avec les élèves en heure de vie de classe, en formation à la citoyenneté ou en animation semble trop long. L'attitude, peu présente, est néanmoins orientée plutôt positivement, que ce soit vis-à-vis du métier ou de la représentation de soi à travers la situation éducative à laquelle participe le CPE. De l'autre côté, c'est un métier idéal qui voit le jour dans une seconde classe appelée « une adéquation entre travail idéal et travail réel », en accord entre le travail rêvé et le travail existant, sans contrainte ni opposition avec l'entourage. Il n'y a pas d'évolution dans la pratique ou la représentation du métier. Sans conflit avec la hiérarchie, caractérisée par un côté masculin, modalité de variable particulièrement saillante ici, c'est une classe de pratique qui apparaît apaisée.

Une deuxième partition oppose une classe appelée « de la contrainte au malaise » aux dernières classes. Cette classe décrit un métier non idéalisé, dont la pratique est subie. C'est un métier qui n'est ni dans le conseil, ni dans le travail éducatif ou pédagogique auprès des élèves, ni dans un rôle de pilotage, qui y est dépeint : un métier « fourre-tout » en quelque sorte et surtout à contre-courant. Les éléments représentationnels renvoient à une représentation remise en cause et non partagée avec les partenaires. Les tendances attitudinales associées font état d'un mal-être, d'un sentiment d'inefficacité, d'une stagnation. Elles dénotent une orientation négative à propos d'un métier décrit comme impuissant, déplaisant, passif et figé, mais aussi vis-à-vis de la représentation de soi. En opposition de cette classe très sombre, nous en trouvons une autre nommée « un métier en tension : une aspiration à plus de relationnel » notamment en direction des élèves, qui restent le cœur du métier. Le métier idéal serait plus orienté vers le dialogue et l'écoute, spécifiant un décalage entre un métier souhaité, la pratique réelle du métier et une représentation de soi mitigée en tant que CPE.

Une dernière partition différencie une classe qui se centre sur la prescription avec une pratique réflexive, initiant la rédaction d'un projet de service pour s'inscrire dans le projet d'établissement et servir la pratique. Dans cette classe, « un métier en réflexion », le métier idéal est voulu avec plus de relationnel. Sans conflit, l'attitude y est positive vis-à-vis de la représentation de soi au travers du métier de CPE. Cette classe est corrélée aux éléments représentationnels de la case trois de l'analyse prototypique², à savoir « éducateur », « bienveillance » et « adaptabilité ». Elle s'oppose à une dernière classe désignée sous le nom de « une pratique mitigée », où les tendances représentationnelles sont peu polarisées. Le métier semble plus inscrit lui aussi dans la prescription, dans lequel les raisons de la rédaction d'un projet de service semblent servir à clarifier le rôle de CPE aux yeux des partenaires. Idéalement axée sur moins d'administratif et de disciplinaire, l'activité (exercée plutôt en lycée) est souhaitée plus tournée vers les autres.

L'analyse de similitude (fig. 2) sur les variables de notre questionnaire nous indique les associations que les sujets ont pu effectuer entre les tendances de pratique, les éléments représentationnels ou attitudeux, et la structure de la RP du métier de CPE. Cinq pôles apparaissent.

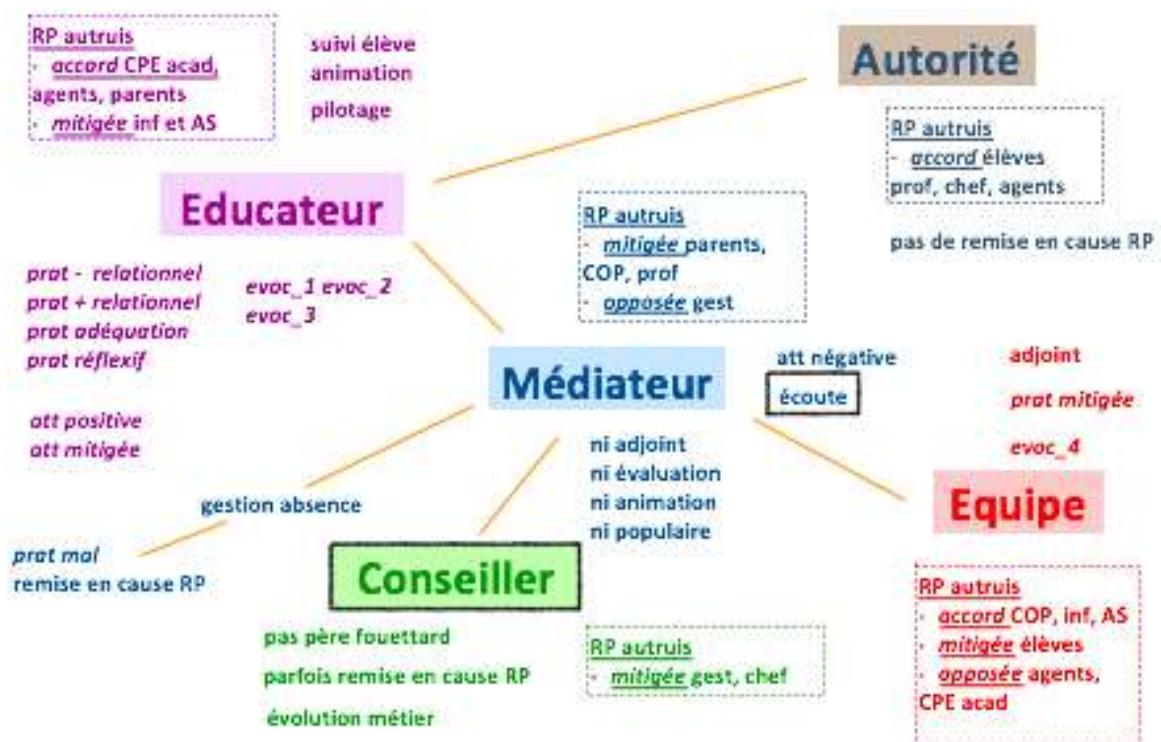


Fig. 2 - Analyse de similitude finale

Le pôle « éducateur », très saillant tout comme la médiation, fédère le plus d'éléments représentationnels, notamment des éléments de l'analyse prototypique³, et attitudeux. Quatre classes de pratique sont associées à cette communauté, ainsi que deux classes d'attitude. Ici l'action est orientée vers l'élève et son suivi, et le pilotage du service de vie scolaire. L'éducatif

² Éléments donnés en rang un par les sujets, codés et réinjectés dans cette CHD.

³ Codés evoc-1, evoc_2, evoc-3 et correspondant respectivement aux éléments des 3 cases classés en rang important par les sujets.

est en lien avec une communauté « autorité » apaisée, sans remise en cause du rôle de CPE, et la « médiation » où l'on retrouve l'écoute, notion centrale de la RP. Dans ce pôle de la médiation nous découvrons tout ce qu'un CPE n'est pas ; adjoint, animateur, populaire ou encore dans l'évaluation des élèves. La médiation est aussi reliée au « conseil », autre notion centrale de la RP, et au travail en « équipe ». Dans cette dernière communauté ce que pensent les CPE de la représentation de leur partenaire revêt naturellement toute son importance. Nous voyons ici poindre un rapprochement vers le pôle médico-social avec une conception partagée du métier de CPE. A l'inverse, dans la zone du conseil, la RP du métier ne semble pas être partagée avec le chef d'établissement notamment. Comment alors le CPE peut-il conseiller ce personnel de direction s'il y a désaccord sur son rôle ?

Cette analyse de similitude pointe l'importance accordée par les CPE aux représentations des autres à l'endroit de leur métier. Que cette représentation soit partagée ou opposée, c'est une variable récurrente dans les cinq sommets, témoignant d'un métier exercé dans l'altérité, supposant un exercice parfois en tensions. Ces résultats mettent par ailleurs en exergue deux principes importants structurants cette ramification ; la fonction d'éducateur et de médiateur. Tous deux éléments périphériques de la RP, l'un cognitif (éducateur), l'autre pragmatique (médiateur), schèmes conditionnels qui permettent aux acteurs des prises de position.

Quelle perspective dans le processus de professionnalisation, discussion ?

Nous avons pensé notre démarche dans un but de production de modèles d'intelligibilité de la réalité (Paquay *et al.*, 2010) afin de mieux appréhender notre objet de recherche : le métier de CPE. Intégrées dans le modèle de pensée professionnelle, « les représentations professionnelles [en] constituent un marqueur particulier » (Piaser, 2000), leur dynamique nous permet de suggérer un lien avec le processus de professionnalisation et d'investir l'interdépendance entre représentations et pratiques. Contrairement aux RS qui échappent à l'orthodoxie, il y a du normatif dans tout métier. La part de ce normatif, de cette prescription institutionnelle, fluctue en fonction de l'orthodoxie propre au métier et de la possibilité ou de la capacité des acteurs à s'en échapper. Le CPE est concepteur de son activité⁴ et affiche particulièrement cette liberté de conjuguer avec le prescrit, sans s'y soustraire totalement.

S'il y a un intérêt à distinguer RS et RP, certaines notions n'ayant pas la même importance dans un groupe social ou un groupe professionnel (Bataille & Mias, 2002), on sait aussi que la pensée professionnelle est perméable au contexte socio historique et à son environnement (Ratinaud & Piaser, 2014). Nous pensons effectivement, au regard de nos résultats, les RP sensibles aux représentations qu'ils accordent à leurs partenaires, induisant une construction identitaire dans un rapport endogroupe versus exogroupe (Deschamps & Moliner, 2008). Via un processus de « professionnalisation–profession », le CPE tente alors d'échapper à l'orthodoxie en construisant sa pratique, et se structure en « groupe professionnel autonome » (Cadet & al., 2007). Il s'appuie sur les pairs pour construire une conception de son activité, et « bricole » son propre programme scolaire (Auvray, 2015). Mais c'est un processus de professionnalisation empreint de RS portées par des acteurs non professionnels du métier qui transcende ici au travers du mythe du surgé (Focquenoy, 2015). Il est le lit d'une réminiscence du disciplinaire, des attentes de partenaires à l'endroit du CPE d'incarner une fonction plus orientée vers l'autorité, la réactivité, la disponibilité ; éléments représentationnels périphériques de la RP.

Par ailleurs, les RP sont évidemment liées au prescrit. Dans le processus de « professionnalisation-formation », l'institution forme les futurs professionnels, c'est sa

⁴ MEN (2015). *Missions des conseillers principaux d'éducation*. Circulaire n°2015-139 du 10- 08-2015.^[1]_[SEP]

prérogative que de transmettre du normatif. En lien avec le référentiel de compétences⁵ et la circulaire de mission, c'est le lieu de l'orthodoxie. Cette dernière infère à la RP portée par les CPE le rôle de conseil (élément central de la RP des CPE), d'organisation, mais aussi de travail en équipe. Les RP effleurent aussi le processus de « professionnalisation-efficacité du travail », volonté de l'institution de rendre plus flexible le professionnel. Dans ce cadre, le CPE s'engage dans une logique de mise à distance de son action et d'« adaptabilité » (élément périphérique de la RP) pour transformer sa pratique et devenir ainsi un « praticien réflexif » (Wittorski, 2008).

Conclusion

Si les logiques professionnelles des uns et des autres relèvent parfois de crispation, plongeant le CPE dans un entre-deux inconfortable (Favreau, 2010), notre recherche pointe ici des tensions entre un métier idéalisé, souhaité et un métier réel, exercé, parfois subi, aux interstices des processus de professionnalisations qui le traversent. L'activité dévoile une opposition humaniste versus organisationnelle, un idéal plus ou moins vers autrui versus un idéal plus ou moins administratives et disciplinaires. Ce souhait orienté vers la relation à l'autre ou impacté par celle-ci confirme que le métier de CPE est bien un métier de l'humain. Les pratiques déclarées des CPE, dévoilent l'image d'un métier raturé, retouché qui renvoie à une identité en construction, inachevée. La fonction éducative reste suspendue hors du temps, empruntant des chemins escarpés et en perpétuel recommencement ; ce qui en fait tout son attrait.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1989). « L'étude expérimentale des représentations sociales ». In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (2003a). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. 2ème édition. Ramonville St Agne : ERES.
- Abric, J.-C. (2003b). « L'analyse structurale des représentations sociales ». In S. Moscovici & F. Buschini, *Les méthodes des Sciences humaines* (p. 375-392). Paris : PUF.
- Auvray, J-P. (2015). Logiques de professionnalisation des Conseillers principaux d'éducation. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq. *Des professionnalités sous tension* (p. 263-288). Bruxelles : De Boeck.
- Bataille, M. (2000). Représentation, implicitation, implication ; des représentations sociales aux représentations professionnelles. In Garnier & Rouquette (Eds.), *Les représentations en éducation et formation* (p. 165-189). Montréal : Editions Nouvelles.
- Bataille, M. & Mias, C. (2002). Représentation du groupe idéal. Un « nouveau » noyau central ? Etude expérimentale de la différenciation de la structure de cette représentation selon l'implication et le contexte d'évocation. In *6th International Conference on Social Representations*. Stirling.
- Bodergat, J.-Y., & Buznic-Bourgeacq, P. (2015). *Des professionnalités sous tension*. Bruxelles : De Boeck.

⁵ MEN (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.^[1]_[SEP]

- Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). *Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux* 242. Marseille : Cereq
- Condette, S. (2014). Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ? *Recherches & Éducatives* 11. Binet-Simon.
- Deschamps, J.-C. & Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale. Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept. In W. Doise & A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p. 81- 94). Paris : Delachaux & Niestlé.
- Favreau, M. (2010). Un métier de l'entre-deux portes. *Cahiers pédagogiques*. URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-metier-de-l-entre-deux-portes>.
- Favreau, M. (2016) CPE, un métier en tensions : quelles représentations professionnelles du métier chez les conseillers principaux d'éducation ? Thèse de doctorat, sous la direction de M.-P. Trinquier, CLESCO, Université Jean Jaures- Toulouse II.
- Favreau M. (à paraître). L'écoute au cœur du métier des CPE selon une étude sur leur représentation professionnelle. *Carrefours de l'Éducation*. Armand Colin.
- Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (dir.) (p.204-219). Paris : PUF.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2014). Entre figures littéraires et données archivistiques : l'image mythique du surveillant général, « ancêtre » du conseiller principal d'éducation, à l'épreuve des traces historiques. In S. Condette, *Le conseiller principal d'éducation : Un acteur méconnu ? Recherches & Éducatives* 11 (p.39-50). Binet- Simon.
- Focquenoy-Simonnet, C. (2015). Du « surgé » au conseiller principal d'Éducation : dépasser le mythe pour coopérer dans les établissements secondaires français. *La revue de la vie scolaire, conseiller d'éducation*, La division du travail éducatif 197 (p. 15- 24). ANCPE.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales* (dir.). Paris : PUF.
- Lo Monaco, G., Lheureux, F. & Halimi-Falkowicz, S. (2008). Test d'Indépendance au Contexte (TIC) et Structure des Représentations Sociales. *Swiss Journal of Psychology* 67 : 119-123.
- Maubant, P. & Piot, T. (2011). Etude des processus déprofessionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle* 44 : 7-11. Consulté le 18 janvier 2016. URL : <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2011-2-page-7.htm>
- Mias, C., & Lac, M. (2012). Recherche professionnelle, Recherche scientifique : quel statut pour les recherches en Travail Social ? *Pensée plurielle* 2 : 111-123.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations à l'étude des images sociales*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales*. (dir.). Grenoble : PUG.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. (dir.). Paris : PUF.

- Moscovici, S. (2013). *Le scandale de la pensée sociale*. (Textes inédits sur les représentations sociales réunis et préfacés par Nikos Kalampalikis). Paris : EHESS.
- Paquay, L., Crahay, M. & D Ketele, J.-M. (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation* 4. PUM.
- Piaser, A. (2014). Représentations professionnelles. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de professionnalisation* (p. 273-276). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Ratinaud, P. & Piaser, A. (2014). Pensée sociale, pensée professionnelle. In A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de professionnalisation* (p. 205-208). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Trinquier, M.-P. (2011). *Enseignement, représentations et pratiques. Confronter le sociocognitif au pragmatique : continuités et ruptures d'une relation*. Consulté le 1 décembre 2012. HDR. URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00703522>.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* 2 (17) : 9-36.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In J.-Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq, *Des professionnalités sous tension* (p. 32-41). Bruxelles : De Boeck.

522 Apprentissages en situation de travail et sentiment d'efficacité professionnelle des conseillers principaux d'éducation novices

Claude Javier, Laboratoire Education Formation Travail Savoirs, Université Toulouse Jean Jaurès (France)

Résumé

Cette étude présente les premiers résultats d'une étude de cas exploratoire portant sur les apprentissages des conseillers principaux d'éducation (CPE) débutants en situation de travail. Cette étude est adossée à une démarche de recherche-intervention (R-I) (Marcel, 2015), associant les CPE conseillers pédagogiques assumant le rôle de tuteurs auprès des débutants.

L'enjeu de cette R-I est d'accompagner le changement des pratiques professionnelles des CPE tuteurs, en envisageant les situations de travail comme des situations de formation. Cette R-I prend appui sur le dispositif de formation continue des CPE tuteurs, auquel l'auteure de la communication contribue et engage les CPE tuteurs dans l'élaboration d'un dispositif de formation en situation de travail.

Mots-clés : CPE, formation initiale, tutorat, recherche-intervention, vie scolaire

Contexte professionnel de la recherche-intervention et éléments de problématisation

Apprendre en situation de travail

Le CPE est un acteur éducatif en mutation (Barthélémy, 2014), exerçant ses missions au sein des établissements scolaires du second degré, au carrefour de l'encadrement scolaire, de l'intervention éducative et du domaine pédagogique. A l'issue de leur réussite au concours, les CPE débutants (CPES) sont placés en alternance entre un établissement scolaire, lieu de l'expérience professionnelle et une ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)¹, lieu de la formation académique. Cette année de stage doit contribuer à la professionnalisation (Wittorski, 2010) des novices, en leur permettant de développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier. Les CPES sont directement placés en pleine responsabilité, à mi-temps, sur un poste dont ils doivent assumer l'intégralité des missions. Pour autant, la posture de l'apprenant en situation de travail peut s'avérer complexe à tenir : placés face à l'urgence du travail, la volonté des CPES est bien souvent d'être d'emblée opérationnel, au détriment d'une logique de professionnalisation axée sur une analyse réflexive de la pratique (Chauvigné, 2014). Les CPES sont accompagnés dans leur entrée dans le métier par un CPE expérimenté assurant la fonction de tuteur (CPET) mais Chauvigné (2014) souligne que les pratiques tutorales des CPET peuvent rester proches du compagnonnage, la confrontation des CPES aux situations professionnelles ne s'inscrivant pas nécessairement dans un parcours de formation organisé par le CPET. Dès lors, les apprentissages en situation de travail des CPES demeurent fortement liés au contexte d'un lieu de stage unique et soumis aux aléas de l'activité professionnelle quotidienne. Or, le travail n'est pas toujours formateur, certains environnements pouvant même conduire à désapprendre (Mayen & Gagneur, 2017).

Lors de cette année de professionnalisation, l'enjeu, pour la formation, est de parvenir à articuler et à faire dialoguer les savoirs académiques et les savoirs pratiques issus de l'expérience, en vue de développer la professionnalité des novices (Maubant & Roger, 2012). Cela se révèle être un exercice délicat. Qu'apprennent effectivement les débutants lors de leur confrontation aux situations professionnelles ? Comment dépasser « l'impensé des situations

¹ Devenue INSPE (Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education en septembre 2019).

de travail, l'acte d'apprendre », évoqué par Maubant, Roger, Caselles-Desjardin, Mercier, & Gravel, (2010) ?

Face aux enjeux posés par cette année de formation en alternance, le projet de la R-I présentée ici est d'accompagner les CPET dans un changement de leurs pratiques professionnelles, en leur proposant de contribuer à l'élaboration d'un dispositif expérimental de formation en situation de travail, afin de favoriser les apprentissages des CPES en situation de travail.

Le volet intervention de la R-I : co-élaborer un dispositif de formation en situation de travail avec les CPET

La R-I est une démarche de recherche « à la fois collaborative et participative » (Broussal, Marcel, & Aussel, 2018), avec une double visée de production de connaissances et de transformation des pratiques (Marcel, 2010). La R-I présentée ici implique un groupe de 20 CPET, et s'inscrit dans le cadre de la formation continue des CPET². L'élaboration d'un référentiel des situations professionnelles significatives (SPS) du métier (Ferron, Humblot, Bazile, & Mayen, 2006) a constitué la première étape de cette R-I, conduite avec le groupe des CPET, et confirmée par une enquête auprès de l'ensemble des CPE d'une académie (Javier, 2018). La deuxième étape a porté sur l'élaboration avec les CPET d'un dispositif de formation en situation de travail, adossé aux travaux de recherche sur cette question. Ici, les travaux sur les apprentissages en situation de travail, que ce soit dans le monde francophone (Bourgeois & Durand, 2012) ou anglophones (Billett, 2009, 2011) ont constitué des points d'ancrage. Le dispositif élaboré se décompose en deux séquences de formation en situation de travail (FEST), suivies d'une situation prise en charge en autonomie par le CPES.

Une séquence FEST se déroule suivant le schéma suivant :

- Un positionnement de départ du CPES, pour cibler les situations professionnelles qui feront l'objet d'un apprentissage spécifique, en fonction des compétences déjà acquises.
- Une préparation de la mise en situation de travail, accompagnée par le CPET. Ce temps de préparation comporte une observation de l'activité du CPET, suivie d'un temps de débriefing, conduit par le CPES. Sur cette base, le CPES prépare sa propre situation professionnelle, guidé le cas échéant, par le CPET.
- Une mise en situation de travail du CPES, observée par le CPET, qui peut se réaliser en co-intervention ou en autonomie.
- Une séquence réflexive après la situation, pour opérer une mise à distance de l'activité de travail, conceptualiser son action et envisager le transfert des apprentissages à d'autres situations de travail. Ce temps, conduit par le CPET, requiert des compétences spécifiques, car il s'agit ici de conduire un entretien d'explicitation, au sens de Vermersch (1994).

La situation professionnelle retenue par les CPET dans le cadre de ce dispositif est la « régulation de l'équipe vie scolaire », identifiée par les CPET comme faisant partie des situations critiques, lors de l'élaboration du référentiel des SPS, c'est-à-dire une situation professionnelle qui demande de mobiliser des compétences complexes, de faire un diagnostic avant d'agir et pour laquelle l'apprentissage du débutant doit être accompagné (Ferron *et al.*, 2006). Nous considérons l'équipe de vie scolaire restreinte aux assistants d'éducation (AED), qui sont sous la responsabilité du CPE. La taille de cette équipe peut être très variable en fonction des établissements scolaires (de trois à 30 assistants d'éducation). Recruté pour exercer un emploi temporaire (d'une durée maximum de six ans), un AED est un acteur éducatif dont les missions se situent explicitement dans le champ de l'accompagnement éducatif et

² L'auteure assure cette formation en co-intervention avec un autre formateur CPE.

pédagogique des élèves, bien au-delà des traditionnelles missions de surveillance des maîtres d'internat et surveillants d'externat que l'AED vient remplacer (Louis, 2014).

Assurer la responsabilité du service de vie scolaire (MEN, 2013) implique désormais pour les CPE de mobiliser des compétences en gestion des ressources humaines, afin d'assurer l'organisation et le fonctionnement de ce service (Rémy, 2017). La situation de la régulation de l'équipe vie scolaire, une fois le travail organisé, recouvre ainsi différentes activités : la conduite de réunions de service, la conduite d'entretiens professionnels avec les assistants d'éducation, la régulation des conflits dans l'équipe, l'organisation de la communication au quotidien *etc...*

Pour étudier les pratiques de régulation de l'équipe de vie scolaire, nous avons fait le choix d'aller observer une activité centrale, la conduite d'entretien professionnel avec les AED. L'entretien professionnel est une activité conduite par la plupart des CPE, au moins une fois par an, pour faire un bilan du travail effectué, échanger sur le fonctionnement du service, évaluer les compétences acquises, fixer les objectifs de travail pour la période suivante et accompagner l'insertion professionnelle des AED, en les amenant à réfléchir à leur projet professionnel (Barbier, 2011).

L'étude s'intéresse donc aux apprentissages professionnels des CPES concernant la régulation de l'équipe vie scolaire.

Cadre théorique

A la suite de Lefevre *et al.* (2009), nous considérons que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) constitue l'un des indicateurs des apprentissages professionnels. Bandura, (2007) définit le sentiment d'efficacité personnelle perçue comme la croyance d'une personne dans ses capacités à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à une tâche ou situation, et obtenir les résultats escomptés. Il utilise d'ailleurs le terme d'« auto-efficacité ». Selon l'auteur, les croyances d'efficacité personnelles se développent et évoluent toute la vie. Le SEP trouve sa source dans l'expérience vécue, l'influence des modèles observés, les retours adressés par l'entourage ainsi que dans l'auto-évaluation et l'interprétation par l'individu de son état physiologique et émotionnel. L'expérience vécue serait le facteur le plus déterminant à l'origine des croyances d'auto-efficacité. Bandura (2007) considère que le sentiment d'efficacité personnelle est le plus important des facteurs, dans les capacités auto-réflexives de l'homme, qui influencent les actions, les affects et les motivations humaines : selon Bandura « c'est le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (Carré, 2004). « Les croyances d'efficacité modifient les processus cognitifs, le niveau de motivation et son maintien, ainsi que les états émotionnels, tous ces éléments contribuant fortement aux types de performances obtenues » (Bandura, 2007, p. 66) ; il s'agit bien d'un processus actif, les croyances d'efficacité personnelle contribuant aux réussites humaines. Ainsi, les gens qui croient en leurs capacités personnelles se comportent différemment envers les épreuves de la vie et les situations à prendre en charge, que ce soit au niveau cognitif ou au niveau émotionnel ; les personnes ayant un sentiment d'efficacité élevé auront tendance à se fixer des buts plus ambitieux que les personnes ayant un sentiment d'efficacité personnelle moindre. A contrario, quand un individu a un faible SEP par rapport à la tâche proposée, il s'engage rarement dans l'activité et a tendance à s'en désintéresser.

A la suite des travaux de Bandura, et en s'intéressant en particulier aux pratiques enseignantes, Marcel (2009), définit le concept de sentiment d'efficacité professionnelle (SEPro) comme un sous-ensemble du sentiment d'efficacité personnelle. La sphère étudiée dans le précédent article concernant la sphère professionnelle, cette extension du concept de SEP nous paraît heuristique pour notre étude.

Face au dispositif expérimental de formation en situation de travail présenté plus haut, nous nous intéressons à l'évolution du SEPro des CPE. Peut-on constater une évolution au gré de leur participation au dispositif ? Comment l'expliquer ?

Méthodologie de recherche

Il existe un certain nombre d'échelles de mesure pour évaluer le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (Gibson & Dembo, 1984) (Dussault, Villeneuve, & Deaudelin, 2001) mais ces échelles ne peuvent convenir pour étudier le SEPro des CPES dans la situation de régulation de l'équipe vie scolaire car dans la théorie de Bandura, le SEP est spécifique à une compétence donnée, pour une situation et des tâches spécifiques. Ainsi il s'agissait d'élaborer un outil de mesure très contextualisé par rapport à la situation professionnelle support de l'étude.

Pour évaluer le SEPro des CPES, nous avons construit un outil adapté à la situation professionnelle envisagée, en nous inspirant des travaux de Bandura (2003) sur les échelles d'auto-efficacité, et en veillant à respecter les principes de construction d'une échelle d'auto-évaluation (Bandura, 2006). Si nous devons définir le concept de SEPro dans le contexte de notre étude, nous dirions que le sentiment d'efficacité d'un CPES dans la situation professionnelle de la « régulation du service de vie scolaire » renvoie à la croyance qu'il a quant à sa capacité d'obtenir les objectifs fixés en matière de fonctionnement cohérent et efficace de l'équipe vie scolaire, de climat de travail serein et d'engagement des AED dans les tâches fixées ; cela renvoie également à sa croyance de pouvoir effectuer avec succès certaines tâches liées à la régulation du service, telles que la conduite de réunion, la conduite d'entretien, la gestion des conflits dans l'équipe ou encore l'organisation de la communication au quotidien.

A partir de l'analyse des compétences à mobiliser dans la situation professionnelle « régulation de l'équipe vie scolaire » et de l'étude des prescriptions institutionnelles à ce sujet (MEN, 2013, 2015) nous avons élaboré deux sous-échelles de mesure : l'une portant sur un SEPro spécifique relatif à la conduite de l'entretien professionnel, l'autre portant sur un SEPro général relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire (c'est-à-dire s'intéressant aux autres activités au-delà de l'entretien professionnel).

Pour le SEPro général relatif à la régulation de l'équipe vie scolaire, nous avons construit une sous-échelle composée de quatre catégories portant sur :

- La posture de chef de service
- La régulation des conflits dans l'équipe
- La conduite de réunion
- L'organisation de la communication quotidienne

Pour le SEPro relatif à la conduite de l'entretien professionnel, sept catégories ont été identifiées :

- La facilitation de l'expression de l'AED
- La régulation des tensions dans l'entretien
- L'identification des besoins de formation
- L'évaluation des compétences
- Les attentes liées à la fonction et la définition des objectifs
- La connaissance du statut et des missions d'un AED
- L'accompagnement de l'AED dans son projet professionnel

Ces catégories sont ensuite déclinées en items, en envisageant, pour chaque situation, des contextes et niveaux de complexité variables de la tâche à accomplir, car « l'efficacité personnelle perçue ne concerne pas le nombre d'aptitudes que l'on possède, mais ce qu'on croit pouvoir en faire dans des situations variées » (Bandura, 2007, p. 63). D'autres items sont issus du référentiel de compétences métier (MEN, 2013). Ces items ont été soumis à une validation inter-juges, en sollicitant l'avis de trois enseignants-chercheurs, de trois CPE formateurs et de deux professionnels. Cette phase a permis de reformuler certains items paraissant peu clairs. L'échelle de mesure comprend au final 37 items, pour renseigner les 11 catégories précédemment identifiées.

Pour chacun de ces items, il est demandé au public répondant d'évaluer son sentiment d'efficacité face à la tâche à accomplir, en se positionnant sur une échelle de un à dix, un indiquant un niveau très faible et dix un niveau expert. Des questions permettant d'obtenir des informations personnelles pour contextualiser le public cible complètent l'échelle de mesure.

Le dispositif de formation en situation de travail précédemment présenté a été expérimenté avec une dyade CPET/CPES volontaires. La CPES est une jeune femme de 40 ans, lauréate du concours externe, qui a précédemment exercé les fonctions de professeur d'espagnol titulaire, durant 15 années. Elle effectue son année de stage en responsabilité dans un collège de 500 élèves, doté d'un seul poste de CPE. Elle est accompagnée par une CPET qui exerce en collège, dans un établissement d'une commune proche. La CPES a renseigné le questionnaire avant le début de l'expérimentation (T1) et une deuxième fois à la fin du dispositif (T2). A l'issue de l'expérimentation, les résultats de l'évolution du SEPro lui ont été présentés, au cours d'un entretien semi-directif, afin de recueillir des éléments de compréhension, de son point de vue, pour éclairer ces résultats.

Principaux résultats

Pour chacune des deux sous-échelles de SEPro, nous avons calculé un score total en additionnant le score de chaque item. Pour cela, nous postulons que les niveaux de réponse proposés présentent une distance égale pour les répondants, même s'il s'agit ici d'une échelle ordinale³. Ainsi, le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire (18 items), peut varier entre la valeur minimale de 18 et la valeur maximale de 180 ; le SEPro Conduite d'entretien (19 items) peut varier entre 19 et 190. Pour identifier les niveaux de SEPro, nous décomposons les deux sous-échelles en quatre tranches, présentées dans le tableau ci-après.

Tableau 1 - Niveaux de SEPro

Niveau	Faible	Moyen	Fort	Expert
SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire	De 18 à 45	De 46 à 90	De 91 à 135	De 136 à 180
SEPro Conduite d'entretien	De 19 à 47	De 48 à 95	De 96 à 143	De 144 à 190

Par ailleurs, pour chacune des sous-échelles, nous avons classé les réponses de la CPES suivant quatre niveaux de maîtrise, pour chaque item, afin de mesurer la répartition de ces réponses :

³ Nous avons conscience que ce postulat n'est pas, au plan théorique, rigoureusement exact.

- Entre 1 et 3 : niveau de maîtrise faible
- Entre 4 et 6 : niveau de maîtrise moyen
- Entre 7 et 8 : niveau de maîtrise fort
- Entre 9 et 10 : niveau de maîtrise expert

Un SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire en diminution entre T1 et T2

Que ce soit en T1 ou T2, aucune réponse n'indique un niveau de maîtrise faible. Le SEPro général régulation de l'équipe vie scolaire, qui se situe à un niveau fort avant le dispositif (115) diminue très légèrement entre T1 et T2 (en passant de 115 en T1 à 103 en T2, soit une baisse de 6,7 %) mais il demeure à un niveau fort.

Quand on regarde plus finement la répartition des réponses suivant le niveau de maîtrise, on constate une inversion de la tendance entre T1 et T2 : en T1, 44,5 % des réponses de la CPES se situent au niveau de maîtrise fort ou expert, tandis que 55,5 % de ses réponses se situent au niveau de maîtrise moyen. En T2, à l'issue du dispositif, la proportion s'inverse nettement : le taux de réponses à un niveau fort ou expert chute à 27,8 %, tandis que le taux de réponses au niveau moyen atteint 72,2 %.

Cette évolution traduit une diminution du SEPro général relatif la régulation de l'équipe vie scolaire à l'issue du dispositif. Deux catégories, en particulier, diminuent de manière notable entre T1 et T2 : la posture de chef de service (-11,4 %) et l'organisation de la communication (-13,3 %).

Ces résultats ont été présentés à la CPES, en lui demandant de commenter leur évolution. D'emblée, face à la diminution des catégories « la posture de chef de service » et « l'organisation de la communication », la CPES explique qu'il s'agit d'items sur lesquels elle pense pourtant avoir nettement progressé tout au long de l'année, ce que cette diminution ne reflète pas. Elle précise que la confrontation à la réalité de l'exercice du métier lui a fait prendre conscience que certaines missions étaient plus complexes qu'elle ne l'imaginait en début d'année

Je pense que c'est d'être confronté aux difficultés, qu'on se rend compte que ce n'est pas... que ce qu'on pensait pouvoir faire, hé bien c'est plus compliqué... enfin je crois que c'est vraiment être confrontée à la difficulté par rapport à ce que j'imaginai être en mesure de faire.

Elle indique par ailleurs qu'elle n'avait pas vraiment réfléchi à cette question du pilotage du service vie scolaire ni anticipé les aspects techniques de la responsabilité du service de vie scolaire, lors de sa préparation au concours. Tout en sachant qu'il s'agissait là d'une dimension constitutive du métier, pour elle, l'essentiel n'était pas là, sa priorité étant le travail avec les élèves

Je n'y avais pas pensé avant de passer le concours, les fiches de postes je te le dis franchement... non moi je pensais aux élèves, à m'occuper des élèves, pas du tout à manager une équipe. Je savais que ça en faisait partie mais bon voilà... je n'y avais pas pensé plus que ça, ça me paraissait être une chose parmi d'autres et au final ce n'est pas simple et c'est ça, gérer le groupe, gérer les flux.

Un SEPro conduite d'entretien globalement consolidé entre T1 et T2

Le score du SEPro conduite d'entretien professionnel demeure également à un niveau fort, en restant très stable, de 121 en T1 à 120 en T2. Mais la répartition des réponses, suivant le niveau de maîtrise, s'inverse entre T1 et T2 : le taux de réponses se situant à un niveau expert ou fort passe de 47,4 % en T1 à 78,9 % en T2, tandis que les réponses se situant à un niveau moyen

diminuent nettement de 52,6 % à 21,1 %. Ici cette évolution traduit une consolidation du SEPro spécifique relatif à la conduite de l'EP.

Discussion

Au plan méthodologique

A l'issue du dispositif, nous constatons une faible évolution du SEPro, qui était déjà fort au départ. La CPES ayant participé à cette étude n'est en fait pas une réelle débutante (expérience de 15 années en tant que professeur d'espagnol, en collègue) ; si la découverte du management de l'équipe des AED a été une nouvelle tâche pour elle, pour autant, sa pratique professionnelle antérieure lui avait permis de développer des compétences en matière de conduite d'entretien (par exemple, en tant que professeur principal, du fait des fréquents entretiens avec les parents), qu'elle a pu mobiliser dans la situation de l'entretien professionnel, ce qui peut expliquer, en partie, le niveau de SEPro fort avant même de débiter le dispositif. Rappelons que « l'efficacité personnelle perçue concerne 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). Bandura précise que l'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle est l'expérience de maîtrise, ce qui correspond ici à la situation de la CPES.

L'ensemble du dispositif s'est déroulé sur un laps de temps relativement court, entre janvier et fin mars. Même si le dispositif comprend trois mises en situation successives, cette temporalité n'autorise peut-être pas une consolidation des compétences. Une évolution pourrait être envisagée en instaurant ce dispositif dès le début de l'année scolaire, notamment la phase d'observation et de compréhension de la pratique du tuteur. Ainsi, une mesure du SEPro pourrait être faite en début d'année, avant les premières confrontations à la situation de régulation de l'équipe vie scolaire. Avec l'introduction d'un troisième temps de mesure, l'évolution de cet indicateur pourrait être analysée de manière plus fine.

La diminution du SEPro peut paraître surprenante ; pour autant, cela ne signifie pas que la CPES n'a pas appris. Bandura (2007) évoque à ce sujet des évaluations erronées de l'efficacité personnelle qui seraient liées à une connaissance insuffisante, ou à une méconnaissance des exigences de la tâche. Les débutants n'ayant qu'une représentation partielle ou théorique des exigences de la tâche peuvent ainsi être conduits à sur-évaluer leur efficacité, avant que d'être réellement confronté à l'activité.

L'une des sources du sentiment d'efficacité personnelle est la persuasion verbale, notamment au travers des feed-back de l'entourage sur son activité (Bandura, 2007). Or, la CPES participant à l'étude était placée dans une configuration de tutorat particulière, ne favorisant pas les feed-back du tuteur ou d'un pair plus expérimenté : d'une part, la CPET n'exerce pas dans le même établissement que la CPES ; d'autre part, la CPES partage son poste avec une autre CPE, présente également à mi-temps sur l'établissement, et qu'elle ne croise jamais, du fait de leurs emplois du temps respectifs. Ainsi, les occasions d'avoir un feed-back sur ses pratiques, que ce soit de la part de sa tutrice ou de la part d'un pair plus expérimenté sont limitées aux temps de visite de la CPET, ce qui restreint les occasions d'échange.

Au plan de la connaissance du métier : piloter l'équipe de vie scolaire, une épreuve de l'entrée dans le métier ?

Les travaux de Favreau (2016) ont montré que l'écoute et le conseil étaient des éléments centraux dans les représentations professionnelles du métier, l'organisation du service de vie scolaire n'arrivant que dans un deuxième temps. L'auteur souligne que les représentations d'une partie des CPE à l'égard du rôle de chef de service sont assez mitigées, certains CPE ne se reconnaissant pas dans cette dimension du métier. D'ailleurs, quand on interroge les CPE

sur leur métier, cet aspect de la fonction n'est pas évoqué spontanément, cette activité ne semblant pas prioritaire au regard d'activités jugées plus valorisantes, telles que l'entretien éducatif avec les élèves ou le conseil à la communauté éducative (Cadet, Causse, & Roche, 2007). Tout en sachant que cette dimension est constitutive des prescriptions actuelles à l'égard du métier (MEN, 2013, 2015), tout se passe comme si les débutants découvraient effectivement cet aspect du métier avec la confrontation au réel, lors de l'année de stage. Pour certains, cela peut alors constituer une épreuve, car l'exercice se révèle souvent plus complexe qu'on ne l'avait imaginé. Les propos des professionnels vont dans le sens de cette hypothèse, soulignant qu'« ils n'ont pas eu, pour la plupart, d'enseignement sur ce sujet ni lors de la préparation du concours, ni lors de leur formation statutaire » (Fournié, 2012).

Conclusion et perspectives

Le dispositif expérimenté dans le cadre de cette étude exploratoire sera élargi à un panel plus large l'an prochain. La question des épreuves du métier pour les CPE débutants pourrait être explorée davantage, en élargissant l'étude aux néo-titulaires, pour mieux cerner les difficultés et préoccupations des débutants, à l'instar des travaux de recherche relatifs aux préoccupations des enseignants débutants.

Bibliographie

- Bandura, A. (2006). « Guide for constructing self-efficacy scales ». In F. Pajares, & T. Urdan (dir.), *Adolescence and education 5, Self efficacy and adolescence* (p. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (J.Lecomte, trad) (2e édition.). Louvain-la-Neuve : de Boeck.
- Barbier, C. (2011). *Assistants d'éducation : quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ?* Grenoble : CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Barthélémy, V. (2014). « Le Conseiller Principal d'Éducation au cœur de la vie scolaire : électron libre ou atome crochu dans ses relations aux acteurs ? » *Recherches & éducations* 11 : 67-79.
- Billett, S. (2009). « Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail ». In Durand, M (dir.). *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : Presses Universitaires de France.
- Billett, S. (2011). « Learning in the circumstances of work: The didactics of practice ». *Éducation et Didactique* 5(2): 125-146.
- Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Broussal, D., Marcel, J.-F. & Aussel, L. (2018). « La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 50.
- Cadet, J.-P., Causse, L. & Roche, P. (2007). « Les conseillers principaux d'éducation. Un métier en redéfinition permanente ». Collectif, *Net.Doc* 28. Marseille : CEREQ.
- Carré, P. (2004). « Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? ». *Savoirs* 5(HS) : 9-50.
- Chauvigné, C. (2014). « La formation des conseillers principaux d'éducation. Enjeux et perspectives ». *Recherches & éducations* 11 : 93-104.

Dussault, M., Villeneuve, P., & Deaudelin, C. (2001). « L'échelle d'auto efficacité des enseignants : validation canadienne-française du Teacher efficacy scale ». *Revue des sciences de l'éducation* 27(1) : 181-194.

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]. Dijon : Unité propre Développement professionnel et formation, département des sciences de la formation et de la communication, ENSAD.

Fournié, J. (2012). « La communication, au coeur du management de la vie scolaire ». *La revue de la vie scolaire-Conseiller d'éducation* 184 : 22-25.

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). « Teacher efficacy: a construct validation ». *Journal of Educational Psychology* 76(4) : 569-582.

Javier, C. (2018). *Vers un référentiel des situations professionnelles significatives pour le métier de conseiller principal d'éducation*. Colloque Doctoral International de l'Éducation et de la Formation, Rennes, octobre 2018.

Louis, É. (2014). « 10 ans d'existence des assistants d'éducation, quel bilan ? ». *Pour* 222(2) : 7-15.

Marcel, J.-F. (2009). « Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français ». *Questions Vives. Recherches en éducation* 5 (11) : 161-176.

Marcel, J.-F. (2010). « Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s) ». *Cahiers du CERFEE* 27-28 : 41-64.

Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Educagri éditions.

Maubant, P. & Roger, L. (2012). « Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* 28 (1). [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/593>.

Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardin, B., Mercier, B. & Gravel, N. (2010). « Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 24 : 109-132.

Mayen, P., & Gagneur, C.-A. (2017). « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail ». *Recherches en éducation* (28) : 70-83.

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.

Rémy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation : Repères pour une histoire, 1945-1993 : acteurs et événements*. Paris : L'Harmattan.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Wittorski, R. (2010). « La professionnalisation : d'un objet social à un objet scientifique ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 24 : 7-11.

679 Les ressorts de la pratique des CPE. De l'incorporation des normes réglementaires à la construction de styles professionnels pluriels

Céline Chauvigné, CREN, EA 2661 (France)

Anne Bouju-Goujon, ERCAE EA 7493 (France)

Loïc Clavier, CREN EA 2661 (France)

Agnès Grimault-Leprince, ESPE-UBO, CREAD EA 3875 (France)

Jean-Pierre Le Ménahèze, ESPE Nantes (France)

Fabien Rougeyron, ESPE Nantes (France)

Résumé

Les évolutions des contextes sociétaux et scolaires ont profondément marqué les missions des acteurs du système éducatif. Ce mouvement n'a pas épargné le conseiller principal d'éducation ce que pointaient quelques études autour des années 2000. Mais la récente circulaire de mission de 2014 infléchit-elle les résultats antérieurs ? Quelles sont aujourd'hui les pratiques professionnelles des CPE ? Pour répondre à ces questions, la recherche adopte une approche sociologique de type compréhensif appuyée sur un questionnaire. L'enquête par questionnaire est à destination de CPE en exercice et propose des mises en situations concrètes visant à cerner les représentations du métier à partir des pratiques professionnelles réellement mises en œuvre. Cette recherche vise ainsi à comprendre l'activité réelle des CPE aujourd'hui et, à travers leurs schèmes d'action, à repérer les postures, les valeurs et les principes éducatifs qu'ils mobilisent. Il s'agit également de voir si la place et le rôle du CPE dans l'institution, ainsi que sa posture comme professionnel, sont en accord avec l'évolution institutionnelle du métier.

Mots-clés : CPE, métier, pratiques professionnelles, représentations, éducation

Introduction

Les débats sur le sens de l'école et sa capacité à faire réussir les élèves laissent apparaître des tensions entre les différentes missions que la société confie à l'école : instruire, éduquer, socialiser, autant d'enjeux éducatifs majeurs qui invitent à questionner les savoirs, les normes et les valeurs transmis par l'école. Dans ce contexte, l'institution scolaire cherche à faire évoluer ses pratiques par une nouvelle approche des métiers de l'éducation et de l'enseignement, reposant sur la notion de compétences (élaboration de référentiels de compétences en 2010 puis 2013), avec l'idée que le développement de compétences nouvelles est une réponse actualisée et pertinente aux enjeux éducatifs qui s'imposent à l'école. Le métier de Conseiller principal d'éducation (CPE), à la jonction de l'éducation et de la pédagogie, est pleinement concerné par ces nouvelles attentes sociétales et institutionnelles, qui se sont traduites par la réécriture de leur circulaire de missions en 2015. Cette évolution réglementaire, dans un contexte scolaire en permanente redéfinition, présume-t-elle d'une évolution des pratiques des CPE ou les *habitus* professionnels résistent-ils aux changements réglementaires ?

Les travaux antérieurs sur le métier de cpe (CEREQ, 2007) pointaient l'affaiblissement de la dimension socio-éducative du métier et les limites de l'éducation à la citoyenneté, laissant pérennes les tâches les plus usuelles (surveillance, tâches administratives, punitions, sanctions), qui ne sont pas sans rappeler les origines du corps : le surveillant général. Malgré tout, plusieurs évolutions étaient notées : un travail collaboratif s'inscrivant dans la complémentarité de l'action des autres acteurs de la communauté éducative, le développement de dynamiques de travail en commun, même si globalement la collaboration avec le corps enseignant restait

délicate. Le CPE, dans cette configuration, souhaitait se positionner en tant que personne-ressource.

La nouvelle circulaire de 2015 répond aux enjeux éducatifs identifiés par l'institution, en déterminant trois axes d'intervention pour les CPE : la participation à la conception et la mise en œuvre de la politique de l'établissement, le suivi pédagogique et éducatif des élèves et l'organisation de la vie scolaire.

Quelles sont aujourd'hui les pratiques professionnelles des CPE ? Comment s'approprient-ils ces nouvelles directives ? Avec quelles interprétations ? Quels éléments liés au contexte d'exercice ou à la personne des individus influent sur l'appréhension du métier et ont une incidence sur l'activité professionnelle des CPE ?

Pour répondre à ces questions, la recherche adopte une approche sociologique de type compréhensif appuyée sur une enquête par questionnaires. Celle-ci est à destination de CPE en exercice, aux caractéristiques personnelles et professionnelles différenciées (hommes et femmes - débutants et expérimentés, aux cursus de formations différents, exerçant dans les principaux contextes d'exercice – collèges, lycées généraux et technologiques, lycées polyvalents, lycées professionnels, *etc...*). L'enquête propose des mises en situations concrètes visant à cerner les représentations du métier à partir des pratiques professionnelles réellement mises en œuvre.

Nous reviendrons dans une première partie sur un bref historique de l'évolution du métier de conseiller principal d'éducation avant de voir dans une seconde partie son articulation avec la formation de ces professionnels dans une définition ou une redéfinition de leur identité ; éléments théoriques qui seront confrontés à l'enquête. Cette recherche vise ainsi, dans une troisième partie à comprendre l'activité réelle des CPE aujourd'hui et, à travers leurs schèmes d'action, à repérer les postures, les valeurs et les principes éducatifs qu'ils mobilisent. Il s'agit également de voir comment la place et le rôle des CPE dans l'institution, ainsi que leurs postures comme professionnels, peuvent être en relation avec l'évolution réglementaire du métier.

Évolution récente des missions des CPE : transformations du métier et des positionnements professionnels

Apparu dans le paysage scolaire français en 1970, le CPE reçoit ses premières missions officielles par une circulaire de 1972¹. Si des orientations novatrices issues de l'éducation populaire invitent à développer notamment des activités socio-éducatives, l'héritage du métier de surveillant général pèse encore de façon importante sur l'activité des CPE, tenus responsables de la sécurité physique et morale des élèves.

Si ce carcan ne disparaît pas complètement avec la circulaire de missions de 1982, celle-ci incite les CPE à « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel », passant d'un modèle répressif à un modèle éducatif. Elle laisse, par ailleurs, à l'initiative des CPE des stratégies pour adapter leurs pratiques face aux conséquences de la massification : l'échec scolaire. Les CPE développent, alors, des compétences de suivi de l'élève pour remédier à ces difficultés avec la collaboration de l'équipe enseignante. Cependant, dans les années 90 et 2000, l'école et ses principes ne font plus sens pour nombre d'élèves et des expressions de rejet de l'institution apparaissent au sein des établissements scolaires. Afin de lutter contre ce phénomène et restaurer une forme d'unité au sein de la communauté scolaire, un nouvel objectif d'éducation à la citoyenneté et de

¹ Circulaire n°72-222 du 31 mai 1972 relative à la mission des CPE

formation du citoyen est attribué aux CPE. Ainsi, les CPE sont encouragés, à côté des enseignements, à mettre en place et à animer de nouveaux dispositifs pour favoriser tant une citoyenneté participative que représentative (Maison des lycées, conseil de vie lycéenne, *etc.*).

Après 2010, des textes statutaires et institutionnels font subir quelques transformations au métier et au positionnement professionnel du CPE. D'abord, le rapport remis au ministre Vincent Peillon en avril 2013² « Pour un enseignement laïque de la morale » propose une redéfinition du concept de vie scolaire : il s'entend désormais « comme l'ensemble des dispositifs et modalités qui organisent la vie des élèves dans l'établissement : elle ne se réduit pas au temps hors la classe. » Une des conséquences immédiates, d'après le rapport : « la politique éducative est au cœur du projet d'établissement et sa mise en œuvre concerne l'ensemble des membres de la communauté éducative ».

Cette idée d'objet commun qui rompt avec une représentation traditionnelle de la vie scolaire comme étant le domaine spécifique du CPE est renforcée par les textes qui définissent désormais le métier. Ainsi, le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation, qui introduit 10 compétences communes aux enseignants et aux personnels d'éducation, signe la volonté institutionnelle de lutter contre la division du travail éducatif (Barrère, 2002 ; Tardif & Levasseur, 2010) et le cloisonnement des classes et de renforcer les collaborations pour faire tomber les murs entre les professionnels dans les établissements.

La circulaire de mission de 2015³, entérine cette évolution en instituant le rôle du CPE conseiller, non seulement du chef d'établissement, mais aussi de la communauté éducative (Delahaye *et al.*, 2009/2013). La figure d'expert se dessine aussi dans ce texte. Conseiller, expert sur des missions où le CPE possède des compétences reconnues, qu'il est parfois le seul à maîtriser dans le champ éducatif (MEN, 2013), celui-ci doit aussi s'atteler à devenir « un acteur à part entière de l'appropriation par l'élève du socle commun de connaissances, de compétences et de culture en tant qu'il accompagne les élèves dans leur parcours et la construction de leur projet personnel ». Cette mission nouvelle contenue dans la circulaire de 2015 donne une dimension supplémentaire au métier, et confirme l'« entrée en pédagogie » qui avait accompagné l'évolution récente du métier (Delahaye *et al.*, 2009/2013).

Ainsi, ces évolutions récentes décrivent désormais un professionnel qui n'est plus un à côté des autres, mais bien un avec, au milieu des autres, et une fonction qui s'éloigne de la figure dépassée du responsable du maintien de l'ordre, pour se centrer sur l'action éducative, politique, pédagogique, toujours centrée sur l'élève.

De la formation à l'identité professionnelle : quelles lectures possibles du métier ?

Si nous faisons l'hypothèse que la redéfinition récente du métier (2013, 2015) a conforté certaines pratiques de terrain ou en a fait évoluer d'autres, nous avançons également l'idée que la formation initiale et continue des conseillers principaux d'éducation dans ses transformations depuis 2010 contribue aujourd'hui à définir ou redéfinir l'identité collective de ces professionnels. En effet, le format et les visées de ces formations ont fortement structuré l'entrée dans le métier des CPE (Chauvigné & Étienne, 2011). Jusqu'en 2010, après l'obtention du concours, les stagiaires étaient invités à suivre un « apprentissage du métier » (Danvers, 2009) entre la pratique et le centre de formation (Institut de formation des maîtres), articulant

² Rapport de la mission de l'enseignement moral et civique, education.gouv.fr/file/04_Avril/64/5/Rapport_pour_un_enseignement_laïque_de_la_morale_249645.pdf, consulté le 18 mars 2017

³ Circulaire n° 2015-139 du 10-8-2015 relative aux missions des CPE

savoirs professionnels et savoirs expérientiels autour d'un référentiel de compétences définissant les attendus incontournables du métier. La formation solidement ancrée sur l'action, les savoirs d'action et les savoirs pour éduquer (Lessard *et al.*, 2002) demeure ainsi essentiellement professionnalisante. Mais depuis 2010, la maîtrise redessine l'espace de formation par le passage d'une culture professionnalisante à une culture universitaire et diplômante (Jean & Étienne, 2011) dans une logique évaluative et normative par l'obtention d'un master de niveau 2. Dans cette configuration, une tension s'installe chez les stagiaires entre savoirs transmis, instruments de la pratique et savoirs professionnels (Chauvigné & Étienne, 2011).

Les contenus et les visées de ces formations en regard d'un référentiel des métiers commun ont peu à peu dessiné les contours du métier. Doit-on y voir comme le dénoncent Bourdoncle et Lessard (2002) la volonté de produire de bons professionnels ou au contraire une meilleure identification des missions pour pouvoir adapter ses pratiques aux contextes des établissements scolaires ?

Dans tous les cas, cette formation initiale⁴ n'est pas sans impacter la construction identitaire des CPE. Cette dernière revêt une dimension importante chez les CPE, car historiquement ils sont marqués par l'image du surveillant général et placés dans le système éducatif entre une direction d'établissement et un corps enseignant. Si l'identification de l'administration et des professeurs est évidente aussi bien auprès des usagers de l'école que de la société, il n'en est pas de même pour les CPE et cela explique pour partie cette quête d'identité récurrente (Rémy *et al.*, 2010). Elle s'apparente à une volonté de revendiquer une place à faire valoir et une expérience propre dans un monde social (Wittorski, 1998). C'est bien ce qui est au centre de notre étude ici, la construction de cette identité ou pour le moins ses contours aujourd'hui, face à un environnement social (contextes économiques, sociaux, évolution des publics scolaires et des programmes, *etc.*) et une évolution du métier (2013, 2015). Cette identité s'appuie pour partie sur des représentations sociales conduisant à un ensemble de significations (Jodelet, 1991), une sorte de relecture pourrait-on dire du métier et de ses mutations avec une interprétation personnelle. Elles se fondent sur des représentations personnelles et professionnelles liées aux représentations du métier et des missions du CPE. « On entend par représentations sociales une forme de connaissance courante, dite de sens commun. Elles fournissent un mode d'emploi pour interpréter la réalité, maîtriser notre environnement et nous conduire en société » (Jodelet, 1993, p. 22).

Le repérage et le recueil de ces représentations nous permettraient d'avoir une première approche de l'identité collective des CPE. Nous essayerons, alors, de déterminer si nous pouvons identifier des profils malgré la part de subjectivité et la prise de conscience d'une appartenance à un groupe (Freund, 1979), dans les pratiques professionnelles des CPE. Comment ces derniers s'approprient-ils les nouvelles directives liées à leur métier ? Quelles interprétations en font-ils ? Les modifications statutaires et universitaires de leur formation influent-elles sur l'appréhension du métier et ont-elles des incidences sur l'activité professionnelle des CPE ?

Méthodologie et résultats

Méthodologie de l'enquête

Afin d'évaluer l'adéquation des pratiques des CPE aux normes institutionnelles (2013, 2015), nous avons cherché, dans un premier temps, à catégoriser les pratiques à partir des

⁴ Formation initiale pour la majorité des sortants de concours et la formation continue plus allégée qui correspond au dispositif de formation de 2010-2012, mais sans obtention de diplôme.

grands domaines d'activité de la circulaire de 2015, de façon à qualifier de façon simple la grande diversité des pratiques professionnelles déclarées (Clot & Faïta, 2000). À partir des textes réglementaires, nous avons distingué trois profils d'exercice du métier : le profil de l'« expert/conseil » (position de conseil envers la communauté éducative), le profil « pilotage » (responsabilité liée à la mise en œuvre de la politique éducative de l'établissement) et le profil « suivi des élèves » (interlocuteur privilégié des publics scolaires). À partir de 17 items portant sur les pratiques des CPE nous avons cherché à valider. L'existence de pratiques professionnelles déclarées relevant de ces 3 champs d'activité.

Une première analyse en composante principale (ACP) visait à confirmer l'existence des trois profils. À l'issue de cela, on retrouve les trois profils recherchés que sur 38% de la variance expliquée et les corrélations entre facteurs sont faibles, voire très faibles. Autrement dit, dans leurs pratiques, les CPE mobilisent les trois champs d'intervention (expert-conseil/pilotage/suivi des élèves). À ce stade, il semble que les CPE tiennent à la polyvalence du métier. L'évolution du métier ne conduit pas à une spécialisation dans un domaine plutôt qu'un autre.

Ces résultats sont confirmés par l'alpha de Cronbach. Pour le profil « Pilotage », l'alpha de Cronbach est de 0,07, de 0,32 pour le profil « Expert » et de 0,66 pour le profil « Suivi élèves ». Ces coefficients se situent donc en-dessous de la valeur acceptable (Laveault, 2012). Cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de cohérence dans les pratiques, mais uniquement que ces analyses statistiques ne permettent pas d'en rendre compte. Par conséquent, ces résultats invitent à un retour aux données (Cibois, 1984). Afin d'évaluer la cohérence entre les attitudes des CPE, mises en évidence par les scénarii, et leurs pratiques, nous avons réalisé des tris à plat. Pour chacun des 17 items (tableaux 1 et 2), nous avons regardé quelles étaient leurs réponses aux scénarii.

Présentation du corpus

Notre corpus est composé de 359 conseillers principaux d'éducation ayant répondu de manière aléatoire à notre enquête, sur l'ensemble de la France, par l'intermédiaire de nos réseaux d'étudiants, de tuteurs ou de collègues en poste en établissements scolaires. Sur 359, seuls 294 sujets ont répondu à l'intégralité du questionnaire. Notre échantillon est constitué essentiellement de femmes (81,97%) ayant moins de 39 ans (45,58%) ayant obtenu le concours de CPE avant la réforme universitaire liée à la formation de ce corps professionnel (48,98%), soit en Institut de formation des maîtres (IUFM). Le lieu d'exercice du métier est principalement situé en collège (63,61%) avec deux types majeurs de population élèves : 36,73% avec une population défavorisée et 35,37% avec un public scolaire favorisé (annexe 1).

Un état des lieux des discours des CPE sur leur métier **Tendances générales**

L'engagement des CPE dans l'élaboration de la politique éducative d'établissement et dans l'animation socio-culturelle sont des critères utiles de l'adéquation des pratiques à l'évolution du métier. En effet, la notion de politique éducative est promue par l'institution comme la nouvelle façon d'appréhender la vie scolaire, voulue à la fois systémique et programmatique. À l'inverse, l'animation socio-culturelle, essentielle lors de la création du métier de CPE, n'est plus mise en avant par l'institution. Les autres grands domaines de pratique interrogés par l'enquête et repris dans le tableau 1 ci-dessous - la gestion de l'ordre scolaire, le suivi de la scolarité, l'accompagnement éducatif des élèves, l'organisation du temps et des espaces de vie, l'éducation à la citoyenneté - sont quant à eux établis depuis la création du métier de CPE

comme caractérisant celui-ci, même si les évolutions réglementaires ont régulièrement redessiné les contours de ces missions (tableau 1)

Au regard des premiers résultats statistiques, la reconnaissance par les conseillers principaux d'éducation de leur rôle dans l'élaboration de la politique éducative semble acquise, avec 81,8% des répondants se déclarant « plutôt d'accord » ou tout à fait d'accord » avec la proposition afférente. Sans négliger les effets de désirabilité sociale et de volonté d'affichage d'une conformité des pratiques aux normes institutionnelles, la forte proportion d'assentiment suggère une intégration de cette nouvelle dimension du métier.

L'animation socio-culturelle est, elle, la pratique déclarée la plus clivante dans les domaines de pratique interrogés. Si les réponses reflètent les évolutions institutionnelles, avec un tiers des répondants déclarant que l'animation socio-culturelle ne caractérise « pas du tout » ou « plutôt pas » leur pratique de CPE au quotidien, ils sont près de 15 % à déclarer que c'est « tout à fait » le cas. Les analyses bivariées indiquent que déclarer n'être « pas du tout d'accord » avec le fait que la participation à l'élaboration de la politique éducative fait partie de son quotidien professionnel est très peu lié aux caractéristiques socioprofessionnelles des CPE et à leur contexte d'exercice : seuls le sexe et l'ancienneté sont faiblement liés aux déclarations recueillies. De même, la déclaration d'une prégnance forte de l'animation socio-culturelle dans les pratiques professionnelles n'est une question ni de sexe, ni d'âge, ni d'ancienneté, ni de contexte d'exercice (type d'établissement, taille de l'équipe, population scolarisée, *etc.*). Les autres pratiques déclarées d'éducation à la citoyenneté indiquent une moindre diversité des appréhensions par les CPE de leur métier.

La formation à la citoyenneté ne représente qu'une pratique habituelle pour 35,9% des conseillers principaux d'éducation interrogés (Tableau 2). En conséquence, pour 64,1 % d'entre eux, cela constitue une pratique ponctuelle (23,1%) encore considérée comme difficile à mettre en place pour 22% et une pratique abandonnée pour 19 % d'entre eux. Les priorités semblent relever d'autres domaines, si on en croit les résultats obtenus pour l'item : « Inscrire la vie des instances démocratiques comme axe majeur du projet vie scolaire », nous obtenons 66,3 %. Cette formation renvoie essentiellement à l'élection des délégués et aux aspects organisationnels de la mise en œuvre des instances. Tout ce qui relève d'actes de formation et de valorisation à propos de l'engagement des élèves n'apparaît pas de façon majoritaire et habituelle. Ainsi, la tendance des pratiques vise l'encadrement et le fonctionnement plutôt que l'accompagnement des élèves dans ce domaine. En complément, l'interrogation des CPE à partir de scénarii cherche à voir les écarts entre représentations du métier et choix opérés en situation.

Approfondissement des tendances par des scénarii

Les scénarii ont été élaborés afin de correspondre à des situations habituellement rencontrées par les CPE. Ces scénarii ont été pensés pour apprécier l'adéquation des pratiques des CPE aux types de réponses professionnelles envisagées par les textes institutionnels. Ils ont aussi vocation à repérer des approches différenciées du métier relevant de contraintes contextuelles ou de représentations individuelles.

Les auteurs en première analyse ont identifié trois axes d'exercice du métier en lien avec la circulaire de 2015. L'idée est d'observer d'éventuelles évolutions et modifications des pratiques à partir du discours des CPE :

- Le premier axe se définit " par la participation au pilotage de l'établissement" qui est liée à la place prise par la vie scolaire dans l'organisation et le fonctionnement de l'établissement.
- Le deuxième axe correspond au rôle "d'expert et de conseiller de la communauté éducative" caractérisé par sa connaissance des élèves et du système éducatif. Cela renvoie à une action tournée à la fois vers les élèves et les enseignants à l'échelle de l'établissement.
- Le troisième axe est "centré sur le suivi de l'élève tant du point de vue individuel que collectif" tout au long de son parcours scolaire.

D'une manière générale en croisant, les tableaux de caractérisation de la pratique (tableaux 1 et 2) avec l'ensemble des scénarii, la moyenne réalisée sur ces grands ensembles montre que les différents axes d'exercice du métier sont tous mobilisés, quel que soit l'âge, le contexte ou la formation reçue. Il apparaît également qu'ils sont avant tout conseillers et experts dans leur domaine (48.38%) tout en veillant à assurer des fonctions de pilotage (36.86%) et leur action de suivi auprès des élèves (28.39%). En ce sens, les pratiques du métier semblent à ce stade aller dans le sens défini par les instructions officielles de la circulaire du 10 août 2015. Cela confirme l'évolution de la fonction en plaçant les CPE dans une posture de conseiller auprès de la communauté éducative et de pilote de la politique éducative. L'hypothèse qu'il existe chez les CPE une capacité d'adaptation aux contextes et aux évolutions des problématiques d'établissement, quel que soit leur histoire, leur vécu et leur environnement semble se valider. Comme nous allons le voir avec quelques exemples, dans une même situation, les différents axes de travail peuvent être mobilisés, mais dans un ordre et à des degrés divers.

Étude de cas (Annexe 2)

Dans les scénarii proposés, chaque item (tableaux 1 et 2) a été attribué à un des profils (conseiller/expert, suivi des élèves, pilotage) et les réponses ont été triées à plat pour identifier les axes dominants.

- Le cas des mouvements de grève (Tableau 3)

Dans le cas de mouvements de grève, nous constatons ici que les CPE mobilisent chacun des axes avec une priorité au pilotage de l'établissement (64,97%). En effet, la majorité des professionnels entendent « déployer leurs AED à tous les points stratégiques de l'établissement pour éviter les débordements » (163 réponses/294) et « ferment les grilles de l'établissement pour maintenir les élèves à l'extérieur » (31/294). En ce sens, ils assurent la sécurité des élèves et veillent à la qualité du climat scolaire de l'établissement. Pour autant, ils agissent directement auprès des élèves concernés (17, 05%) en « recevant une délégation d'élèves » par exemple (44/294). Le conseil et l'expertise, ici (réponse attendue) sont eux mis en minorité (12,90%). S'agit-il de résoudre la situation sans faire appel dans l'immédiat à la direction, la priorité étant donnée au climat scolaire ?

- Le cas de l'accompagnement éducatif des élèves (Tableau 4)

Dans le cas de l'exclusion de l'élève maltraitée (Tableau 4), les CPE favorisent le suivi de l'élève à 73% (réponse attendue) et dans le même temps cette situation n'est pas identifiée d'emblée comme une situation de maltraitance. Par conséquent, ils n'envisagent pas de façon automatique la demande de signalement. On pourrait donc en déduire que les CPE sont mobilisés par l'urgence des situations sans en assurer un suivi dans la durée. Quant à la question des agissements de l'enseignant, les CPE optent pour une gestion de cette situation par le chef d'établissement tout en étant forces de propositions pour éviter que ce type de dysfonctionnement ne réapparaisse dans l'établissement (14%). La gestion de crise n'empêche

pas une réflexion et une action à moyen et à long terme. Signalons également que 4, 31 % des CPE interrogés interviennent auprès de la classe. On peut se demander, dans ce cas, s'il ne s'agit pas d'éviter une situation complexe à gérer à différentes échelles.

Discussion

L'intérêt de ce premier travail d'enquête réside dans l'émergence d'une professionnalité plurielle mise en œuvre volontairement dans le cadre d'une stratégie éducative. Rappelons que les situations soumises aux CPE qui ont été interrogés permettaient un maximum de trois réponses hiérarchisées par ordre de priorité (annexe 2). Il apparaît ici qu'à un problème donné, les répondants proposent souvent deux ou trois réponses et rarement une seule réponse. Deux ou trois domaines d'activités parmi les profils définis sont alors mobilisés dans chaque situation et traduisent une réflexion et une action à différentes échelles (élève, service vie scolaire, établissement), mais également à court, moyen et long terme. La notion de Vie scolaire est ici plébiscitée dans son ensemble. La responsabilité de l'équipe des personnels de vie scolaire permet donc d'inscrire l'action professionnelle du CPE à l'échelle de l'établissement.

Cette vision du métier, au-delà d'une relative proximité à la circulaire de 2015 et au référentiel de 2013 montre que les CPE, en tant que cadre de catégorie A, investissent essentiellement, dans l'intérêt de la communauté éducative, des zones de liberté professionnelle tant sur l'analyse que l'action réalisée. Réfléchir à l'échelle de l'établissement ou du service vie scolaire, permet de résoudre et d'améliorer les situations qui se présentent à une échelle micro-individuelle. À l'inverse, à partir des situations individuelles, des actions seront envisagées à plus long terme et à d'autres niveaux. On peut donc subsumer que les réponses apportées dans les scénarii sont le résultat d'une analyse du CPE concernant le contexte de l'établissement, la nature du problème rencontré et sa vision du métier. En d'autres termes, le CPE réagit prioritairement en fonction de l'urgence de la situation et du type de contexte. Il ancre son action dans une stratégie éducative qu'il a lui-même définie sur le moyen ou le long terme. L'évolution du métier ne conduit donc pas à une spécialisation dans un domaine plutôt qu'un autre. Toutefois, le domaine de l'animation socio-culturelle, fondamental dans l'historique du métier, ne semble plus exister en tant que tel et en ces termes.

D'un point de vue analytique on peut poursuivre la discussion en faisant référence à l'évolution des réformes et des circulaires de sorte à éclairer cette évolution stratégique des CPE qui ne se focalisent pas sur une seule réponse à un problème donné, mais en construisent plusieurs prenant en compte la complexité d'une situation éducative sur plusieurs dimensions. À ce sujet, il serait intéressant de mieux connaître les contenus de formation, notamment au sein des Master MEEF Mention encadrement éducatif, afin de repérer à quels moments et selon quelles modalités, ces nouvelles compétences à mobiliser sont acquises dans le parcours de formation (capacité réflexive, analyse systémique, analyse de pratiques professionnelles, démarche de projet, politique éducative...).

Ces éléments sont à rapprocher de l'analyse de Rémy (2017) qui montre une évolution du métier en relation, notamment, avec l'émergence des changements de pratique sur le terrain et l'influence de la formation initiale et continue des personnels d'éducation. Dans nos recherches antérieures, nous avons montré comment le jugement professionnel au sens de Schön (1994) et de Dewey (1993) permet une évolution de la prise en compte d'éléments particuliers du métier. Cela renvoie aux travaux du CEREQ (2007) et d'Ouvrier-Bonnaz (2008), comme la dimension réflexive sur l'activité éducative, la professionnalisation au travers de l'animation ainsi que la mise en œuvre des dispositifs de suivi des élèves (individuel ou collectif). Les CPE mettent en œuvre, au sein des établissements scolaires, une lecture du social au travers du prisme éducatif. Comme nous l'avons identifié plus haut dans la collecte de données, le CPE

entreprend son action dans une perspective de résolution de problème s'appuyant sur une épistémologie de l'action (Clavier, 2012). Une telle démarche introduit une dimension stratégique dans l'action du CPE entre une démarche faisant appel à la professionnalisation, à l'expertise et aux enjeux de la normalisation et une démarche plus politique (au sens de l'analyse des discours). Le CPE, dans son action au sein de la communauté éducative, agit entre ces deux pôles, gagnant ainsi sa légitimité au terme de son action.

Conclusion

Le travail présenté ici visait à identifier la distance entre les pratiques déclarées des CPE mis en situation (mini-cas) et la circulaire de 2015 d'une part, et le référentiel de compétences d'autre part. Comment les CPE se sont-ils appropriés ces deux éléments ? Cette question a été dépassée par ce qui ressort d'une dialectique institué/instituant au sens de Castoriadis, (1975). Si le ministère et ses instances éditent deux textes (l'institué) qui viennent acter des fonctionnements, des compétences et des missions, il n'en demeure pas moins que sur le terrain nombre de pratiques, d'initiatives (l'instituant) et de « partis pris » professionnels s'engagent depuis plusieurs années. L'étude présentée montre que les CPE entrent assez facilement dans le cadre des deux textes officiels cités précédemment, mais se sont octroyés, dans le cadre d'un développement professionnel et plus particulièrement d'une identité professionnelle, des marges d'autonomie qui sont légitimes pour un cadre éducatif. Ainsi, les CPE vont chercher dans les textes officiels d'autres réponses plus en lien avec leur vision du métier, avec leur investissement professionnel au sein d'un établissement ancré dans un contexte. Le positionnement le plus visible tourne autour de l'expertise et de l'exploitation de la notion de Vie scolaire qui devient une problématique à part entière dans la circulaire de 2015. Ainsi lancés dans une démarche professionnelle basée sur la réflexivité et donc l'analyse de leur activité, les CPE investissent une démarche stratégique au profit d'une politique éducative définie, comme prévu par les textes et par la communauté éducative elle-même dans le projet d'établissement. Cette technicité, nouvelle par son ampleur, recensée dans cette enquête mérite d'être interrogée plus précisément de sorte à en connaître les enjeux ainsi que les tenants et les aboutissants. Cette recherche a donc vocation à se prolonger dans le cadre d'une vaste collecte de données réalisée à partir d'entretiens auprès des CPE et plus globalement des communautés éducatives des établissements concernés par cette recherche.

Bibliographie

- Barrère A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Chauvigné, C & Étienne, R. (2011). "Approaches to citizenship and social education training: For inexperienced teachers and "conseillers principaux d'éducation". In P. Cunningham & N. Fretwell (Eds.), *Europe's Future: citizenship in a changing world*", « *Dilemmas and tensions of citizenship education: between resistance and changes in school actors* » (p. 72-83). T CiCe Thematic Network Project. Institute for Policy Studies in Educatio.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.
- Clavier, L. (2012) - Les personnels d'éducation en EPLE : entre éthique sociale et bricolage des pratiques. Naissance d'une épistémologie pratique ? In D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants, enjeux, structures et problèmes* (p. 137-157). Paris : L'Harmattan.
- Cibois, P. (1984). *L'analyse des données en sociologie*. Paris : PUF.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler 4* : 7-42.

Danvers, F. (2009). S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation. Dictionnaire de sciences humaines. Préface : G. Solaux ; Postface : J. Saint-Fleur. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, Collection « Métiers et pratiques de formation ».

Delahaye, J., Barbier, C., Durand, F., Machuré, N. & Véran, J.-P. (2009). *Le conseiller principal d'éducation - De la vie scolaire à la politique éducative*. Paris : Berger-Levrault.

Dewey J. (1993). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Jean, A. & Étienne, R. (2011). Recherche sur les évaluations des UE du Master Métiers de l'Education et de la Formation de l'IUFM Université Montpellier 2, Colloque de l'ADMEE, 13, 14 janvier, Paris.

Jodelet, D (1991). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.

Jodelet, D (1993). Les représentations, images trompeuses du réel. *Revue des sciences humaines* 27 : 22-25.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie* 142 : 131-181.

Laveault D. (2012). Soixante ans de bons et mauvais usage du alpha de Cronbach, *Mesure et évaluation en éducation* 35(2) : 17.

Ouvrier-Bonnaz, R. (2008). « L'information sur les métiers et les formations en milieu scolaire, une question didactique ? ». *L'orientation scolaire et professionnelle* 37/2 : 267-288.

Rémy, R. (2017). *Conseiller principal d'éducation : Repères pour une histoire (1945-1993) Acteurs et événements*. Paris : L'Harmattan

Schön D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Editions Logiques

Tardif M. et Levasseur L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Paris : PUF.

Wittorski, R. (2008). La notion d'identité collective. In M. Kaddouri, C., Lespessailles, M. Maillibouis & M. Vasconcellos (éd.), *La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique* (p. 195-213). Paris : L'Harmattan, Logiques Sociales.

Tableau 1 - Qu'est-ce qui caractérise le plus votre pratique de CPE au quotidien ?

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Total
La gestion de l'ordre scolaire (questions disciplinaires)	0,0%	10,0%	44,0%	46,0%	100,0%
Le suivi de la scolarité des élèves	0,0%	3,0%	37,9%	59,1%	100,0%
L'accompagnement éducatif des élèves	1,0%	5,5%	36,3%	57,2%	100,0%
La participation à l'élaboration de la politique éducative	2,0%	16,2%	43,4%	38,4%	100,0%
L'organisation des temps et des espaces de vie de l'élève	0,5%	6,5%	43,2%	49,7%	100,0%
L'animation socio-culturelle	4,5%	29,8%	51,0%	14,6%	100,0%
La responsabilisation de l'élève et la citoyenneté	1,5%	6,5%	45,8%	46,3%	100,0%

p = 0,00 ; Khi2 = 180,91 ; ddl = 18 (TS)

Tableau 2 - Parmi les propositions ci-dessous, quelles sont celles qui correspondent-elles à votre pratique cette année en matière de formation à la citoyenneté ?

	Ne correspond pas à ma pratique	Intéressant, mais difficile à mettre en place	Pratique ponctuelle	Pratique habituelle	Total
Organiser la prise en charge par les professeurs principaux des élections des délégués	18,9%	6,1%	15,3%	59,7%	100,0%
Organiser dans le cadre de la vie scolaire les élections des délégués	14,9%	8,2%	14,4%	62,4%	100,0%
Prendre en charge l'ensemble des phases de la pratique démocratique, de la sensibilisation à la formation des délégués	8,2%	11,2%	20,9%	59,7%	100,0%

Organiser la prise en charge de la formation des délégués par un organisme extérieur	75,8%	11,9%	8,8%	3,6%	100,0%
Inscrire la vie des instances démocratiques comme axe majeur du projet vie scolaire	9,8%	34,2%	22,3%	33,7%	100,0%
Réunir les représentants des élèves avant les conseils d'administration	8,6%	34,0%	32,5%	24,9%	100,0%
Réunir les représentants des élèves pour permettre une réelle prise en compte de la parole des élèves dans les décisions de l'établissement	1,0%	21,3%	37,6%	40,1%	100,0%
Travailler à la valorisation de l'engagement des élèves dans la validation des compétences du socle	13,3%	30,6%	26,5%	29,6%	100,0%
Valoriser officiellement l'engagement des élèves (remise d'un certificat d'engagement signé par le chef d'établissement, mention sur le bulletin trimestriel, etc.)	23,0%	28,1%	22,4%	26,5%	100,0%
Travailler la formation à la citoyenneté en collaboration avec les enseignants (projets; axe "L'engagement, agir individuellement et collectivement", de la réforme des programmes (EMC), etc.)	16,9%	34,4%	29,7%	19,0%	100,0%

$p < 0,01$; $\text{Khi}^2 = 755,47$; $\text{ddl} = 27$ (TS)

Tableau 3 - Le cas des instances lycéennes et des mouvements de grève

Prendre en charge l'ensemble des phases de la pratique démocratique, de la sensibilisation à la formation des délégués.			
Les délégués du conseil de la vie lycéenne (CVL) ou du conseil de la vie collégienne (CVC) décident de suivre le mouvement de grève conduit depuis quelques jours sur le plan national concernant la dégradation de leurs conditions de vie lycéenne et la venue de nouveaux programmes suite à une réforme en cours.			
B. Les élèves meneurs sont des élèves plutôt repérés dans l'établissement et souhaitent lors de cette journée perturber le bon déroulement du cours			
Conseiller/expert	Elèves	Etablissement	Ne correspond pas

12,90 %	17,05 %	64,97 %	5,07 %
---------	---------	----------------	--------

Tableau 4 - Le cas de l'accompagnement éducatif des élèves

Accompagnement éducatif des élèves			
Vous êtes CPE en LP. Depuis plusieurs semaines des élèves sont exclus régulièrement du cours de math de la classe de troisième prépa pro. La classe est turbulente et les résultats sont très mauvais. Le professeur est mécontent. Une élève vient d'être exclue et elle vous indique qu'elle a passé cinq minutes devant la classe au centre d'un cercle tracé à la craie par le professeur parce qu'elle avait bavardé. Elle a décidé d'aller s'asseoir à sa place, l'enseignant l'a alors exclue pour être sortie du cercle.			
Conseiller/expert	Elèves	Etablissement	Ne correspond pas
13,33 %	72,94 %	13,33 %	4,31 %

Annexe 1

SEXE	nb	%
Féminin	241	81,97
Masculin	53	18,03
Total général	294	100

AGE	nb	%
25-29 ans	30	10,20
30-34 ans	55	18,71
35-39 ans	45	15,31
40-44 ans	57	19,39
45-49 ans	39	13,27
50-54 ans	34	11,56
55 et plus	30	10,20
Moins de 25 ans	4	1,36
Total général	294	100,00

CONCOURS	nb	%
1994-2009	144	48,98
Après 2009	107	36,39
Avant 1994	27	9,18
(vide)	16	5,44
Total général	294	100,00

ETABLISSEMENTS	nb	%
Collège	187	63,61
LGT	62	21,09
LP	45	15,31
Total général	294	100,00

POPULATION	nb	%
Défavorisée	65	22,11
Plutôt défavorisée	108	36,73
Plutôt favorisée	104	35,37
Très favorisée	17	5,78
Total général	294	100,00

FORMATION	nb	%
Non	49	16,67
Oui, à l'ESPE	53	18,03
Oui, à l'IUFM	173	58,84
Oui, au Rectorat	19	6,46
Total général	294	100,00

Annexe 2 : Extraits du questionnaire d'enquête

Cas N°2 : Les délégués du conseil de la vie lycéenne (CVL) ou du conseil de la vie collégienne (CVC) décident de suivre le mouvement de grève conduit depuis quelques jours sur le plan national concernant la dégradation de leurs conditions de vie lycéenne et la venue de nouveaux programmes suite à une réforme en cours. Répondre à la situation A et la situation B

A. Les meneurs sont des élèves qui n'ont jamais fait l'objet d'attention particulière et manifestent leur mécontentement devant la grille du lycée

1. vous restez dans votre bureau pour pouvoir appeler et être joint
2. vous vous déplacez au portail
3. vous envoyez un(e) AED au portail
4. vous avertissez le chef d'établissement
5. vous appelez les forces de police
6. vous invitez les élèves à retourner en cours
7. vous ne dites rien et les laissez manifester de manière pacifique
8. vous appelez les parents de tous les élèves présents devant la grille
9. vous recensez les présents et décidez d'une punition

Quelle est la réponse qui vous correspond le plus ? (Notez son numéro) :

Y a-t-il une autre réponse que vous jugez incontournable ? (Notez son numéro) :

Y a-t-il une autre réponse que vous pourriez aussi envisager ? (Notez son numéro) :

B. Les élèves meneurs sont des élèves plutôt repérés dans l'établissement et souhaitent lors de cette journée perturber le bon déroulement du cours

1. vous fermez les grilles de l'établissement et maintenez les élèves à l'extérieur
2. vous déployez vos AED à tous les points stratégiques de l'établissement pour éviter les débordements
3. vous faites entrer les élèves et leur rappelez que le droit de grève n'existe pas
4. vous recevez une délégation d'élèves
5. vous leur signifiez les conséquences de leurs actes et les prévenez de punitions possibles
6. vous décidez que tout cours manqué sera rattrapé
7. vous organisez un temps de dialogue entre les manifestants et les autres élèves de l'établissement
8. vous proposez au chef d'établissement d'organiser un temps de dialogue entre les manifestants et les autres élèves de l'établissement
9. vous appelez les familles des meneurs et les renvoyez chez eux
10. vous essayez d'organiser avec les professeurs de chaque classe une heure de vie de classe
11. vous profitez de ce contexte pour envisager un temps de formation citoyenne
12. vous essayez d'en savoir davantage sur les actions à venir autour de ce mouvement lycéen pour maintenir l'ordre scolaire

Quelle est la réponse qui vous correspond le plus ? (Notez son numéro) :

Y a-t-il une autre réponse que vous jugez incontournable ? (notez son numéro) :

Quelles sont les réponses que vous pourriez aussi envisager ? (2 maximum) :....

Cas n° 8 : Vous êtes CPE en LP. Depuis plusieurs semaines des élèves sont exclus régulièrement du cours de math de la classe de troisième prépa pro. La classe est turbulente et les résultats sont très mauvais. Le professeur est mécontent. Une élève vient d'être exclue et elle vous indique qu'elle a passé cinq minutes devant la classe au centre d'un cercle tracé à la craie par le professeur parce qu'elle avait bavardé. Elle a décidé d'aller s'asseoir à sa place, l'enseignant l'a alors exclue pour être sortie du cercle.

1. vous prenez le temps de discuter avec l'élève pour comprendre ce qui se passe au sein de cette classe
2. vous renvoyez l'élève en classe en l'accompagnant
3. vous signalez immédiatement ce cas de maltraitance au chef d'établissement
4. vous rencontrez l'enseignant pour comprendre ses difficultés avec cette classe et vous lui indiquez que ce type de punitions est inapproprié
5. vous intervenez en classe pour ramener les élèves à un comportement plus studieux
6. vous proposez à l'enseignant d'organiser une heure de vie afin de trouver un mode de fonctionnement plus apaisé
7. vous ouvrez le dialogue avec l'enseignant pour comprendre ensemble les raisons qui amènent une classe à refuser de se mettre à l'étude
8. vous proposez au professeur de rencontrer les parents des élèves dont les résultats sont les plus mauvais afin de préciser les attentes en math.
9. Vous rencontrez le chef d'établissement pour lui fournir toutes les informations concernant ces dysfonctionnements (rapports, exclusions, courrier des parents d'élèves...)

10. Vous proposez au chef d'établissement de rencontrer ensemble l'enseignant afin de réguler la situation

11. vous demandez au chef d'établissement de rencontrer cet enseignant afin de faire cesser ce type de comportement.

Quelle est la réponse qui vous correspond le plus ? (Notez son numéro)

Y a-t-il une autre réponse que vous jugez incontournable ? (Notez son numéro)

Quelles sont les réponses que vous pourriez aussi envisager ? (2 maximum)

566 Symposium : Les jugements scolaires : répercussions sur les élèves

Audrey Murillo, Julie Blanc, UMR EFTS (France)
Discutant : Hélène Veyrac

Introduction du Symposium

Audrey Murillo, Julie Blanc

Les jugements portés par les enseignants sur leurs élèves relèvent d'actes évaluatifs reposant sur des faits et sur des normes culturelles par définition arbitraires (d'après Bressoux et Pansu, 2003). Les jugements scolaires sont plus ou moins explicités, plus ou moins formalisés ; ils portent sur l'élève, ses performances, ses actions, ses aptitudes ou même ses intentions, s'adressent à des destinataires variés (élèves, parents, recruteurs...). Ils se donnent à voir par des notes, commentaires accompagnant les notes, appréciations, évaluations informelles, avis sur l'orientation, sélections, attentes, punitions, sanctions... qu'enseignants et autres membres des équipes éducatives portent sur les élèves.

De nombreux travaux ont porté sur la construction des jugements scolaires, montrant notamment que ces jugements ne sont pas exempts de biais (Dusek & Joseph, 1983 ; Bressoux & Pansu, 2003 ; Merle, 2018). Ce symposium croise divers regards théoriques et méthodologiques (sciences de l'éducation, sociologie, psychologie, théories de l'activité... ; approches quantitatives et qualitatives) pour investiguer les répercussions des jugements scolaires sur les élèves : comment les élèves font l'expérience de ces jugements, les perçoivent, éventuellement les subissent, s'en protègent, les anticipent, s'y conforment, leur accordent du crédit, les fuient, cherchent à les influencer, sont influencés par ces jugements... les élèves pouvant être conscients ou non de ces répercussions.

Chaque communication s'attachera à présenter des données recueillies auprès d'élèves (par observations, entretiens et/ou questionnaires) pour rendre intelligibles les répercussions des jugements scolaires sur les élèves.

Ce symposium est composé des contributions des auteur.e.s suivant.e.s :

- Audrey Murillo (UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse) présente une recherche portant sur l'activité des lycéens lorsqu'ils ont à compléter des fiches de renseignements à la rentrée, en mettant la focale sur la façon dont ils cherchent ou non à influencer le jugement de leurs enseignants.
- Bruno Voirnesson et Agnès Grimault-Leprince (CREAD, ESPE de Bretagne) abordent la perception du juste et de l'injuste par les collégiens face aux sanctions.
- Julie Blanc, Audrey Murillo et Hélène Veyrac (UMR EFTS, ENSFEA, Université de Toulouse) abordent les perceptions par des élèves de terminale des avis émis par les équipes pédagogiques sur leurs vœux d'orientation (dans le cadre de Parcoursup, procédure d'admission dans l'enseignement supérieur français).

Bibliographie

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris: PUF.

Dusek, J.-B. & Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology* 75(3) : 327-346.

Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.

422 Quand les élèves cherchent à influencer le jugement des enseignants : le cas des fiches de renseignements

Audrey Murillo, UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs
ENSFEA, Université de Toulouse (France)

Résumé

En France, lors du premier cours de l'année scolaire, des enseignants demandent à leurs élèves de compléter une fiche de renseignements. Notre recherche, qui repose sur une méthode mixte (758 questionnaires et 7 entretiens auprès de lycéens), montre que compléter une fiche met certains élèves dans l'embarras ; la gêne de l'élève est corrélée à sa perception de ses attributs dévalorisants. Les élèves les plus connivents avec la culture scolaire sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image en renseignant les fiches. Notamment, ils se présentent en fonction des attentes supposées des enseignants afin d'être perçus le plus positivement possible par ces derniers. Nous mettons ainsi en évidence des inégalités de présentation de soi qui, cumulées aux inégalités sociales et à un effet Pygmalion, sont susceptibles de participer à l'amplification des inégalités scolaires.

Mots-clés : fiches de renseignements, lycéens, présentation de soi, connivence scolaire, capital culturel

Introduction

Les enseignants, par leurs pratiques ou les dispositifs qu'ils mettent en place, peuvent contribuer à l'accroissement des inégalités de niveau entre élèves, en offrant des opportunités d'apprentissage plus faibles aux élèves les plus en difficultés, et ce pas toujours consciemment (Bautier & Rayou, 2009 ; Sensevy, Maurice, Clanet, & Murillo, 2008). Qu'en est-il de la pratique, répandue en France, qui consiste à demander aux élèves de compléter une fiche de renseignements, lors du premier cours de l'année scolaire ? Certains enseignants voient dans ces fiches des outils précieux pour mieux connaître leurs élèves, s'adapter à eux ; ils posent des questions sur la scolarité, la famille, les loisirs, les projets... D'autres enseignants ne mettent pas en place cette pratique, n'en voyant pas l'intérêt ou craignant de catégoriser trop rapidement leurs élèves. Comment les lycéens remplissent-ils ces fiches de renseignements ? Sont-ils gênés, particulièrement lorsqu'ils ont à révéler des informations potentiellement peu valorisantes (situation familiale, passé scolaire, loisirs...) ? Cherchent-ils à maîtriser l'image qu'ils renvoient à leurs enseignants ? Nous ferons l'hypothèse que les lycéens les plus connivents avec la culture scolaire, les plus socialement et scolairement favorisés, sont également ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image¹.

Cadre théoriques et problématisation

Fiches de renseignements et effet Pygmalion

Les fiches de renseignements fournissent aux enseignants des informations sur leurs élèves : dès le premier jour de l'année, les enseignants peuvent recueillir des renseignements sur la situation familiale des élèves, leurs projets, leur passé scolaire, leurs goûts scolaires et extrascolaires... Des enseignants se construisent ainsi une première impression de leurs élèves, qui peut nourrir un effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968). Un enseignant qui s'attend à ce qu'un élève soit performant a effectivement des chances d'offrir à cet élève plus

¹ Ce texte est une version réduite de : Murillo, A. (2019). Des élèves doublement inégaux face aux fiches de renseignements de début d'année. *La Recherche en Education*, 19.

d'opportunités d'apprendre qu'à un autre élève : cet élève sera plus sollicité, de façon plus chaleureuse, les retours qui lui seront faits seront plus nombreux et riches, les tâches qui lui seront proposées seront plus exigeantes (Trouilloud & Sarrazin, 2003). Ainsi, il fait peu de doute que les fiches de renseignements, au même titre que d'autres informations précoces prises par les enseignants sur leurs élèves, peuvent contribuer à un effet Pygmalion.

Cet effet Pygmalion peut être construit sur des bases sociales, lorsque les attentes des enseignants quant à la réussite ou l'échec d'un élève sont inférées à partir de données comme la situation familiale. En ce sens, Duru-Bellat et Mingat (1993) ont montré qu'à niveau égal, les élèves plus âgés ou socialement défavorisés sont moins bien notés que les autres élèves par leurs enseignants. Le risque est pour les enseignants de considérer que l'insuffisance des acquisitions et des résultats des élèves s'inscrit dans une trajectoire marquée par l'échec, ce qui pourrait conduire les enseignants à s'exonérer de leur responsabilité pédagogique (Merle, 1994), en adhérant plus ou moins implicitement à une « théorie de l'échec scolaire fondée sur le handicap familial » (ibid.). L'effet Pygmalion pourrait ainsi prendre source, pour partie, dans une conception sociologique de la réussite scolaire.

Les fiches de renseignements : pratiques des enseignants

De précédents travaux ont éclairé les pratiques des enseignants quant aux fiches de renseignements. Merle (1994) a montré que, chez les professeurs de lycée français, ces fiches renvoient à trois modèles d'identification de l'élève :

- « l'absence d'identification » ou le « modèle de l'élève sans histoire » correspond aux enseignants ne prenant pas a priori de renseignements sur leurs élèves ;
- « l'identification par des informations de type scolaire » pour les enseignants demandant des informations telles les classes redoublées, les notes dans la matière, le projet professionnel ;
- « l'identification scolaire et sociale » pour les enseignants demandant des informations identiques aux précédentes, ainsi que des informations extrascolaires telles la composition de la famille, la profession des parents, les loisirs...

Dans autre recherche, menée dans les lycées agricoles français, nous avons montré que des enseignants utilisent les fiches de renseignements, à partir desquelles ils infèrent de plus ou moins grandes dispositions à réussir chez leurs élèves (Murillo, Blanc, Veyrac, & Sahuc, 2017).

Fiches de renseignements et préservation par les élèves de leur face

L'approche interactionniste de Goffman (1973, 1974) nous conduit à considérer qu'enseignants et élèves cherchent à « préserver leur face² », ainsi que celles des autres. Bien que des enseignants tentent, à des degrés divers, d'éviter d'embarrasser leurs élèves avec certaines questions, des élèves disent être gênés de dévoiler des informations personnelles ou potentiellement stigmatisantes (Murillo *et al.*, 2017). Au regard des études sur l'effet Pygmalion, les élèves auraient en effet tout intérêt à maîtriser les impressions qu'ils donnent, à contrôler l'accès à des faits qui pourraient menacer leur face ; « ces faits peuvent comprendre des secrets inavouables bien gardés ou des attributs négatifs que tout le monde peut posséder mais dont personne ne parle » (Goffman, 1973, p. 198). Pour les élèves, il peut s'agir d'une situation familiale difficile, de mauvais résultats scolaires antérieurs, d'une absence de projet professionnel, *etc.* Qu'est-ce qui conduit un élève à chercher, ou non, à maîtriser son image ?

²² La « face » est entendue au sens de Goffman (1974, p. 9) comme « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ».

Comme nous allons le voir en suivant, l'approche bourdieusienne va nous conduire vers notre hypothèse.

Fiches de renseignements et stratégies socialement différenciées

La maîtrise des impressions, avec une focale plus macro-sociale, a été traitée par Bourdieu (1979), qui distingue les « classes populaires », les « petits bourgeois » et les « classes privilégiées ». Pour lui, les premières se caractérisent par leur « franc-parler », notamment parce qu'elles se montrent peu conscientes des « déterminants économiques et sociaux » (Idem). Les classes privilégiées, « sûr[e]s de leurs êtres », pourraient « se débarrasser du paraître ». A contrario, les classes moyennes seraient préoccupées par le jugement d'autrui sur leurs apparences, par le fait de se « faire-valoir » pour « faire avancer [leurs] intérêts et [leurs] projets d'ascension » (Idem). Finalement, au niveau des lycéens, ceux qui ont un capital culturel assez élevé pourraient être ceux qui cherchent le plus contrôler leur image lorsqu'ils complètent les fiches de renseignements. Pour Merle (1994),

les élèves les mieux dotés socialement d'un savoir de mise en scène de soi, plus initiés implicitement au jeu des images que se renvoient professeur et lycéens, sont davantage susceptibles de produire sur leur fiche et dans la classe les meilleures réponses, celles qui correspondent aux attentes du maître.

Nous souhaitons ici mettre à l'épreuve l'hypothèse que les élèves les plus favorisés, connivents avec la culture scolaire, sont ceux qui perçoivent le mieux les enjeux de ne pas dévoiler leurs stigmates (entendus comme des attributs sociaux dévalorisants, au sens de Goffman), de donner une image d'eux-mêmes suffisamment valorisée.

Méthode

Nous présentons ici la méthode mise en œuvre pour répondre à notre hypothèse. Il s'agit d'une méthode mixte alliant questionnaires et entretiens avec des lycéens.

Le questionnaire, destiné aux lycéens, a été composé en s'appuyant sur des résultats d'observations et entretiens dont nous avons rendu compte dans un précédent article (Murillo *et al.*, 2017). Le questionnaire porte notamment sur :

- Les caractéristiques sociales des élèves : sexe, composition familiale, profession des adultes responsables, niveau d'aspiration scolaire des parents pour l'élève.
- Les caractéristiques scolaires des élèves : lycée, classe, niveau perçu par l'élève, mention obtenue au brevet.
- Le nombre de fiches complétées lors de cette rentrée.
- La gêne éprouvée par les élèves face aux questions des enseignants sur la scolarité, les loisirs, la situation familiale, les projets.
- L'attitude et les stratégies déployées par les élèves face aux questions sur la famille, les loisirs, la scolarité, les projets, le rapport à la matière : dire la vérité, ne pas savoir quoi dire, cacher certaines choses, dire des choses fausses, ne pas répondre à la question posée.

Les lycéens ont complété notre questionnaire tôt dans l'année scolaire, après avoir rencontré leurs différents enseignants. Nous avons contacté les élèves sans passer par les lycées et les enseignants, afin de limiter les biais d'adressage : il était précisé aux lycéens que leurs enseignants n'avaient pas accès à leurs réponses, qu'elles étaient recueillies dans un but de recherche et de formation des enseignants. Les élèves qui le souhaitaient indiquaient le moyen de les contacter pour un éventuel entretien ultérieur.

758 lycéens volontaires ont répondu au questionnaire. L'échantillon est quasi-représentatif de la population métropolitaine des lycéens quant aux critères suivants : sexe, public/privé, éducation nationale/enseignement agricole. Les filières professionnelles sont légèrement sous-représentées.

La profession de chaque parent (ou responsable légal) a été codée selon les catégories de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance : favorisée A, favorisée B, moyennement favorisée, défavorisée, ou non renseignée. Nous avons effectué un réajustement en suivant Rocher (2016, p. 21), afin que la catégorisation finale soit strictement liée à l'indice de position sociale des élèves (indice obtenu en agrégeant les diplômes des parents, les conditions matérielles, le capital culturel, les pratiques culturelles, l'ambition et l'implication parentale). A l'instar de Guyon et Huillery (2014), nous retenons pour chaque élève la catégorie la plus élevée des deux parents.

Notre méthode est mixte : après avoir traité les données issues du questionnaire et dégagé quatre profils d'élèves par classification hiérarchique descendante, nous avons mené des entretiens téléphoniques avec 7 élèves de profils variés, dans l'objectif d'affiner nos interprétations. Ces entretiens, s'appuyant sur les réponses de l'élève interviewé au questionnaire, étaient ciblés sur la gêne et les stratégies éventuelles des élèves face aux questions posées dans les fiches de renseignements.

Résultats

Nous présentons dans cette partie les résultats quant à la fréquence de remplissage des fiches par les lycéens, la gêne qu'ils peuvent ressentir et enfin les stratégies, socialement différenciées, qu'ils mettent en place pour compléter ces fiches.

Compléter les fiches de renseignements : un rituel de rentrée

La grande majorité (91%) des lycéens a renseigné au moins une fiche à la rentrée 2017. 10% ont même complété 8 fiches ou plus. En moyenne, chaque lycéen a complété 3,8 fiches, ce qui nous permet de qualifier ce dispositif de rituel : d'autres enseignants que le professeur principal ont recours à ces fiches.

Les enseignants font d'autant plus compléter des fiches qu'ils ne connaissent pas les élèves en début d'année : les élèves qui entrent dans un nouvel établissement complètent significativement plus de fiches que les autres (4,5 fiches en moyenne pour les classes « entrantes », 3,2 fiches en moyenne pour les autres classes).

Des élèves gênés par le remplissage des fiches

Moins d'un quart des lycéens (22,5%) indique n'être aucunement gêné par le fait de compléter une fiche de renseignements. Ces fiches provoquent ainsi un embarras massif, plus ou moins vif selon les élèves. 58% des élèves est gêné par le simple fait de donner une impression à leur enseignant : ceci laisse supposer le poids que les élèves accordent à cette première impression. Par ailleurs, de façon assez attendue, les questions en lien direct avec la scolarité sont perçues comme moins gênantes que les questions extrascolaires 21% des élèves sont gênés par les questions sur leur scolarité, 45% des élèves sont gênés par les questions sur leur famille).

La gêne est liée au stigmatisme (attributs sociaux dévalorisants)

Les lycéens porteurs d'un stigmatisme (faible niveau scolaire, situation familiale défavorisée...) sont les plus gênés de dévoiler des informations en lien avec ce stigmatisme. Ainsi, lorsqu'il s'agit de donner des renseignements sur sa scolarité (niveau, classes précédentes, redoublement...), les lycéens n'ayant pas obtenu leur brevet sont trois fois plus nombreux à être gênés que ceux ayant obtenu leur brevet avec la mention Très Bien. Ceux n'ayant pas obtenu leur brevet sont

également plus souvent gênés par le simple fait de devoir écrire sur une fiche, exercice proche de la forme scolaire qui, dès le début de l'année, permet à l'enseignant de repérer des indices de compétences scolaires : clarté, présentation, graphie, expression écrite...

Concernant les questions sur la situation familiale (profession des parents, nombre de frères et sœurs...), les élèves les plus gênés sont ceux qui ne voient pas régulièrement leurs parents (75% contre 41,5% de ceux qui ont un père et une mère qu'ils voient régulièrement, $\chi^2=25,4$; $p<.0001$), ainsi que ceux issus de catégories socioprofessionnelles défavorisées (57,1% contre 38,0% des favorisés A, $\chi^2=12,8$; $p=.01$).

Ces élèves craignent d'être stigmatisés : « ça me dérange parce que j'ai redoublé, des fois on a l'impression que [les professeurs] jugent sur ça, comme si on était forcément nul... » (Eva). D'autres sont simplement gênés de révéler des informations non scolaires : « c'est rentrer dans notre intimité » (Clément), « c'est un peu intrusif » (Jordan).

Quand les élèves craignent d'être trop hâtivement catégorisés

La gêne des élèves est en partie liée à leur crainte que les fiches de renseignements conduisent leurs enseignants à former des jugements hâtifs et définitifs : « inconsciemment, le prof peut avoir un préjugé avant même de faire connaissance, si on vient du centre-ville ou d'un quartier défavorisé, c'est pas pareil » (Jordan). Un élève en filière « sciences économiques et sociales » se questionne même sur la fiche de renseignements comme outil de reproduction des inégalités sociales :

On a une prof d'économie et social qui nous dit toujours que si les parents sont cadres l'élève sera cadre. (...) Je suis délégué, on voit bien que les élèves qui ont le plus de difficultés, qui sont aussi ceux qui sont les moins bien vus par les professeurs, qui sont dans des situations de chômage, de précarité, on pourrait se demander si les profs agissent en fonction de ça. (Clément)

Quand les élèves doutent de la bienveillance avec laquelle seront traitées leurs réponses

Nous l'avons vu, les élèves sont parfois embarrassés de livrer des informations dont ils ne savent pas comment elles seront exploitées. De plus, en début d'année, les élèves ne connaissent pas encore bien leurs enseignants ; certains lycéens, au regard d'expériences passées, ont ainsi tendance à se méfier. Certains élèves apprécieraient de dévoiler des informations s'ils étaient certains de la bienveillance avec lesquelles elles allaient être exploitées. Ils développent une certaine suspicion, doutent quant à la posture de leurs enseignants : « Je sais pas après comment le prof va être, s'il va être plus ou moins jugeant... » (Eva), « je pense que ça dépend des profs, sincèrement je sais pas s'ils s'intéressent à savoir si les parents passent du temps avec nous... ou s'ils jugent... je sais pas » (Chloé, au sujet de la profession des parents), « j'imagine qu'il y a [des profs] qui le font à bon escient mais pour une bonne partie, ils utilisent ça pour juger » (Alexis). Se dessine ainsi une distinction, du point de vue des élèves, entre les enseignants qui se serviraient des informations sur les élèves pour mieux les aider, et ceux qui s'en serviraient pour les juger trop hâtivement. Or, la frontière entre ces deux postures d'enseignants n'est pas toujours bien marquée. Alexis est conscient que les enseignants peuvent, dans une posture qui se veut bienveillante, abaisser leur niveau d'exigence avec les élèves perçus comme les plus en difficultés :

Les élèves qui ont le plus de difficultés, sont dans des situations de chômage, de précarité, on pourrait se demander si les profs peuvent agir en fonction de ça (...) certains profs peuvent dire, je sais pas si c'est gentil mais... "c'est déjà difficile pour eux on va pas les embêter avec ça". La volonté n'est pas mauvaise mais au final...

C'est clairement un risque d'effet Pygmalion que cet élève perçoit : même de façon bienveillante et pas toujours consciemment, les enseignants pourraient offrir moins d'opportunités d'apprentissage aux élèves perçus comme les plus faibles.

Des élèves qui cherchent à maîtriser leur image **Résultats globaux**

Face aux questions qui leur sont posées dans les fiches, les élèves ne savent pas toujours quoi répondre : c'est le cas de près d'un quart d'entre eux lorsqu'il s'agit de parler de leur projet (scolaire, professionnel) ou de leur rapport à la matière (goût pour la matière, matière préférée, niveau dans la matière) : « comme je sais pas trop ce que je veux faire c'est compliqué, ça m'embête un peu » (Eva, au sujet de son projet), « à partir de quel moment doit-on se considérer comme bon dans une matière ? Si j'ai 12 en musique et que mon voisin à 15 ? On ne peut pas définir notre niveau objectivement » (Clément).

Près de trois quarts des lycéens (74%) déploient des stratégies pour ne pas dire toute la vérité lorsqu'ils complètent les fiches. Ils sont très souvent sincères lorsqu'ils ont à donner des informations sur leur scolarité (pour 93% d'entre eux), mais bien moins souvent lorsqu'ils ont à donner des informations sur leur famille (68%).

Lorsqu'ils sont gênés face à une question, certains élèves répondent quand même la vérité (« je préfère être honnête », Eva), d'autres ne répondent pas (« si j'ai pas envie de répondre, je mets une barre », Jordan), mentent (« si je déteste la matière en question, je vais pas dire ça », Alexis) ou trouvent des stratégies pour répondre à la consigne sans vraiment mentir : il peut alors s'agir de sélectionner, par exemple parmi ses loisirs, ceux que l'on donne à voir (« je vois pas en quoi ça aiderait le prof de savoir que je lis des livres comme Cinquante nuances de Grey (...) je lis pas que ça, je lis aussi du fantastique, ou des livres romantiques, de Jane Austen, Emily Brontë... c'est mieux vu, scolairement parlant », Chloé) ou de rester vague (« je détaille pas, je dis que je lis, c'est tout », Alice ; « je dis le secteur professionnel [à la place de la profession des parents] mais je détaille pas vraiment », Clément).

Des stratégies socialement différenciées

Nous avons constitué quatre profils d'élèves à partir d'une classification hiérarchique descendante. Ces profils sont classés selon la connivence de l'élève avec la culture scolaire, étant entendus comme connivents les élèves les plus socialement et scolairement favorisés (filiales générales, obtention du brevet avec mention, catégorie socioprofessionnelle parentale favorisée, aspiration parentale élevée pour la scolarité de l'élève). Les 689 élèves disant avoir complété au moins une fiche de renseignements ont été classés en quatre catégories : très peu connivents (17% des élèves), peu connivents (28%), assez connivents (31%), très connivents (24%). Les profils sont détaillés par Murillo (2019).

En quoi ces profils de lycéens, plus ou moins connivents, diffèrent-ils dans leur rapport aux fiches de renseignements ? Rappelons notre hypothèse : les élèves les plus socialement favorisés seraient également ceux qui maîtriseraient le plus leur image.

Un premier résultat se dessine : les élèves les moins connivents sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image quand ils doivent donner des renseignements sur leur famille (profession des parents, nombre de frères et sœurs...). En effet, 39% des élèves « très peu connivents » disent ne pas répondre, dissimuler certaines informations voire répondre mensongèrement, contre 26% des élèves « très connivents ». Cette différence peut s'expliquer par la volonté des élèves peu connivents de ne pas être stigmatisés (Goffman, 1973), de compenser un handicap social perçu. Toutefois, il est essentiel de noter que la différence aurait pu être encore plus

marquée, puisqu'on constate que les lycéens « très peu connivents » sont six fois moins nombreux que les « très connivents » à appartenir à une catégorie socioprofessionnelle « favorisée A ». Eva (profil « très peu connivent ») nous explique en effet, au sujet de la profession de ses parents : « Je préfère être honnête, ça m'énerve un peu, je me dis que si je mens ça va peut-être se retourner contre moi, on va en parler, je vais me mélanger les pinceaux ». Elle n'utilise pas la stratégie qui consiste à ne mentionner que le secteur professionnel, telle que Valentin (profil « connivent ») nous la présente ; pourtant, cette stratégie permettrait à Eva de résoudre le dilemme « rester honnête » / « [ne pas] avoir honte qu'on juge [ses] parents ».

Par ailleurs, les lycéens les plus connivents sont ceux qui cherchent le plus à maîtriser leur image quant à leurs loisirs (hobbies, passions, livres ou films préférés...) et leur rapport aux matières scolaires (matières favorites, niveau dans la matière...). Nos entretiens illustrent ces différences : Jordan et Eva (profil « très peu connivent ») disent être sincères lorsqu'ils dévoilent leurs loisirs (« ça va, [les enseignants demandent ça] pour faire des liens avec le cours », « je dis ce que j'aime »), tandis que des élèves plus connivents disent sélectionner parmi leurs loisirs ceux qu'ils identifient comme les plus proches de la culture professorale. Ceci concorde avec l'idée que ces élèves connivents font preuve d'« éclectisme » dans leurs pratiques culturelles (Coulangeon, 2010; Détrez, 2014) et semblent être capables de choisir parmi la variété de leurs loisirs ceux qui donneront la meilleure impression possible aux enseignants : « tant qu'à faire, je vais pas me priver, si ça peut m'aider » (Alexis, profil très connivent »).

Conclusion

Il ressort de notre recherche une double inégalité : les élèves les plus connivents sont également les plus habiles pour donner d'eux-mêmes une image valorisée. Il s'agirait d'une forme de capital culturel incorporé (Bourdieu, 1979). Le « capital communiqué » dans les fiches de renseignements serait ainsi un « capital au carré », produit du capital culturel objectivement acquis par l'élève et du capital utilisé pour communiquer sur soi. C'est ainsi un cercle vertueux qui s'engage pour les lycéens les plus favorisés, qui, connaissant les codes scolaires et culturels de l'école, savent le mieux se mettre en valeur, et ont ainsi toutes les chances d'être perçus comme ayant un fort potentiel, entraînant un effet Pygmalion « socialement construit » et amplifiant les inégalités de départ. Les élèves les moins favorisés, eux, tentent de compenser certains stigmates (principalement liés à la situation familiale) mais ne perçoivent pas toujours que d'autres renseignements (tels leurs loisirs) peuvent être plus ou moins valorisés par leurs enseignants. Les inégalités sociales et les inégalités de présentation de soi se cumulent ainsi, faisant le terreau d'un effet Pygmalion construit sur ces inégalités.

Finalement, quelle fonction la fiche de renseignements remplit-elle pour les enseignants ? Qu'est-ce qui conduit une grande partie de ces derniers à s'auto-prescrire cette pratique ? Nous avons précédemment montré que ces fiches sont des instruments de pronostic de la réussite des élèves plus que des instruments pour adapter ses stratégies didactiques ; de plus, les enseignants qui lisent les fiches n'imaginent que rarement que les élèves aient pu utiliser des stratégies pour préserver leur face (Murillo *et al.*, 2017). Cette pratique permet aux enseignants d'accéder à des informations qui leur seraient restées inconnues, mais, comme nous l'avons montré, elle peut, à l'insu des enseignants, participer à accroître les inégalités entre élèves.

Bibliographie

Asch, S.-E. (1946). Forming impressions of personality. *Journal of Abnormal Psychology* 41 : 258-290.

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bonitto-Donato, C. (2006). Rigidité et souplesse de l'ordre de l'interaction chez Erving Goffman. *Klesis - Revue philosophique* 6(2) : 27-45.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Les Editions de Minuit.
- CNESCO. (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école les amplifie ? Rapport scientifique*.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris : La Découverte.
- Davis-Kean, P.-E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology* 19(2) : 294-304.
- Détrez, C. (2014). *Sociologie de la culture*. Paris : Armand Colin.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1 : la présentation de soi*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1982). « L'ordre de l'interaction ». In Y. Winkin, *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.
- Guyon, N. & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire. Rapport final dans le cadre de l'appel à projet « égalité des chances à l'école »*. Université de Singapour, Sciences Po Paris, LIEPP.
- Merle, P. (1994). Fiche de renseignements sur l'élève et construction sociale des inégalités scolaires. *Revue Française de Sociologie* 35(4) : 561-591.
- Murillo, A., Blanc, J., Veyrac, H. & Sahuc, P. (2017). « Professions des parents ? Loisirs ? Projet ? » Pratiques et regards croisés d'enseignants et d'élèves sur les fiches de renseignements. *Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE*. URL : <http://journals.openedition.org/edso/2310>
- Murillo, A. (2019). Des élèves doublement inégaux face aux fiches de renseignements de début d'année. *La Recherche en Education* 19. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02009169/>
- Rocher, T. (2016). Construction d'un indice de position sociale des élèves. *Education et formations* 90 : 5-27.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sensevy, G., Maurice, J.-J., Clanet, J. & Murillo, A. (2008). La différenciation didactique passive : un essai de définition et d'illustration. *Les Dossiers des Sciences de l'Education* 2 : 105-122.
- Trouilloud, D. & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue française de pédagogie* 145 : 89-119.

572 Comment les élèves perçoivent les avis des équipes pédagogiques sur leurs vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur

Julie Blanc, Audrey Murillo, Hélène Veyrac
UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs
ENSFEA, Université de Toulouse (France)

Résumé

Durant l'année de lancement de Parcoursup, les enseignants de lycée et les chefs d'établissements ont émis des avis sur les vœux d'orientation des élèves de terminale. Notre recherche porte sur la perception qu'ont les élèves de ces avis. Elle s'appuie sur des entretiens menés auprès de 25 élèves de terminales technologiques de trois lycées. Il est montré que les élèves sont peu à même de développer une métaperception précise, en lien avec les jugements émis. Différents niveaux de méconnaissance de la fiche avenir conduisent à des méprises et à l'expression d'étonnements voire de déconvenues, liée à une (sur)évaluation perçue dans les appréciations ainsi qu'à une absence de justesse.

Mots-clés : élèves, avis d'orientation, fiche avenir, jugements scolaires, métaperception

Introduction

Le contexte de la recherche présentée se situe dans l'année de lancement de Parcoursup (2018) qui succède, en France, à la procédure Admission Post-Bac. Il s'agit d'une plateforme en ligne sur laquelle les élèves en fin d'études secondaires (classe de terminale) émettent des vœux d'orientation post-bac. Concrètement, la mise en place de Parcoursup suppose, selon un calendrier déterminé, que les élèves de terminale établissent jusqu'à dix vœux d'orientation pour l'enseignement supérieur assortis de « projets de formation motivés » et que les lycées, après consultation des conseils de classe, émettent des avis pour chaque « fiche avenir », soit pour chaque vœu d'orientation des élèves.

Les « fiches avenir » comportent plusieurs types d'avis s'appuyant sur les notes et appréciations des professeurs (moyennes des notes des bulletins des 1^{er} et 2^{ème} trimestre de l'année de terminale et des bulletins de la classe de première) ainsi que sur plusieurs critères d'évaluation de la part du professeur principal (« méthode de travail », « autonomie », « capacité à s'investir dans le travail », « engagement et esprit d'initiative ») et du chef d'établissement (« cohérence du vœu » ; « capacité à réussir », « niveau de la classe ») selon des niveaux d'évaluation pré-établis, de type échelle de likert (« très cohérent »/ « incohérent » ; « très satisfaisant »/ « peu démontré »...).

Ces fiches avenir ainsi que les projets de formation motivés sont ensuite examinés par les acteurs de l'enseignement supérieur qui classent les candidatures des élèves. Ainsi et en référence à Merle (1996) qui associe le conseil de classe, constitutif du jugement professoral, à un lieu d'élaboration du cursus scolaire, nous dirons que la fiche avenir intervient comme support d'élaboration du cursus post-bac et est, en ce sens, déterminante pour l'avenir des futurs bacheliers.

L'objectif de cette recherche est de rendre compte des perceptions qu'ont les élèves en fin d'études secondaires des jugements et avis des équipes sur leurs vœux d'orientation intégrés à cette plateforme en ligne.

Problématisation

Il s'agit d'éclairer le regard porté par les élèves sur leurs fiches avenir, de recueillir leur ressenti et leur vécu quant aux jugements scolaires qu'elles renvoient. In fine, il s'agit de rendre compte de ce que les élèves comprennent de ce système d'évaluation qui compte pour leur orientation dans l'enseignement supérieur. Ainsi, les élèves ont-ils connaissance du dispositif « fiche avenir » ? Savent-ils sur quels critères ils sont évalués ? Comment interprètent-ils les jugements et avis portés par les professeurs et chefs d'établissement sur les fiches avenir ?

Cette problématique est investiguée sous l'angle du concept de soi que l'on peut définir à l'instar de Joët *et al* (2007 : 24), en reprenant Piolat (1999), comme étant « directement lié aux perceptions qu'une personne a d'elle-même et qu'elle élabore à partir de ses multiples expériences personnelles dans les environnements sociaux dans lesquels elle est insérée ». Dans ce cadre, on peut également parler de concept de soi scolaire pour désigner les perceptions et les connaissances que les élèves ont d'eux-mêmes dans des situations d'activité scolaire. Les travaux de Bressoux et Pansu (2003) ou Joët, Nurra, Bressoux et Pansu (2007 : 34) montrent que les jugements des enseignants ont une influence sur la perception des compétences scolaires des élèves, sur le concept de soi scolaire : « plus le jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire est élevé, meilleure est la perception de soi de l'élève ».

Le concept de soi scolaire est complété par le concept de métaperception qui introduit les effets de la perception d'autrui nous concernant dans la construction de la perception que l'on a de soi. La métaperception des élèves au sens d'Oltmanns & Turkheimer (2009) et Gagnepain (2018) renvoie à l'ensemble des croyances et sentiments que les élèves construisent lorsqu'ils se représentent la façon dont ils sont perçus par les équipes éducatives. Le recours au concept de métaperception permet ainsi d'appréhender dans quelle mesure les élèves se représentent ce que les enseignants pensent d'eux au travers des avis rédigés dans la fiche avenir. Ce qui nous semble d'autant plus intéressant que les items à renseigner contenus dans cette fiche avenir (autonomie, capacité à s'investir...) apparaissent sinon arbitraires, tout du moins plurivoques voire équivoques. Ainsi nous avons formulé notre questionnaire auprès des élèves de la manière suivante : à ton avis, quand le professeur principal inscrit « assez satisfaisant » au critère « engagement et esprit d'initiative », qu'a-t-il voulu dire te concernant ?

Éléments de méthode

Notre recherche s'appuie sur des entretiens semi-directifs conduits quelques jours après la publication des fiches avenir complétées par les lycées, auprès de 25 élèves de classes de terminales technologiques scolarisés dans trois lycées agricoles de France métropolitaine, de taille et de configuration différentes.

Résultats

Deux ensembles de résultats seront ici développés. Le premier ensemble présente différents paliers de méconnaissance de la procédure d'orientation nouvellement mise en place et notamment de la fiche avenir (sa composition, sa structure). Le second met l'accent sur des effets de surprise, méprise et déconvenue.

Différents niveaux de méconnaissance de la fiche avenir

En cette année de lancement de la procédure Parcoursup, les élèves sont peu à même de développer une métaperception précise, en lien avec les jugements produits par les équipes éducatives sur la fiche avenir. En effet, nous mettons en évidence différents niveaux de méconnaissance des élèves quant à la fiche avenir et les appréciations qu'elle renferme, allant de l'ignorance même de son existence, à une méconnaissance des éléments évalués voire des

niveaux d'appréciation de ces éléments. Ainsi, nous notons que seul un tiers de l'échantillon a une connaissance précise de l'existence de la fiche avenir ; ces élèves ont délibérément cherché à consulter leur fiche dès que la possibilité leur était offerte « pour voir ce qu'ils [les professeurs] mettaient », (E20). Toutefois, si ces élèves étaient informés de l'existence de la fiche, la date d'accessibilité à celle-ci était, pour certains élèves, floue, occasion pour eux de mettre en avant, à ce sujet, la responsabilité de leurs enseignants : « on ne nous a pas du tout dit qu'on pouvait les voir, je ne pensais pas qu'on pouvait y avoir accès de ce qu'ils [les profs] ont dit », (E7) ; « les profs ne savaient pas trop si on y avait accès ou pas » (E2). Enfin, les élèves ont, selon leurs propos, découvert les critères pris en compte pour élaborer les avis tels que « autonomie », « engagement et esprit d'initiative » ou autre « cohérence du vœu¹ » à la lecture de la fiche avenir, ils ont également pu saisir, notamment au travers de la dynamique des entretiens conduits, l'existence d'une échelle d'évaluation de ceux-ci,

Tout ceci conduit à plusieurs types d'effets dans la réception des jugements par les élèves, ce qui nous amène à exposer le deuxième ensemble de résultats. Ces effets se caractérisent par de la surprise, également des formes de méprise conduisant à des déconvenues.

Surprises, méprises et déconvenues

Le premier « effet de surprise » est lié aux jugements émis par les enseignants et ou/chef d'établissement perçus comme plus avantageux, plus favorables au regard du concept de soi des élèves, comme s'ils s'attendaient à des commentaires bien plus dépréciatifs. Il est intéressant de relever que cet effet de surprise est perçu de manière différenciée par les élèves : tout d'abord par une reconnaissance du travail accompli (« j'étais contente de le lire ça m'a fait plaisir, ça m'a fait plaisir dans le sens où j'ai travaillé donc que ce n'est pas une récompense mais un compliment qu'on me fait », E21) de nature à renforcer la motivation, la persévérance : « ça me motive encore plus, ça me donne envie de continuer dans cette lignée » (E6). L'effet de surprise est également lié à un sentiment de surévaluation : « la prof, elle a été gentille, trop gentille même (...) elle ne dit pas forcément la vérité » (E5). Cette surévaluation perçue, en lien notamment avec le décalage entre les jugements émis dans la fiche avenir et le concept de soi de l'élève, fait écho également à une absence de justesse relevée nettement par une autre élève qui ne s'attendait pas à obtenir un jugement favorable quant à la cohérence de son vœu, qui s'avère éloigné de sa formation actuelle: « ce n'est pas du tout pareil surtout que la comptabilité, on n'en voit pas du tout maintenant [en bac techno], [je m'attendais à] « Pas trop satisfaisant » parce dans notre filière, on ne connaît pas ça. Je suis choquée, je ne pensais pas avoir ça » (E9).

Le deuxième effet relève de la méprise. En effet, les réactions des élèves face à leurs fiches avenir révèlent des erreurs d'interprétation des avis du fait, notamment, des différents niveaux de méconnaissance susmentionnés. Ainsi, certains élèves s'estiment bien jugés quant à leur capacité à réussir avec le niveau « assez satisfaisant » (dernier palier avant « peu démontrée »), car ils ignorent l'existence des niveaux « très satisfaisant » et « satisfaisant ». Ainsi, E14 a « assez satisfaisant » à « capacité à réussir », cela la conduit à penser que les équipes ont confiance en sa capacité à réussir, et la conforte dans sa croyance qu'elle peut mieux réussir dans une filière qui l'intéresse : « à partir du moment où on rentre dans une classe où ça nous plaît, je suis persuadée qu'on peut toujours donner plus ».

Enfin, les propos des élèves sont empreints de déconvenue, qui se traduit dans un premier temps par de l'incompréhension. Les élèves découvrent pour beaucoup que plusieurs de leurs fiches avenir pour des vœux d'orientation très différents ont été renseignées strictement de la même manière et qu'elles comportent par conséquent les mêmes appréciations : « c'est bizarre parce

¹ L'évaluation de la « cohérence du vœu » a été supprimée la deuxième année de Parcoursup.

qu'ils mettent « très cohérent » à mon vœu de psycho » (E18). Dans cet exemple, est également relevée l'incongruité d'avoir une appréciation très positive pour un vœu d'orientation apparaissant peu logique avec la formation secondaire suivie, qui peut être rapproché du sentiment de surévaluation évoqué précédemment.

Le sentiment de déconvenue est double lorsque les élèves constatent un écart entre l'évaluation (positive) du lycée et leur non acceptation dans les filières souhaitées de l'enseignement supérieur :

Je ne comprends pas comment on peut être quand même dans la liste d'attente dans son propre lycée en ayant « Très satisfaisant » partout. J'étais 1ère ou 2e dans la classe, tout le temps, j'étais une des meilleurs élèves, ce n'est pas pour me vanter, c'était vraiment le cas dans le sens où j'ai pas mal travaillé pour en arriver là. (E23).

Avant de voir les vœux, oui c'est rassurant parce qu'on se dit que ce qu'on demande, ça va avec ce qu'on a fait jusqu'à maintenant et puis après quand on voit les résultats des vœux derrière... pour le vœu à l'IUT par exemple, j'ai eu « Très cohérent, très satisfaisant » et tout ça et j'ai été refusée. C'est juste ça qu'on ne comprend pas trop. (E20).

Ainsi, la fiche avenir portant un regard évaluatif quant à l'orientation des élèves dans l'enseignement supérieur, n'apparaît pas ici pour les élèves un dispositif fiable, sa découverte les incitant même à questionner son utilité.

En guise de conclusion

Nous relevons une métaperception fluctuante à travers l'expression d'étonnements voire de déconvenues, liées à une surévaluation et une (sur)valorisation dans les appréciations du côté des équipes éducatives ainsi qu'à une absence de justesse de certaines évaluations, aussi bienveillantes soient-elles.

La découverte de la fiche avenir vient finalement bouleverser la métaperception de l'élève, illustrée dans le propos suivant :

En fait c'est trop positif alors que je sais que moi-même, je me serais mis des trucs négatifs. Ils m'ont arrangé. (...) je ne suis pas très calme en cours, et avoir ça, ça me surprend un peu (...) Moi perso, je le vois parce que je sais comment je suis (...) je devrais avoir ce que je mérite (E5).

Cet élève exprime ainsi un décalage entre sa métaperception, relativement proche de son concept de soi et la perception de l'avis émis associé à une surévaluation.

Par ailleurs, la fiche avenir apparaît comme un artefact aux contours flous, mal maîtrisé et peu approprié par les élèves, principaux concernés mais qui n'en sont pas réellement les destinataires.

Ainsi, en cette première année de mise en place, l'opacité du dispositif d'orientation post-bac met les élèves enquêtés en position de spectateurs plus que d'acteurs éclairés, qui pourraient comprendre la logique des évaluations voire tenter d'en influencer les résultats.

Bibliographie

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). Jugement de l'enseignant et perception de soi des élèves. In E. Gentas & P. Dessus (Eds.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (p. 185-204). Paris : Dunod.

Gagnepain, S. (2018). Métaperception en milieu scolaire : quand les élèves anticipent la catégorisation de l'enseignant. *Recherches en éducation* 33 : 67-83.

Joët, G., Nurra, C., Bressoux, P & Pansu, P. (2007). Le jugement scolaire : un déterminant des croyances sur soi des élèves. *Psychologie & éducation* 3 : 23-40.

Merle, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.

Oltmanns, T.-F. & Turkheimer, E. (2009). Person perception and personality pathology. *Current Directions. Psychological Sciences* 18 (1) : 32-36.

616 Les musiques de l'Autre à l'école en Suisse romande et en France : interculturalité en éducation musicale

Gérald Guillot, 2Cr2D, Haute Ecole Pédagogique Vaud (Suisse)
Adrien Bourg, RCS, EA 7403, Institut Catholique de Paris (France)

Résumé

Cette contribution vise à interroger les difficultés que peut soulever la mise en œuvre, en éducation musicale, d'un enseignement dirigé vers la connaissance de la musique de l'Autre. Cette étude s'appuie sur une analyse des prescriptions scolaires d'éducation musicale en France et en Suisse Romande. Nous soulevons certaines spécificités de ces textes officiels par rapport à leurs dimensions interculturelles. Puis, nous présentons une classification des tâches prescrites au regard du degré de problématique qu'elles posent dans l'accès aux musiques appartenant à d'autres cultures et analysons leurs conséquences sur le plan didactique.

Mots-clés : musique, interculturalité, enseignement, programmes, Suisse romande

Introduction

Dans plusieurs pays d'Europe occidentale, la présence de musiques dites « du monde »¹ dans le répertoire scolaire n'est pas nouvelle, mais elle est aujourd'hui formalisée par la préconisation des textes officiels. Ces derniers rendent compte d'une volonté politique (Kerzil, 2002) visant à satisfaire, par le truchement de l'institution scolaire, aux exigences d'interculturalité de notre société moderne², laquelle est soumise, comme par le passé, à de nombreux mouvements migratoires. Toutefois, Bours (2000) assénait qu'« aucun programme officiel n'est développé pour que jeunes et moins jeunes soient amenés à comprendre le processus de création, et de répétition, d'un acte musical, en relation avec son environnement culturel, humain et géographique » (p. 21). Comment une telle « compréhension » peut-elle être mise en œuvre ? Par la seule ostentation des matériaux musicaux, et/ou par leur pratique ? Se pose ainsi une question préalable portant sur la didactisation de cette interculturalité sur le plan musical.

Pour investiguer ce large champ, nous nous sommes plus particulièrement intéressés, par le passé, aux musiques afro-brésiliennes, dont la fameuse « batucada »³ en constitue la représentation la plus connue en raison de sa forte présence dans les collèges d'enseignement secondaire français. Toutefois, on constate que ces musiques subissent d'importantes transformations touchant certains aspects les plus fondamentaux de leur organisation musicale (Guillot, 2005). Certains de ces aspects constituent des objets de savoir problématiques, résistant à leur formalisation en termes d'enseignement-apprentissage (Guillot, 2011, 2019). Sur la base de notre expérience de l'enseignement, nous posons l'hypothèse de travail que ces transformations et ces difficultés didactiques sont également observables, dans le même type

¹ Elles sont ainsi libellées, par exemple, dans le Plan d'Études Romand (PER, 2012). Elles prennent, par ailleurs, le nom de musiques « traditionnelles », « ethniques » ou « folkloriques », des terminologies globalement peu pertinentes (Bours, 2007 ; Mortaigne, 1999 ; Aubert, 2001) reflétant des taxonomies qui en disent moins sur les objets observés que sur les courants de pensée occidentaux qui les ont vu naître.

² L'interculturalité se situe parfois dans une immédiate proximité : en raison de leur faible présence dans les habitudes familiales d'écoute, il est fort probable que de nombreuses formes de musique contemporaine –voire même classique– occidentale constituent des objets exotiques pour beaucoup d'élèves de culture occidentale.

³ On écrira ici le terme batucada sans italique, considérant qu'il est aujourd'hui intégré au vocabulaire français au travers de son usage à l'école. On réservera le terme en italique pour son acception brésilienne, qui diffère sensiblement. Il en ira de même pour le terme *samba*.

de milieu scolaire, avec d'autres esthétiques musicales non-occidentales importées comme, par exemple, certaines traditions d'Afrique de l'Ouest en lien avec le tambour *djembe*.

Une question émerge de ces constatations : les attentes des prescriptions officielles en termes d'interculturalité sont-elles concrétisables sur le plan didactique, sachant qu'elles convoquent potentiellement de tels objets de savoir ?

On se propose de tenter de répondre à cette question dans le domaine de l'École, une institution qui concerne théoriquement tous les enfants d'une classe d'âge. Pour cela, une double hypothèse pose que les prescriptions officielles pour l'éducation musicale formalisent une volonté politique de gestion de l'interculturalité, mais que leur rédaction reste à distance des problèmes de didactisation posés, une problématique parfois aggravée par la résistance des objets musicaux à leur apprentissage.

Cette étude s'inscrit dans le champ de la didactique de la musique considérée dans une dimension comparatiste (Bourg & Guillot, 2015). Au travers d'une mise en perspective des prescriptions scolaires autour de notions en lien avec l'interculturalité (comme celles d'altérité ou d'exotisme), elle propose une double étude de cas qui prend sa source au sein des situations de la France et de la Suisse Romande, plus particulièrement connues des auteurs.

Une analyse des prescriptions scolaires en Suisse romande et en France

Interculturalité, altérité et exotisme

L'interculturalité est non seulement un fait, que les brassages de population actuels rendent chaque jour plus visible, mais également une idéologie qui touche à la politique au sens premier du terme, celui de la vie des hommes dans la cité. Grande est la tentation de considérer que la seule mise en présence, la « simple rencontre » suffirait à atteindre ces objectifs de vivre ensemble, dont la base minimale serait « l'effective connaissance réciproque des partenaires » (Camilleri, 1989 : 364). Qu'il s'agisse de communication ou de musique, l'énorme risque d'une telle perspective, quelque peu réductrice, est de noyer l'ensemble du processus didactique dans une nébuleuse empreinte d'exotisme bon marché. Cet exotisme, rappelons-le, est un terme apparu au cours du 19^e siècle désignant une posture déjà très en vogue au 16^e siècle, qui voue un intérêt superficiel empreint de snobisme à ce qui est extra-occidental. Érigé au statut de mode au début du 20^e siècle (Manceron, 1978, à propos de la pensée de Segalen), l'exotisme ne connaît plus aujourd'hui une telle médiatisation positivée. Toutefois, il reste l'expression d'un désir d'altérité⁴ (Fabre, 2009) qui se manifeste sous de nombreuses formes, comme celles que nous examinons ici.

Une de ces formes, manifestée par l'avènement des « musiques du monde »⁵, ne semble pas avoir conduit au « rapprochement interculturel signifiant et constructif » attendu (Penneaert, 2000 : 8). Cette catégorie musicale, qui maintient implicitement une dichotomie entre esthétiques musicales occidentales (notamment, savantes) et toutes les autres, « filtre et nivelle en fait les sonorités venues d'ailleurs ; elle les coule dans un moule acceptable pour les publics du Nord », constituant par là-même une nouvelle forme de « colonialisme culturel » (p. 9). En réponse à ce noir constat, on postule que les démarches visant à proposer une dimension interculturelle en éducation musicale peuvent constituer une remédiation possible. Toutefois, Bours (2000) souligne la difficulté de la mise en valeur de ces musiques au travers de démarches éducatives, comme les concerts organisés dans le cadre des Jeunesses Musicales,

⁴ Le terme est notamment présent dans les programmes français de 2015.

⁵ Traduction de l'expression anglaise *World music*.

où l'animateur hérite une énorme responsabilité de médiateur, entre le public scolaire et les musiciens invités. Il en va de même pour l'enseignant·e en collège (Guillot, 2005, 2011). Comme une sorte de mise en garde didactique, Bois (2000) affirme que « pas un des principes constitutifs [de beaucoup de musiques du monde] n'éveille de correspondance chez l'auditeur occidental » (p. 98) et préconise la nécessité d'« une sorte de guide d'écoute »⁶ (p. 99). Son souhait trouve-t-il un écho au sein des attentes officielles en la matière ? Il est temps d'examiner plus en détail ce que prescrit l'institution scolaire, une double étude de cas qui concerne la Suisse romande et la France.

Les prescriptions scolaires en Suisse romande

La Suisse est une Confédération composée de 26 cantons souverains aux caractéristiques (historiques, religieuses, linguistiques et économiques) très diversifiées. Constitutionnellement, elle porte haut la valeur du « vivre ensemble » qui recherche une intégration à la fois inter-cantonale et inter-individuelle. En Suisse francophone, répartie sur 7 cantons, la déclaration de la CIIP⁷ (2003) précise que « l'École publique assume des missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales. En particulier, elle assure la promotion [...] de l'intégration dans la prise en compte des différences ».

Le Plan d'Études Romand (PER) de 2012⁸, qui constitue une mise en œuvre de cette déclaration, précise quelque peu le propos : dans le domaine des « Capacités transversales » devant être acquises par l'élève, il précise qu'« il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses [...] de manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique »⁹. En matière disciplinaire, il pose les visées prioritaires du domaine Arts : « Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ». On peut inférer du pluriel une dimension potentiellement interculturelle, bien qu'elle ne soit pas explicite.

La section du PER concernant la musique est structurée en 4 axes thématiques dont le détail importe peu ici, dans la mesure où il précise que « la cohérence d'une lecture transversale et de séquences d'enseignement réunissant ces différents axes permet une approche globale des finalités des Arts ». On choisira de limiter notre étude au cursus scolaire dit « obligatoire » (élèves d'environ 4 à 15 ans), notamment en raison du fait que les établissements scolaires post-obligatoires de Suisse romande disposent de leur propre plan d'études.

Concernant les élèves de 4 à 7 ans, ces prescriptions se limitent à la « mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances » et à la « présentation, par les élèves, d'éléments culturels de leurs pays d'origine (chants, musiques, instruments...) ». Il s'agit donc bien ici de « mise en présence » pour laquelle les types de tâches des élèves auditeurs ne sont pas précisés. En revanche, les choses se complexifient pour les élèves de 8 à 15 ans. Pour ces derniers, sont préconisées des tâches entrant dans des catégories potentiellement plus problématiques, telles que l'identification, la description, l'analyse ou la comparaison. La plus discrète des tâches proposées, mais non moins problématique, consiste en l'« interprétation de chants dans différentes langues ». On observe qu'aucune tâche de pratique instrumentale n'est proposée. Enfin, on note l'existence de deux catégories spécifiant le vecteur du matériau musical proposé

⁶ En 2000, l'auteur est ethnomusicologue, programmateur musical et directeur d'une collection de disques.

⁷ Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

⁸ Faisant suite au Plan d'Études Cadre Romand (PECARO) finalement avorté, le Plan d'Études Romand (PER) est la dernière tentative -opérationnalisée sur le terrain- d'harmonisation au niveau romand. Avant celle-ci, seuls quatre cantons suisses francophones disposaient de textes officiels pour l'éducation musicale (Forster, 2008) dans lesquels « la place de l'interculturel [...] n'est pas très explicite » (Schertenleib & Giglio, 2009 : 190).

⁹ Descripteur « Prise en compte de l'autre » du paragraphe « Collaboration » (PER, 2012).

: le plus souvent, il s'agit de l'enseignant·e. Mais parfois, ce sont les élèves eux-mêmes qui partagent ou confrontent leur propre culture (mentions surlignées en gris dans le tableau 1).

Tableau 1 - Synthèse des prescriptions suisses romandes en éducation musicale, en lien avec l'interculturalité (PER, 2012)
(en grisé : éléments se rapportant à la participation de la propre culture de l'élève)

		Prescriptions (Suisse Romande)	
Type de tâche		4-7 ans	
Perception ¹⁰		« Mise en contact avec des œuvres de diverses périodes et provenances »	
Production ¹¹ (?)		« Présentation , par les élèves, d'éléments culturels de leurs pays d'origine (chants, musiques, instruments...) »	
		8 – 11 ans	12 – 15 ans
Perception		« Ecoute et identification d'œuvres musicales de diverses périodes, provenances et de styles différents (orchestre, ensemble vocal, groupe instrumental...) »	« Écoute , identification et analyse d'œuvres musicales de diverses périodes (grands courants musicaux), provenances (musiques du monde) et de styles différents (classique, jazz, rock...) »
		« Description des éléments caractéristiques des œuvres abordées (période, origine, sujet, instruments...) »	« Description et identification des éléments caractéristiques des œuvres abordées (période, origine, sujet, forme, message...) »
		« Comparaison des productions d'art populaire ou musical local avec celles d'autres régions d'origine des élèves »	« Mise en relation de la réalité culturelle des élèves avec des créations d'autres provenances, d'autres époques, d'autres cultures »
Production		« Interprétation de chants dans différentes langues »	

Les prescriptions scolaires en France

En France¹², lors de l'année européenne du dialogue interculturel (2008), une note de service (MEN, 2008) adressée aux responsables de l'enseignement scolaire (recteurs, chefs d'établissement...) réaffirme la « nécessité de développer chez les enfants et les jeunes une citoyenneté européenne active et ouverte sur le monde, respectueuse de la diversité culturelle », d'offrir à tous les élèves une culture humaniste¹³. Sont encouragés plus spécifiquement le développement de projets artistiques et culturels : « L'éducation artistique et culturelle doit

¹⁰ Afin d'éviter tout malentendu, précisons que la distinction entre perception et production ne nous semble pas pertinente d'un point de vue phénoménologique, dans la perspective du récent modèle « 4E » (Schiavio & van der Schyff, 2018). Toutefois, cette optique restant minoritaire chez les enseignant·e·s et les prescriptions officielles faisant toujours état de cette dichotomie pour la formulation d'objectifs didactiques, la typologie perception/production sera maintenue dans cette étude.

¹¹ Le terme « production » doit être systématiquement entendu dans cette étude comme « production musicale ».

¹² Pour une analyse des approches interculturelles et de la prise en compte de la diversité dans le système scolaire français, voir par ex. Meunier, 2007, 2008 ; Kerzil, 2002 ; Lenthaume, 2011.

¹³ Décret n° 2006-230 du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences et de culture.

favoriser l'appréhension par les élèves de la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement mutuel ». Une des ressources pédagogiques¹⁴ appelle ainsi à une certaine vigilance quant à l'exigence de la prise en compte d'une diversité de répertoires, sur le danger d'une évocation globale (ex. : « la musique africaine »), de « superficialité » et d'enfermement dans des « représentations partielles » et « stéréotypées ».

Tableau 2 - Synthèse des prescriptions françaises en éducation musicale,
en lien avec l'interculturalité (MEN, 2015)
(en grisé : éléments se rapportant à la participation de la propre culture de l'élève)

Prescriptions (France)	
Type de tâche	3-5 ans
Perception / production	« Enrichir les possibilités de création et l'imaginaire musical, personnel et collectif, des enfants, en les confrontant à la diversité des univers musicaux » « Découvrir des environnements sonores et des extraits d'œuvres musicales appartenant à différents styles, cultures et époques »
	6-9 ans
Perception	« Diversité : choisies dans des styles et des époques divers, les œuvres écoutées posent de premiers repères dans l'espace et dans le temps » « Comparer des musiques et identifier des ressemblances et des différences »
	9 – 12 ans
Production	« Interpréter un répertoire varié [...] »
	12 – 15 ans
Perception	« Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents » « Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux » « Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain »
	« Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels » « Mettre en lien des caractéristiques musicales et des marqueurs esthétiques avec des contextes historiques, sociologiques, techniques et culturels » « Conscience de la diversité des cultures, des esthétiques et des sensibilités dans l'espace et dans le temps » « Ecouter, comparer [...] Quelques grandes œuvres musicales représentatives du patrimoine français, européen, occidental et non occidental ; ensemble de marqueurs stylistiques »
Production	« Chant/Projets musicaux d'interprétation ou de création » : « Apprentissage et interprétation de chansons de différents styles » « Répertoire de projets relevant d'esthétiques diverses (chanson actuelle, du patrimoine, non occidental ; air d'opéra, de comédie musicale, mélodie, <i>etc.</i>) »

¹⁴ « Des répertoires diversifiés ».

Perception (Production ?)	« Échanger, partager, argumenter » :	« Échanger, partager, argumenter et débattre » :
	« Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité »	« S'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques »

Quatre champs de compétences structurent actuellement le programme d'éducation musicale français à partir du cycle 2 (MEN, 2015) : 1. Réaliser des projets d'interprétation ou de création ; 2. Écouter, comparer, construire une culture musicale commune ; 3. Explorer, imaginer, créer et produire ; 4. Échanger, partager, argumenter et débattre. Ils sont adossés au socle commun de compétences et sont alimentés par des « connaissances, capacités et attitudes » spécifiques à l'éducation musicale, mobilisées dans les champs de la production et de la perception. Cet ensemble est organisé en six domaines complémentaires sur la base desquels se construit la diversité des activités menées en classe. Le tableau 2 indique la diversité des activités que l'on peut retrouver dans les programmes (du cycle 1 au cycle 4) qui touchent à la diversité culturelle. Cette dimension est essentiellement présente dans des tâches de perception, notamment celles qui favorisent une écoute comparative (« culturelle », « pluriculturelle », « métissage », « musique métissée », « invariants musicaux»), mais elle est présente aussi dans le cadre d'une pratique vocale s'appuyant sur un répertoire varié (notamment faisant appel aux patrimoines culturels). Les programmes sont accompagnés de plusieurs ressources pédagogiques spécifiant ces différents éléments d'un point de vue du contenu et des formes qu'ils peuvent prendre en classe.

Les dimensions culturelles et interculturelles relatives au champ artistique ont leur place dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (défini dans l'Annexe du document comme le « ciment de la nation »), principalement dans deux domaines : le domaine 5 « les représentations du monde et l'activité humaine » où

Il permet en outre la formation du jugement et de la sensibilité esthétiques. Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

; le domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » : « L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. [...] Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. ». Il est précisé dans la ressource pédagogique « Des répertoires diversifiés » (qui s'appuie également sur le domaine 3) que « Le développement de cette attitude amène également l'élève à s'ouvrir à des cultures qui lui sont étrangères, et ceci bien au-delà du champ musical. » (cycle 4). Ces dimensions sont également traitées dans plusieurs autres documents, comme dans la ressource pédagogique « Ecoute comparative » (cycles 2 et 3) que nous analyserons dans la seconde partie de cet article, ou encore dans la ressource « La musique peut-elle porter la culture et l'identité d'un pays ? » (cycle 4). Enfin, elles sont émergentes sous la formulation « Hybridation, métissage et mondialisation dans la pratique artistique » (thématique « culture et créations artistique », cycle 4) dans le cadre de projets interdisciplinaires (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires : EPI), en lien avec les arts plastiques, le français, l'histoire et la géographie, les langues vivantes.

Similitudes et singularités des deux prescriptions

En Suisse romande, la « perspective identitaire, communicative, et culturelle » est posée comme relevant de « visées prioritaires » de l'éducation artistique, avec notamment la découverte du patrimoine culturel régional, cantonal et national. Il y a des enjeux politiques et sociaux liés à la spécificité de la Suisse, en raison de la forte décentralisation de la politique

éducative (l'état fédéral comporte 26 cantons souverains ; le programme étudié concerne ici la Suisse romande) et à la manière de prendre en charge la scolarité des enfants migrants (Poglia & al., 1995). De son côté, le système éducatif français s'est développé avec des visées centralisatrices, monoculturelles et universalisantes (Akkari, 2009). Traditionnellement assimilationniste, le rôle de l'école est de transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens (Meunier, 2007). Il s'agit de développer une « culture humaniste », notamment à travers l'expression des domaines 3 et 5 du socle commun « La formation de la personne et du citoyen », « les représentations du monde et l'activité humaine ».

Les dimensions interculturelles et d'ouverture à la diversité sont présentes à deux niveaux, il peut s'agir :

- soit de l'origine des musiques : on écoute des musiques de « différents continents », notamment dans une approche comparative et, au-delà des différences, c'est l'identification d'« invariants musicaux » (programmes français) qui peut être recherchée ;
- soit de l'origine des élèves. Par exemple, les prescriptions de Suisse romande proposent que les élèves présentent des éléments culturels issus de leur pays ou « région »¹⁵ d'origine¹⁶, les programmes français (ressource pédagogique) évoquent une pédagogie musicale différenciée prenant en compte la singularité des élèves sur les plans cognitif, socio-culturel, psychologique et psycho-familial¹⁷. Si les conceptions pédagogiques renvoient toutes deux à la nécessaire prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque élève, avec l'enjeu d'ouvrir chaque élève à la diversité et à l'altérité, par le biais de la reconnaissance et de la valorisation socioculturelle, leur modalité d'expression est ici sensiblement différente.

Ces différents aspects traduisent des conceptions spécifiques de l'interculturalité et d'une éducation interculturelle. Précisons que les éléments proposés renvoient peu aux notions de réciprocité, de complexité ou de transformation, termes clés que propose Clanet (1993), pour définir le terme « interculturel »¹⁸. Ils s'inscrivent avant tout dans des objectifs de vivre ensemble, de valeurs démocratiques et humanistes, de prise en compte de la diversité culturelle dans la société et le monde (objectifs communs aux Amériques et à l'Europe : Meunier, 2008)

Les tâches prescrites et leurs conséquences didactiques

Que ce soit en France ou en Suisse romande, la diversité et l'altérité sont plus ou moins explicitement sollicitées et relèvent d'idéologies et de conceptions différenciées des rapports entre cultures qui s'expriment dans l'histoire des politiques éducatives de ces pays. Il ressort des analyses précédentes un manque de précision quant à la mise en œuvre concrète des tâches musicales. Nous revenons plus précisément dans cette partie à une analyse des tâches qui sont proposées dans les textes officiels. La démarche nourrit un questionnement qui relève de l'analyse de la « transposition didactique interne » (Chevallard, 1985). Celle-ci renvoie à l'étude de phénomènes didactiques relatifs à la manière dont l'enseignant·e va s'emparer des

¹⁵ Variation en fonction du cycle.

¹⁶ Au-delà du risque, bien réel, d'une stigmatisation de la différence, l'expérience montre que cette volonté de valorisation de la culture de l'élève peut achopper sur le système familial de valeurs, lequel est susceptible de privilégier la culture scolaire sur la culture familiale, dans une perspective intégrationniste –voire assimilationniste– choisie (Gieruc, 2007).

¹⁷ Cela peut rejoindre en partie une définition de la notion d'éducation interculturelle que propose Kerzil dans le cadre de l'école comme : « actions mises en œuvre par un·e enseignant·e dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes » (Kerzil, 2002 : 123-124).

¹⁸ Terme qui renvoie à des idéologies contrastées, et a été retiré des textes officiels français depuis 1984 pour donner l'exclusivité au principe républicain d'égalité.

prescriptions officielles afin de les mettre en œuvre dans les pratiques de classe. Pour autant, nous ne procédons pas directement à une étude des pratiques effectives des enseignant·e·s dans le cadre cette contribution, mais envisageons les conséquences de certains scénarios pédagogiques que peuvent susciter la lecture des textes officiels (à la lumière, notamment, des textes d'accompagnement qui proposent des pistes de mises en œuvre).

Des tâches plus ou moins problématiques

Une longue expérience de l'interculturalité nous fait poser l'hypothèse que les problèmes potentiellement posés par sa « mise en œuvre » à l'école dépendent directement de la nature de la tâche qui est convoquée par l'enseignant·e. Une typologie composée de quatre cas sera examinée rapidement, sur la base des prescriptions précédemment analysées :

- Les tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux (typologie, théorie, organologie, ...) sans recours au sensible de nature musicale. Il s'agit de tâches qui n'incluent ni une activité de perception, ni de production musicale. Cela renvoie, par exemple, à des exercices de type appariement d'instruments à des zones géographiques, classement des instruments en fonction de leur mode de production du son¹⁹.
- Les tâches induisant la seule « mise en présence » ou « mise en contact »²⁰ d'un matériau musical exogène sollicitent essentiellement la capacité des élèves à exprimer leurs ressentis. La séquence didactique mise en œuvre sera peu impactée par les compétences des élèves en termes de perception musicale. Les enjeux relèvent avant tout de compétences langagières et sociales, « s'exprimer », « écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité » (cycle 3, programmes français), même s'il peut être attendu une forme de mise à distance à travers des orientations peu explicites (par ex., « exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat »).
- Les tâches de perception (écouter, identifier, comparer, analyser...) sans production musicale. Ici, le problème est très différent, car ce type de tâche sollicite la perception musicale de façon beaucoup plus active, laquelle se révèle culturellement située (e.g. Ayari, 2003 ; Sadakata *et al.*, 2004 ; Guillot, 2011).
- Les tâches en lien avec la pratique vocale ou instrumentale sollicitent activement la perception musicale (ex : insertion dans un espace sonore doté d'une métrique non isochrone) à laquelle s'ajoutent les engagements respectifs des systèmes proprioceptif, moteur, et de la boucle audio-phonatoire. Elles induisent donc une dimension problématique supplémentaire en lien avec le geste vocal/instrumental. Ce geste nécessite parfois une motricité spécifique comme, par exemple, la prononciation de phonèmes absents de la langue française²¹ (Matter, 2006) ou la réalisation de mouvements spécifiques (ex : type de frappe, friction, grattage...).

Ces types de tâches présentent des caractéristiques qu'une approche en termes de difficulté permet de mieux appréhender et catégoriser (Tableau 3). En contexte interculturel, nous distinguons deux catégories de difficultés. La première est une « difficulté de réalisation » de la tâche du point de vue de l'élève, en termes de perception et/ou de motricité. Evidemment, l'objectivation de cette difficulté est d'ordre statistique, et laisse émerger en creux une dimension subjective. En effet, bien que l'on puisse considérer que la grande majorité des élèves d'une classe primaire (française ou suisse romande) n'a jamais été en contact avec, par

¹⁹ Ce type de tâche ne fait pas partie des prescriptions officielles mais, selon notre expérience, on la retrouve dans les pratiques effectives des enseignant·e·s.

²⁰ Axe A 14 Mu du PER (2012).

²¹ Cf. également l'« Interprétation de chants dans différentes langues » : axes A 24 Mu, A 34 Mu du PER (2012).

exemple, un chant diphonique mongol, il subsiste une très faible probabilité d’avoir en classe un élève issu d’une famille russe de la république de Touva. Et la probabilité augmente pour une polyphonique corse ou sarde, *etc.*

Tableau 3 - Proposition de typologie des types de tâches musicales en contexte interculturel

En contexte interculturel...		...pour l'élève		...pour l'enseignant
		Difficulté de réalisation de la tâche		Difficulté perçue de la tâche
		<i>Problème perceptif</i>	<i>Problème moteur</i>	<i>Problème didactique</i>
Type 1	Tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux sans recours au sensible de nature musicale	Non	Non	Dépend de son « profil » conscience/expertise
Type 2	Tâches de seule « mise en présence » ou « mise en contact » avec un matériau musical exogène	Oui	Non	
Type 3	Tâches de perception sans production musicale	Oui	Non	
Type 4	Tâches de production vocale ou instrumentale	Oui	Oui	

La deuxième catégorie posée est une « difficulté perçue »²² de la même tâche par l’enseignant·e, une difficulté qui varie selon le profil de ce dernier, que l’on propose de définir ici dans un système bidimensionnel : son degré d’expertise et le degré de conscience de son expertise²³ (Fig. 1). Bien que le graphe présente les trois profils-types les plus couramment rencontrés, il faut considérer chaque paramètre de façon linéaire, et non discrète. Une infinité de cas sont alors possibles.

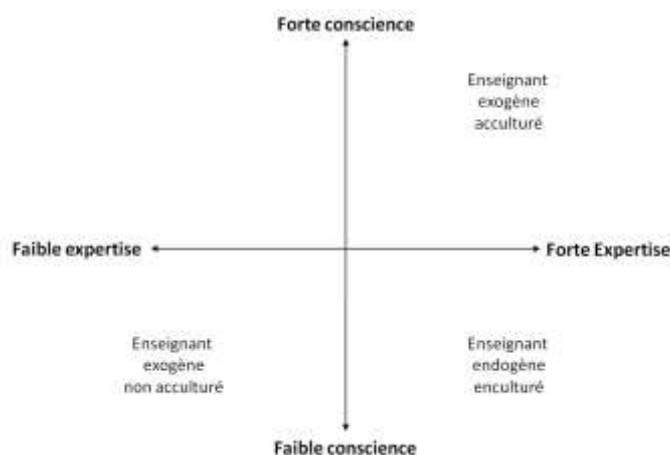


Fig. 1 - Profil de l’enseignant·e (en fonction de deux variables : degré d’expertise, degré de conscience de son expertise) et trois profils-types

On examine rapidement quelques exemples. Alors qu’un·e enseignant·e acculturé·e à une dimension spécifique d’un matériau musical pourrait faire consciemment le choix d’en proposer –ou non– une didactisation en classe, le problème se présente différemment pour un·e

²² On retrouve cette expression chez Famose (1990) en didactique de l’EPS, mais avec une modélisation différente, centrée sur l’élève.

²³ Ce dernier paramètre est directement lié au degré de conscience que l’enseignant·e peut avoir de la problématique didactique induite par l’écart épistémologique entre un savoir « exogène » donné et l’ensemble des savoirs constituant la culture « moyenne » des élèves de la classe (culture à laquelle on postule que l’enseignant·e appartient également, dans la grande majorité des cas). Evidemment, le problème se complexifie dans les classes massivement composées d’élèves issus de l’immigration, comme les « classes d’accueil ».

enseignant·e non acculturé·e qui n'aurait pas conscience que cette dimension lui échappe. Cette dernière configuration, très courante et accentuée par la dimension potentiellement exotique d'un matériau musical, peut conduire à une sorte d'« illusion didactique » (en termes d'interculturalité) : par exemple, une tâche de seule mise en présence (type 2) se révèle potentiellement problématique sur le plan perceptif pour les élèves, mais semble fonctionner sur le plan didactique (surtout si la consigne se limite à l'expression d'un ressenti), le milieu didactique ne permettant pas à l'enseignant·e de se rendre compte de ce qui se joue en termes de difficultés perceptives²⁴. En tel cas, il y a bien contact culturel, mais pas de réel partage de la dimension sensible, ce qui maintient la situation didactique à un niveau superficiel. A l'opposé, un·e enseignant·e se sachant, d'une manière générale, épistémologiquement trop éloigné·e des pratiques musicales non occidentales, pourrait faire le choix extrême d'éviter la dimension musicale dans son approche de l'interculturalité avec les élèves, considérant *a priori* les obstacles didactiques potentiels comme infranchissables.

Bien sûr, les prescriptions officielles prônent l'interdépendance de ces différents types de tâches ; leurs interactions et configurations s'enrichissent au cours des niveaux. Il s'agit par exemple de passer du ressenti non raisonné à une argumentation organisée, d'articuler une écoute à des tâches de production. Cependant, les représentations et rapports qu'entretiennent les enseignant·e·s à l'éducation musicale sont plurielles (Bonnette, 2012 ; Maizières, 2013 ; Tripier-Mondancin, 2006) et ont probablement un impact sur la manière dont ils vont appréhender les programmes et les faire vivre au sein de leurs classes. Nous proposons de questionner plus spécifiquement ci-dessous la mise en œuvre potentielle de deux types de tâches. La première étude de cas est relative aux programmes français, la deuxième au Plan d'Études Romand.

1^{ère} étude de cas : analyse d'une tâche d'écoute comparative

Dans la ressource pédagogique « Ecoute comparative » (programmes français, cycles 2 et 3), l'enjeu est d'amener l'élève à, entre autres, « affiner ses capacités perceptives » et « identifier quelques invariants dans des contextes musicaux diversifiés ». L'exemple mettant en comparaison la pièce « Ionisation » (Varèse) avec de la *batucada* ainsi que du *gamelan* est assez exemplaire (cf. Tableau 4). L'objectif visant une comparaison au sein d'une même catégorie d'ensemble instrumental (percussion) est une entrée musicologique possible, qui convoque une forme potentiellement fertile de relativisme culturel. Toutefois, bien qu'il s'agisse d'une triple transposition didactique induite par la nécessaire réduction de ces ensembles à certaines de leurs caractéristiques, le tableau proposé juxtapose des séries d'objets intrinsèquement peu cohérentes :

Dans la ligne de titre, on trouve, tour à tour, le nom d'une pièce musicale spécifique, le nom d'une forme générique de complexe « artistique » afro-brésilien et le nom d'un type de formation orchestrale d'Indonésie. Cette diversité appelle de nombreuses questions. Par exemple : quelle est la forme orchestrale de Ionisation ? Le terme « traditionnel » étant appliqué aux 2 autres exemples, peut-on considérer que la forme orchestrale de Ionisation appartient

²⁴ En effet, en fonction de l'aménagement et de l'organisation des situations (et donc des milieux pour l'apprentissage), les acteurs peuvent se retrouver dans une forme d'illusion de la réussite de la tâche, car le milieu ne leur renvoie pas le caractère erroné ou faussé de leur investigation. Ainsi, si l'on propose à un groupe d'élèves, dans un projet de *batucada*, d'intégrer un groupe d'experts, il se passera un moment où le jeu trouvera ses limites ; il se pourrait même qu'il s'arrête faute d'un langage partagé, ou que le contrat soit revu à la baisse. En revanche, si le groupe joue sans aucune référence extérieure experte, il se peut qu'il se complaise de son activité. Le plaisir ou la joie de jouer ensemble peut constituer un objectif (l'Éducation nationale en France l'ayant d'ailleurs souvent prôné), mais il est insuffisant si l'on souhaite développer des compétences plus spécifiques, notamment celles dirigée vers la culture de l'Autre.

également à une tradition ? Les traditions de *batucada* et de *gamelan* produisent-elles des « pièces musicales » avec des noms spécifiques ? *etc.*

Dans le détail, chaque colonne semble proposer les éléments saillants de chaque « tradition », mais dont les typologies ne se recoupent pas, ce qui limite grandement les comparaisons : alors qu'il s'agit d'identifier des invariants, ne peut-on aller plus loin que le seul « ensemble de percussions » ? Quels sont les modes de jeu dans Ionisation ? Et dans ce type de *gamelan*²⁵ ? Sont-ils spécifiques à une tradition ou s'inscrivent-ils potentiellement dans une anthropologie du geste musical, avec une dimension réellement universelle ? Il en va de même, par exemple, pour le contexte de production, uniquement indiqué pour la *batucada*²⁶, ou pour les matériaux, seulement précisés pour Ionisation et le *gamelan*.

Tableau 4 -Tableau extrait de propositions d'activités autour de l'« Ecoute comparative » (cycle 2 et 3)

VARÈSE - IONISATION ⁹	UNE BATUCADA	GAMELAN - BUDARAN UDAN MAS ¹⁰
POINT COMMUN : ENSEMBLE DE PERCUSSIONS		
<p>Début de l'œuvre : identification de sonorités diverses, repérage des matériaux (métal, bois, peau) et des résonances.</p> <p>Absence de pulsation régulière.</p>	<p>Percussions traditionnelles du Brésil.</p> <p>Modes de jeu : frapper, secouer, racler, frotter.</p> <p>Musique de fête.</p> <p>Musique déambulatoire.</p>	<p>Percussions traditionnelles d'Indonésie.</p> <p>Prédominance des sonorités métalliques.</p>

Ce premier exemple relève d'une tâche de perception musicale qui se situe dans une approche comparative mettant en jeu différentes esthétiques musicales. La tâche en elle-même pourrait être considérée comme appartenant à notre « type 3 », puisqu'il s'agit de rechercher des invariants à partir de musiques appartenant à des cultures différentes (les textes parlent de « contextes musicaux »). Néanmoins, l'objectif sur lequel repose la séquence reste très général, puisqu'il s'agit de repérer comme « point commun » le fait qu'il y ait des percussions. A cela s'ajoute les entrées proposées (timbre, modes de jeu, contexte de production, métrique...) qui ne se recoupent pas au niveau des descriptions, ce qui empêche donc d'entrevoir un travail plus systématique de mise en comparaison. La tâche pourrait presque s'apparenter ici à de la « mise en présence » de matériaux musicaux présentés de manière juxtaposées (« type 2 »).

2^{ème} étude de cas : analyse d'une tâche de production musicale

Cherchant à questionner les prescriptions et la mise en œuvre possible de la dimension « production » dans le Plan d'Études Romand (2012)²⁷, on se concentre sur la proposition d'une « Acquisition d'un répertoire varié de chants de genres, de provenances, d'époques et de styles différents, à une ou plusieurs voix, accompagnés ou a cappella » (PER A 31 Mu) destinée à des élèves d'environ 12 à 15 ans (cf. Tableau 5). Cette prescription fait partie de l'axe 1 du PER, visant à « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion en s'appuyant

²⁵ Il existe plusieurs variétés de *gamelans*, dont certaines en bambou (par ex. le *gamelan Jegog*) se démarquent par des modes de jeu et une sonorité très spécifiques.

²⁶ Les *gamelans* ont des fonctions sociales et cosmologiques importantes (Basset, 2010).

²⁷ Il convient de noter que, contrairement aux programmes français (2015), le Plan d'Études Romand (2012) est un plan-cadre ne proposant pas d'exemples concrets de mise en œuvre de ses préconisations. Aucun « moyen d'enseignement » romand n'ayant encore été réalisé spécifiquement pour l'éducation musicale, il revient à l'enseignant·e de réaliser cette transposition didactique interne de façon autonome. Seules sont mentionnées des « indications pédagogiques » (sous-titre : « Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles ») qui précisent, très légèrement, les attentes.

sur les particularités du langage musical... ». Les « Indications pédagogiques » associées proposent de « Favoriser l'apprentissage de quelques chants [...] dans leur langue d'origine », ce qui fait écho à l'« Interprétation de chants dans différentes langues » (PER A 34 Mu) et adresse les « Visées prioritaires » qui posent en objectifs de « Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle ».

Tableau 5 - Détail d'une prescription du PER pour le cycle 3 (A 31 Mu)

A 31 Mu – Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion, une perception dans le langage musical...			
	1 ... en inventant et produisant des ambiances sonores, librement ou à partir de consignes	2 ... en exploitant le langage des sons et des rythmes	3 ... en chantant, jouant et improvisant des motifs mélodiques et/ou rythmiques
Progression des apprentissages			
9 ^e année	10 ^e année	11 ^e année	
Acquisition d'un répertoire varié de chants de genres, de provenances, d'époques et de styles différents, à une ou plusieurs voix, accompagnés ou a cappella			

Au préalable, notons une légère ambiguïté entre le titre de l'axe évoquant les « particularités du langage musical »²⁸, et la dimension manifestement interculturelle de la prescription. Ce titre laisse entrevoir deux interprétations : une première sous la forme d'une trace résiduelle d'une dimension universaliste de la culture musicale « occidentale » (Lecomte, 2000). Une deuxième, en termes de particularités de chaque langage musical convoqué. Cette dernière interprétation nous semble plus en phase avec une dimension véritablement interculturelle.

On s'intéresse à présent à la mise en œuvre de telles préconisations, qui questionne la transposabilité didactique d'objets musicaux interculturels (Guillot, 2005).

Sur le plan vocal, il s'agit de se confronter, le plus souvent, à une langue non francophone, qui induit des problématiques spécifiques, notamment en termes de prononciation. Ici se pose donc potentiellement le problème d'un phonème inconnu²⁹ de la langue française pour lequel l'élève doit construire une nouvelle motricité vocale. S'ajoutent à cela d'autres difficultés liées à la mélodie elle-même (ex : échelle non-tempérée), au mode de production vocale (ex : voix « fry ») ou à sa mise en rythme, un dernier aspect qui rejoint la dimension « accompagnement » qui suit.

²⁸ Souligné nôtre.

²⁹ Par exemple, dans la chanson « Alegre » de Jorge Vercillo, le verbe portugais conjugué *terá* [tɛr'a] possède une consonne roulée (dite « alvéolaire voisée ») dont la prononciation se situe entre *terra* [t'ɛɾɐ] et *tela* [t'ɛlɐ].

Tableau 6 - Détail d'une des attentes fondamentales et indications pédagogiques associées aux prescriptions du PER pour le cycle 3 (A 31 Mu)

Attentes fondamentales	Indications pédagogiques
Au cours, mais au plus tard à la fin du cycle, l'élève...	Ressources, indices, obstacles. Notes personnelles
...interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe	En lien avec A 32 Mu – Perception; A 33 Mu – Acquisition de techniques; A 34 Mu – Culture
...accompagne rythmiquement une chanson	Favoriser l'apprentissage de quelques chants par cœur et dans leur langue d'origine

En effet, les « Attentes fondamentales » en lien avec l'axe A 31 Mu (cf. Tableau 6) soulignent que l'élève « accompagne rythmiquement une chanson », ce qui questionne les organisations du temps musical potentiellement spécifiques convoquées par chaque tradition³⁰. Si on peut imaginer sans peine qu'un·e enseignant·e saura gérer la mise en œuvre, par exemple, d'une métrique non isochrone³¹, qu'advient-il de la microtemporalité –très probablement– associée (Guillot, 2011) ?

Enfin, ces mêmes attentes précisent que l'élève « interprète avec expression les chansons du répertoire travaillé en classe » : la notion d'expressivité est culturellement située ; à grand trait, celle d'un chant de gorge inuit, par exemple, n'a rien de commun, dans sa réalisation, avec celle d'une polyphonie bulgare. Même une technique vocale similaire, comme le *jodel*, ne se réalise pas de façon totalement identique dans la culture du Tyrol autrichien et dans celle des pygmées *aka* en Afrique centrale (Fürniß, 1991).

La mise en œuvre de telles préconisations interroge donc les choix réalisés au titre de la transposition didactique des savoirs implicites, *i.e.* « pliés dans » la chanson visée. Comme cela a été évoqué plus tôt, on postule que dans de nombreux cas, certains de ces choix ne sont pas réalisés en toute conscience face à un matériau musical potentiellement problématique à didactiser (Guillot, 2011).

Conclusion

A travers nos lieux respectifs d'enseignement, la France et la Suisse romande, nous avons souhaité, lors de cette contribution, interroger la place qu'occupe une éducation musicale orientée sur l'ouverture à l'altérité et à la diversité culturelle, une caractéristique intrinsèque des sociétés humaines contemporaines, auxquelles font écho les « musiques du monde ». Si l'on retrouve dans les prescriptions officielles des deux pays certains éléments communs, avec un traitement de la diversité qui renvoie soit à l'origine des musiques, soit à l'origine des élèves, ce sont des conceptions différenciées des rapports entre cultures qui s'expriment liés probablement à une histoire de ces pays et des enjeux, notamment politiques et socio-économiques, qui leurs sont propres (Wagner, 1995).

Nous avons envisagé les conséquences didactiques de certains scénarios d'enseignement que peut susciter la lecture des textes officiels. La typologie des tâches proposée renvoie à deux catégories de difficultés. La première concerne la « difficulté de réalisation » de la tâche du point de vue de l'élève, en termes de perception et/ou de motricité. Nous avons ainsi distingué plusieurs types de tâches : les tâches procédant de l'ostentation de concepts musicaux (excluant toute activité perceptive ou productive), les tâches induisant la seule « mise en présence », les tâches de perception ou encore les tâches de production. Si les textes officiels prévoient différentes manières d'articuler ces différentes tâches, leur mise en œuvre peut être abordée

³⁰ Après ce deuxième exemple, on posera que la question s'étend aux organisations harmoniques, spectrales, formelles...

³¹ Dite couramment « impaire » en théorie musicale occidentale.

parfois de manière cloisonnée par l'enseignant·e au sein de la classe. La seconde renvoie à la « difficulté perçue » de la même tâche par l'enseignant·e et varie en fonction de son profil modélisé ici dans un système bidimensionnel mettant en tension son degré d'expertise et le degré de conscience de son expertise. On suppose une différenciation du traitement didactique d'un objet culturel donné, en fonction que l'enseignant·e est expert·e ou non de cet objet, en fonction également que ce savoir ait été acquis implicitement ou explicitement. Ces aspects entrent en jeu dans les représentations que l'enseignant·e peut ou non avoir des écarts entre l'objet culturel visé (lié aux objectifs d'apprentissage) et les cultures des élèves.

Enfin, nous nous sommes appuyés sur deux études de cas afin d'identifier le caractère plus ou moins problématique de certaines tâches. Nous avons montré les limites de certaines réalisations pédagogiques, notamment si l'on s'inspire des ressources officielles. Si certains textes officiels font preuve d'une certaine vigilance quant à une dérive exotique de ce type d'enseignement, les prescriptions, ainsi que la formation des enseignant·e·s, ne permettent pas aujourd'hui de pallier les obstacles inhérents à ce type d'approche. Ces obstacles se font actuellement jour dans le cadre d'études plus systématiques qui se développent notamment dans le domaine de l'anthropologie cognitive. Faisant face à ce double défi didactique et épistémologique, les questions de la recherche fondamentale sur les savoirs musicaux en contextes pluri ou interculturels rencontrent ici les préoccupations des didacticiens.

Bibliographie

Akkari, A. (2009). « Introduction aux approches interculturelles en éducation » [En ligne]. URL : <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/4914/1572/5507/Carnet-Akkari.pdf>

Aubert, L. (2001). *La musique de l'autre. Les nouveaux défis de l'ethnomusicologie*. Genève : Georg.

Bois, (2000). « Sensibiliser, mais à quel prix ? ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 91-100). Bruxelles : Colophon.

Bonnette, B. (2012). L'éducation musicale : quelle place dans l'école ». *Notes du CREN 9* [En ligne]. URL : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/05/Notes-du-CREN-9-L%C3%A9ducation-musicale.pdf>

Bourg A. & Guillot G. (2015). « La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : emprunts et comparatismes ». *Recherche en éducation musicale 32*. Québec : Université Laval. URL : http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_32.pdf

Bours, E. (2000). « Les musiques du monde ne sont pas que des musiques ! ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 11-62). Bruxelles : Colophon.

Bours, E. (2007). *Le sens du son. Musiques traditionnelles et expression populaire*. Paris : Fayard.

Camilleri, C. (1989). « La communication dans la perspective interculturelle ». In C. Camilleri C. & M. Cohen-Emerique (dir.). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel* (p. 363-397). Paris : L'Harmattan.

Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Paris : La pensée sauvage.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail (Interculturels).

- Fabre, D. (2009). « « C'est de l'art ! » Le peuple, le primitif, l'enfant ». *Gradhiva* 9 : 4-37.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. Paris : INSEP Éditions.
- Forster, S. (2008). *L'école et ses réformes*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Fürniß, S. (1991). « La technique du jodel chez les Pygmées Aka (Centrafrique). Étude phonétique et acoustique ». *Cahiers d'ethnomusicologie* 4 : 167-187.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école ?* Lausanne : URSP (Unité de Recherche en Système de Pilotage).
- Guillot, G. (2005). *Etude de la transposition didactique des savoirs liés à l'enseignement des musiques afro-brésiliennes en collège français*. Mémoire de DEA en musicologie. Dir. Pr. J.-P. Mialaret. Université Paris–Sorbonne. Non publié.
- Guillot, G. (2011). *Des objets musicaux implicites à leur didactisation formelle exogène : transposition didactique interne du suíngue brasileiro en France*. Thèse de Doctorat en musicologie. Dir. Pr. J.-M. Chouvel. Université Paris–Sorbonne. Non publiée.
- Guillot, G. (2014) « Obstacles psycho-cognitifs à la transmission exogène des fondamentaux rythmiques afro-brésiliens ». In Z. Chueke (dir.), *Rythmes brésiliens* (p. 95-122) Paris : L'harmattan.
- Guillot, G. (2018). « Ecouter les musiques de l'Autre... et ne pas vraiment les entendre ». *Revue des Traditions Musicales* 11 : 57-81.
- Kerzil, J. (2002). « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes ». *Carrefours de l'éducation* 14(2) : 120-159.
- Lantheaume, F. (2011). « La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? ». *Les dossiers des sciences de l'éducation* 26 : 117-132.
- Maizières, F. (2013). « L'éducation musicale à l'école primaire en France ». *Recherche et formation* 73 : 21-36.
- Manceron, G. (1978). « Segalen et l'exotisme ». In *Essai sur l'exotisme : une esthétique du divers*. Paris : Fata Morgana.
- Matter, J. (2006). « La prononciation authentique en langue étrangère : un problème négligé ». *Revue française de linguistique appliquée* XI (1) : 21-32.
- Meunier, O. (dir.) (2007). « Approches interculturelles en éducation ». Lyon : INRP. [En ligne]. URL : https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf
- Meunier, O. (2008). « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-logos* 3 [En ligne]. URL : <http://journals.openedition.org/socio-logos/1962>
- Mortaigne, V. (1999). « Musiques modernes, musiques métisses ». *Internationale de l'imaginaire - Les musiques du monde en question* 11 : 37-44. Paris : Maisons des Cultures du Monde – Babel.
- Pennewaert, E. (2000). « Préface ». In E. Pennewaert (dir.). *Musiques du Monde, produits de consommation ?* (p. 7-10). Bruxelles : Colophon.

Poglia, E, Perret-Clermont, A.-M., Gretler A. & Dasen : (dir.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse*. Suisse : Peter Lang.

Schertenleib, G. A. & Giglio, M. (2009). « Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande ». *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* 7 : 185-194.

Schiavio, A., & van der Schyff, D. (2018). « 4E Music Pedagogy and the Principles of Self-Organization ». *Behavioral sciences* 8(8) : 72.

Tripier-Mondancin, O. (2006). « Valeurs déclarées implicitement par des professeurs d'éducation musicale ». *Journal de Recherche en Education Musicale* 5(1) : 41-77.

Wagner, A. (1995). « L'éducation des enfants des minorités ethniques et linguistiques : stratégies et méthodes efficaces ». In E. Poglia, A.-M. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (dir.). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse* (p. 25-44). Suisse : Peter Lang.

Textes officiels

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2003).

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2006). *Le socle commun des connaissances et des compétences*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2008). Année européenne du dialogue interculturel. *Note de service N°2008-032 DU 6-3-2008* [En ligne]. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/11/MENE0800204N.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2015). « Programmes d'enseignement de l'école maternelle », *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 mars 2015*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2015). « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) », *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*.

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MEN) (2016). Ressource Eduscol. *L'écoute comparative (cycle 2 et 3)* [En ligne]. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Arts_plastiques_et_education_musicale/60/7/RA16_C2C3_EART_2_Ecoute_Ecoute_comparative_664607.pdf

Plan d'Études Romand (PER) (2012). [En ligne]. URL : <https://www.plandetudes.ch/>

681 Enseignants de judo et reconfigurations de l'activité : analyse quantitative des attentes en formation

Céline Avenel, Sylvie Pérez , LIRDEF EA 3749, Université de Montpellier (France)
Thérèse Perez-Roux, LIRDEF EA 3749, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)

Résumé

Nous présentons les résultats d'une enquête par questionnaires réalisée auprès de 665 enseignants de judo en France. Les logiques fédérales entrent en tension avec les pratiques et systèmes de valeurs des enseignants. Des rapports de force auxquels s'ajoute une évolution des publics et besoins locaux, ce qui engage une reconfiguration de l'activité. Après l'analyse des différentes logiques de construction du rapport au travail, le dispositif de recherche se focalise à présent sur les parcours et besoins en formation des enseignants de judo. Nos résultats viseront à permettre l'élaboration de recommandations pour une meilleure prise en compte des caractéristiques de ce groupe professionnel dans les parcours de formation initiale et continue.

Mots-clés : activité, formation, enseignants de judo, enquête par questionnaires

Introduction

Cette enquête s'inscrit dans un dispositif de recherche sur le métier d'enseignant de judo qui a mobilisé une équipe de chercheurs depuis cinq années et s'est traduit par plusieurs phases d'enquête. Ce dispositif a ainsi permis le croisement de données de type ethnographique, qualitatif (60 entretiens semi-directifs réalisés au total) et quantitatif (240 puis 665 questionnaires recueillis sur deux phases) dans le but de mieux comprendre le métier d'enseignant de judo, ses évolutions, ses logiques institutionnelles et possibles points de tension avec les vécus des acteurs, tant sur les plans professionnel, familial, identitaire. Nous présentons ici les résultats de la dernière enquête par questionnaires réalisée auprès de 665 enseignants de judo sur le territoire national.

Le dernier rapport concernant l'activité des enseignants de judo date de 2001 (rapport SOFRES). À la demande de la Fédération, et plus particulièrement du secteur « Formation », nous avons réalisé cette enquête quantitative nationale. L'intention de cette enquête était d'actualiser les données sur ces enseignants, mais également de décrire et comprendre au mieux leur activité afin de s'adapter à leurs besoins en formation et ainsi apporter des éléments de compréhension pour des propositions plus innovantes et adaptées à leur contexte professionnel.

Notre objectif est ainsi, d'une part, de partager cette « photographie » et cartographie du groupe professionnel des enseignants de judo, leurs caractéristiques en termes de contexte d'intervention, de formation et de représentations professionnelles ; puis, d'autre part, d'identifier des besoins de formation dans des champs en particulier. En effet, certaines caractéristiques présentées peuvent être discutées sérieusement par la communauté de pratiques des enseignants de judo, des formateurs, de la Direction Techniques Nationale, afin de mettre en perspective cette activité et proposer des pistes d'évolution des formations.

Cadre théorique

Le dispositif global de recherche se situe dans la lignée des travaux sur les enseignants d'EPS (Perez-Roux, 2004), sur le métier d'éducateur sportif (Bernardeau-Moreau et Collinet, 2009) et sur les enseignants de judo en France (Brousse, 2005 ; Julhe, 2012). Le cadre théorique général s'appuie sur les travaux relatifs aux représentations sociales et professionnelles (Moscovici, 1961), aux systèmes de valeurs en tant que fondement du rapport à l'activité et au

rapport au travail. Il mobilise par ailleurs les travaux sur les transactions relationnelles contre soi et autrui dans les situations de travail (Dubar, 2000) dans l'objectif d'analyser les tensions entre les logiques institutionnelles (ici fédérales), les pratiques et les systèmes de valeurs des enseignants. Enfin, il s'agit de prendre en compte les rapports de force ainsi que les évolutions des publics et des besoins locaux. Les premières enquêtes prenaient plus spécifiquement pour objet de recherche la force des logiques antinomiques et leurs traductions en termes de reconfiguration de leur activité chez les enseignants de judo.

Les phases précédentes ont ainsi mis en avant que la construction du rapport au travail chez ces enseignants s'inscrit dans différentes logiques, entre valeurs partagées et tensions de l'activité quotidienne (Perez-Roux *et al.*, 2019). Il s'agit pour nous de poursuivre ce travail d'analyse en plaçant à présent la focale sur les parcours et les besoins en formation grâce à un échantillon près de trois fois supérieur.

Dans cette deuxième phase du dispositif nos objectifs sont :

- de poursuivre l'étude des reconfigurations de l'activité d'enseignant de judo au regard des évolutions sociétales et politiques,
- de créer un outil de systématisation pour recueillir des données quantitatives et analyser de façon longitudinale les évolutions de ce métier et ainsi améliorer l'analyse des caractéristiques socio-professionnelles et des systèmes de valeurs,
- d'identifier les enjeux en termes de formation des enseignants et des formateurs.

Méthodologie : Un dispositif national croisant les approches méthodologiques

Le premier temps du dispositif de recherche (2014-2015) a été consacré à une approche ethnographique du métier d'enseignant de judo. Il s'agissait d'un stage d'enseignants de judo hauts-gradés durant lequel un journal de recherche, des observations de temps de formation et des entretiens non-directifs avec ces mêmes enseignants et des cadres fédéraux ont été produits. Cette première approche a permis de donner à voir les problématiques rencontrées par les enseignants vis-à-vis des évolutions du métier d'enseignant mais aussi d'entraîneur, de la diversité des clubs et des positionnements parfois complexes des enseignants qui doivent combiner avec des logiques éducatives, compétitives, socio-économiques parfois en contradiction.

Puis, en 2016, des entretiens semi-directifs (12) ont été réalisés avec des enseignants de la Ligue Occitanie. Cela a permis de stabiliser le guide d'entretien et d'élaborer un questionnaire à visée nationale. Quatre chercheurs ont participé à un stage de rentrée de la région Occitanie afin de réaliser des entretiens semi-directifs (n = 44) avec les enseignants présents. À cette même occasion, 132 questionnaires ont été recueillis et ont été complétés par le recueil de 108 questionnaires à la fin de l'année (*via* le site Facebook des enseignants de judo). Ces données quantitatives ont permis d'identifier des premières caractéristiques personnelles et sociales, professionnelles et organisationnelles chez les enseignants de judo.

Enfin, et dans la continuité de ces premières phases d'enquêtes, le dispositif s'est enrichi à la demande de la Fédération Française de Judo, Jujitsu et Disciplines Associées¹ (FFJDA). En effet, une enquête nationale de plus grande envergure était souhaitée. Des premiers tests du questionnaire initial ont été réalisés en juin 2018 et prolongés sur la période de septembre à octobre 2018. Ces tests, établis sur la base du questionnaire initial proposé par l'équipe du

¹ Par l'intermédiaire du Secteur Formation avec Martine Dupont en tant que DTNA4 en charge de la formation.

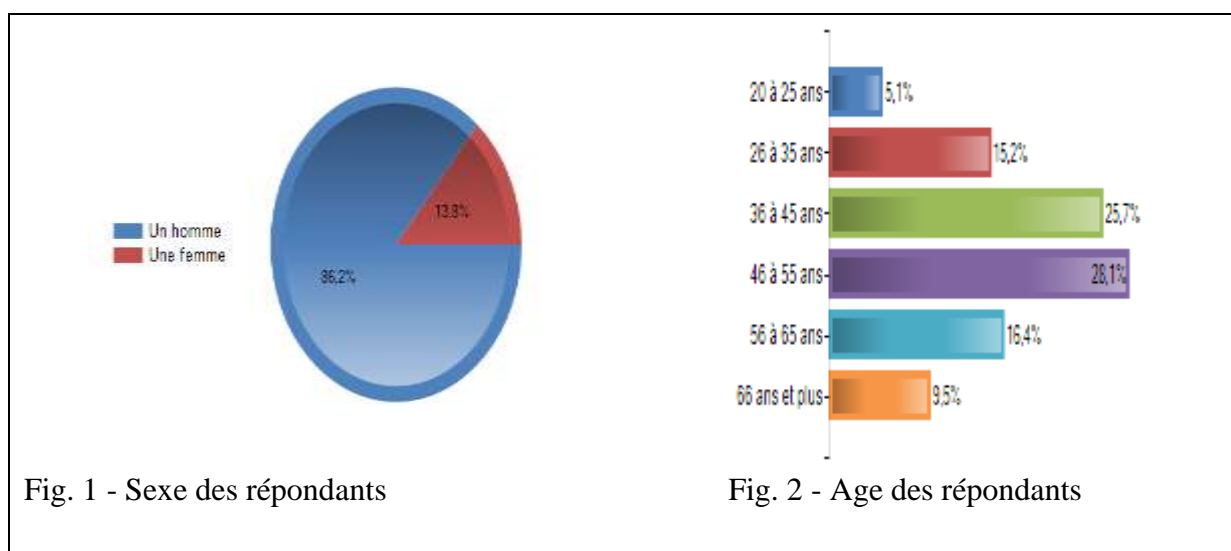
LIRDEF², ont permis, de réajuster ou préciser un certain nombre de questions et de retravailler la cohérence globale du questionnaire en intégrant davantage la dimension formation. Ainsi, la dernière version du questionnaire a été mise en ligne *via Sphinx Online* pendant la période du 30 août au 6 novembre 2018. Afin de toucher un maximum de répondants, les questionnaires étaient présentés et proposés lors de stages puis plusieurs relances ont été faites par la fédération afin d'augmenter la taille de l'échantillon.

Le questionnaire, composé de 86 questions ouvertes et fermées, et comprenant 178 modalités au total, est agencé en quatre parties : les caractéristiques de l'activité d'enseignement, le contexte d'exercice, la formation, le parcours personnel. Nous avons recueilli 665 questionnaires entre septembre et octobre 2018. En ce qui concerne l'analyse des données quantitatives, une description des réponses a tout d'abord été produite à partir de tris à plat, puis des tris croisés ont été faits afin de dégager des variables explicatives, des effets de relation et d'identifier des comportements dans l'échantillon étudié.

Résultats

« Carte d'identité-type » des répondants

La majorité des répondants de l'enquête sont des hommes (86 %, contre 14 % de femmes), âgés de 36 à 55 ans (près de 54 %). La tranche des 20 à 35 ans est celle la moins représentée de l'enquête. Ces enseignants de judo ont majoritairement une vie familiale, sont mariés et ont entre un et trois enfants. Les niveaux d'études sont assez élevés, ils sont majoritairement diplômés à Bac +2, Licence ou Master (ils représentent 54 % pour l'ensemble de ces trois niveaux d'étude). Les enseignants de judo ayant répondu à l'enquête par questionnaires proviennent majoritairement de quatre régions : l'Île de France, Provence-Alpes-Côte-D'azur, l'Occitanie et la Nouvelle-Aquitaine.



² Thérèse Pérez-Roux, Sylvie Pérez, Philippe Gabriel, Jacqueline Papet et Florence Cassagnol.

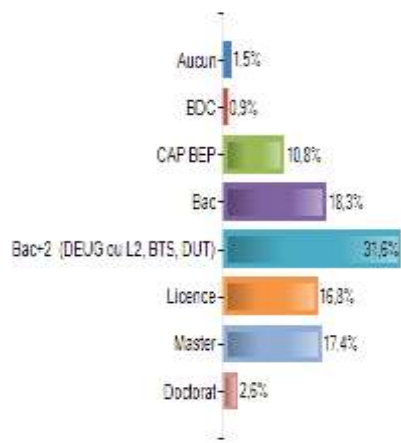


Fig. 3 - Niveau de diplôme des répondants

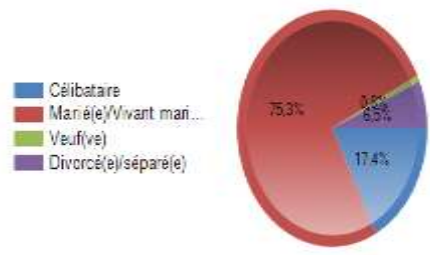


Fig. 4 - Statut marital des répondants

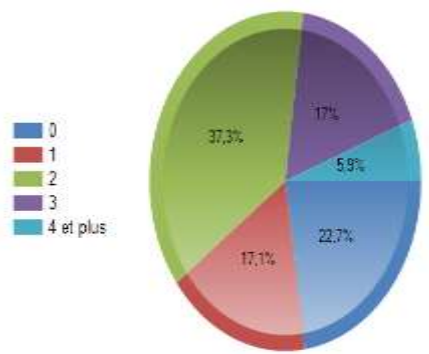


Fig. 5 - Nombre d'enfants des répondants

La grande majorité (près de 85 %) pratique le judo depuis plus de 20 ans, et pour plus de 60 % d'entre eux depuis plus de 30 ans. La pratique du judo s'inscrit donc dans la durée. Près de 75 % des répondants déclarent avoir un grade actuel entre le 2ème et 4ème dan et avoir eu accès à des niveaux régionaux et nationaux de compétition (près de 80 %). Peu ont intégré une filière d'accès au haut niveau de la FFJDA (moins de 20%) : moins de 8 % pour les Pôles Espoir et France, et moins de 5 % en Équipe de France. Actuellement, la grande majorité des répondants fait peu ou ne fait plus de compétition : 54 % déclarent n'en faire « jamais », près de 20 % « rarement » et 17 % « occasionnellement ». Chez les enseignants faisant de la compétition, il s'agit quasi-exclusivement de la discipline du judo (à plus de 80 %).

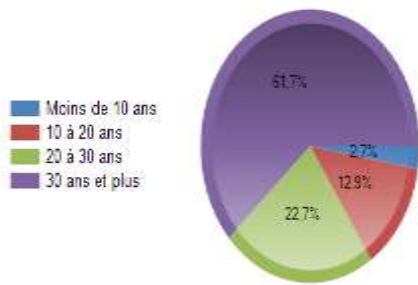


Fig. 6 - Nombre d'années de pratique du judo

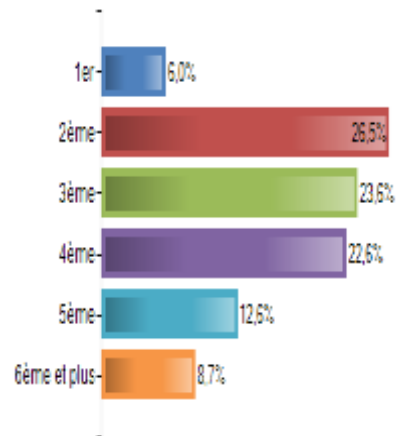


Fig. 7 - Grade actuel (dan judo) des répondants

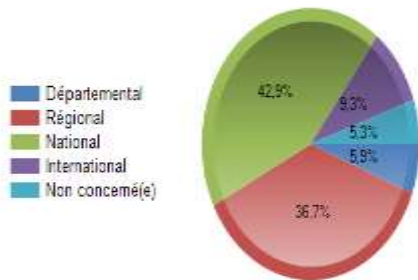


Fig. 8 - Niveau de compétition atteint

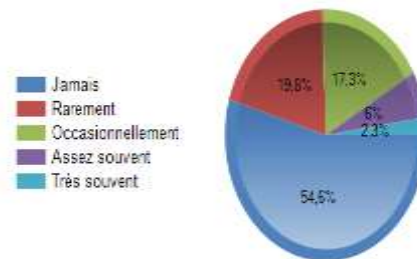


Fig. 9 - Pratique actuelle de la compétition

Pour près de 70 % des répondants, l'enseignement de judo ne peut pas représenter une activité principale. 30 % seulement en font leur activité principale. Les enseignants qui ne font pas de l'enseignement du judo leur activité professionnelle principale sont cadres ou exercent des professions intellectuelles supérieures (33 %) et près de 30 % sont employés. D'autres sont retraités, mais conservent une activité d'enseignement. Les enseignants de judo ont le plus fréquemment un statut de salarié à temps partiel (48,3 %) ou de bénévole (34,7 %). Leur revenu moyen se situe entre moins de 200 et 500€. 12 % d'entre eux ont un salaire entre 1000 et 1500€. Seul environ 7,5 % atteignent des salaires de plus de 1500€.

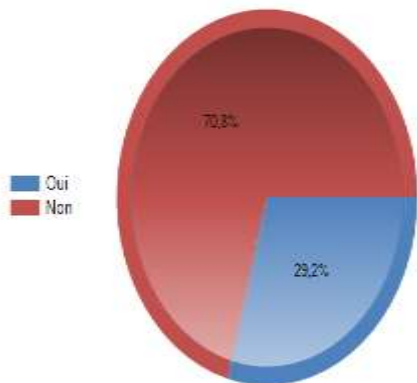


Fig. 10 - L'enseignement / activité principale



Fig. 11 - Activité principale des répondants

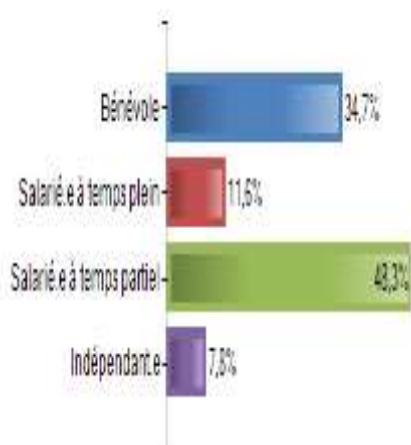


Fig. 12 - Statut des enseignants de judo

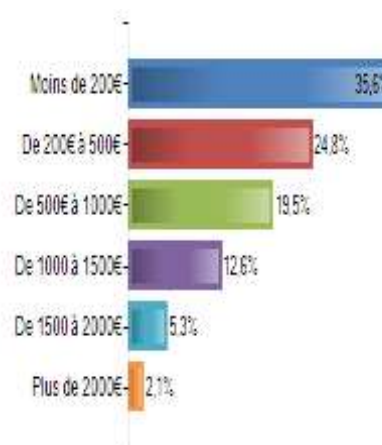


Fig. 13 - Revenu moyen des enseignants de judo

Les enseignants sont généralement diplômés du DEJEPS³ (33 %) ou du BEES⁴ premier degré (23 %). Puis, 15 % ont un CQP⁵. La moitié des enseignants exerce en majorité depuis 3 à 20 ans, puis vient ensuite une proportion non négligeable qui enseigne depuis une période allant de 21 à 30 ans (près de 20 %). L'enseignement du judo s'inscrit donc également dans la durée. Les enseignants de judo sont nombreux à avoir occupé les fonctions de « responsable technique de l'équipe des enseignants de judo du club » (près de 50 %) ou d'arbitre (près de 40 %).

³ Diplôme d'État de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et du Sport.

⁴ Brevet d'État d'Éducateur Sportif.

⁵ Certificat de Qualification Professionnelle.

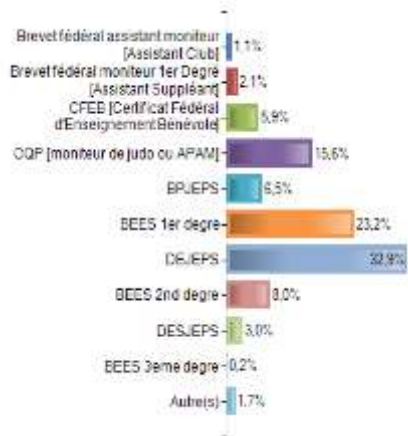


Fig. 14 - Niveau de diplôme atteint

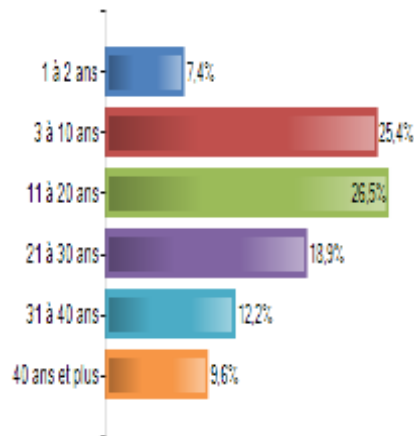


Fig. 15 - Nombre d'années d'enseignement du judo

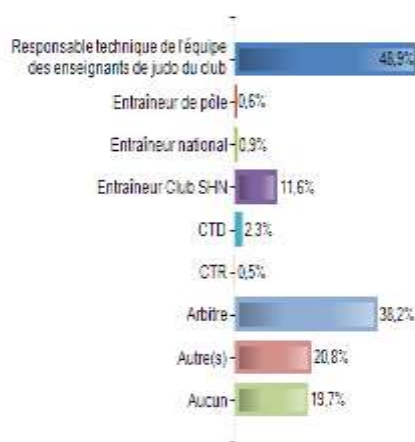
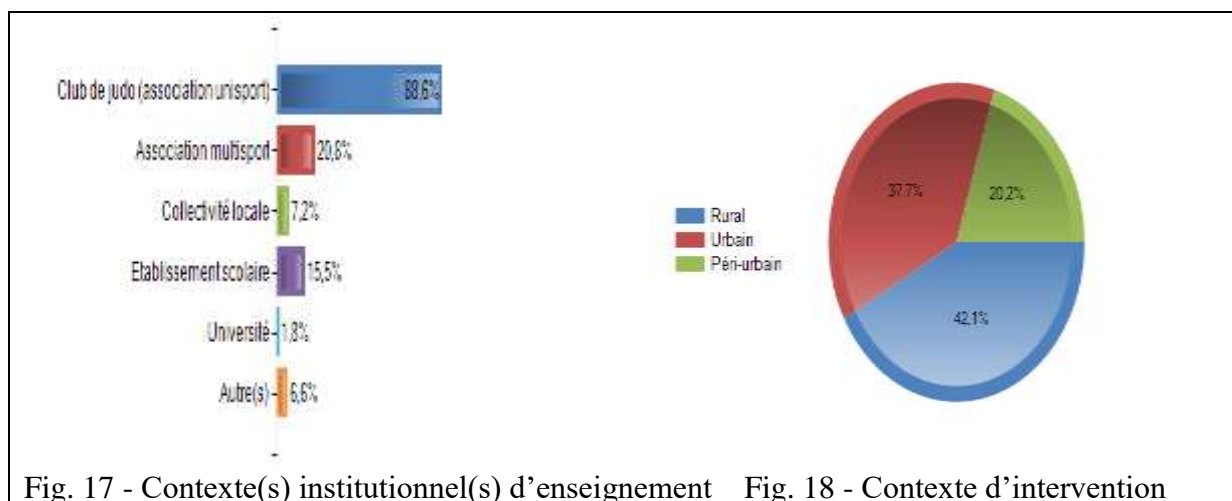


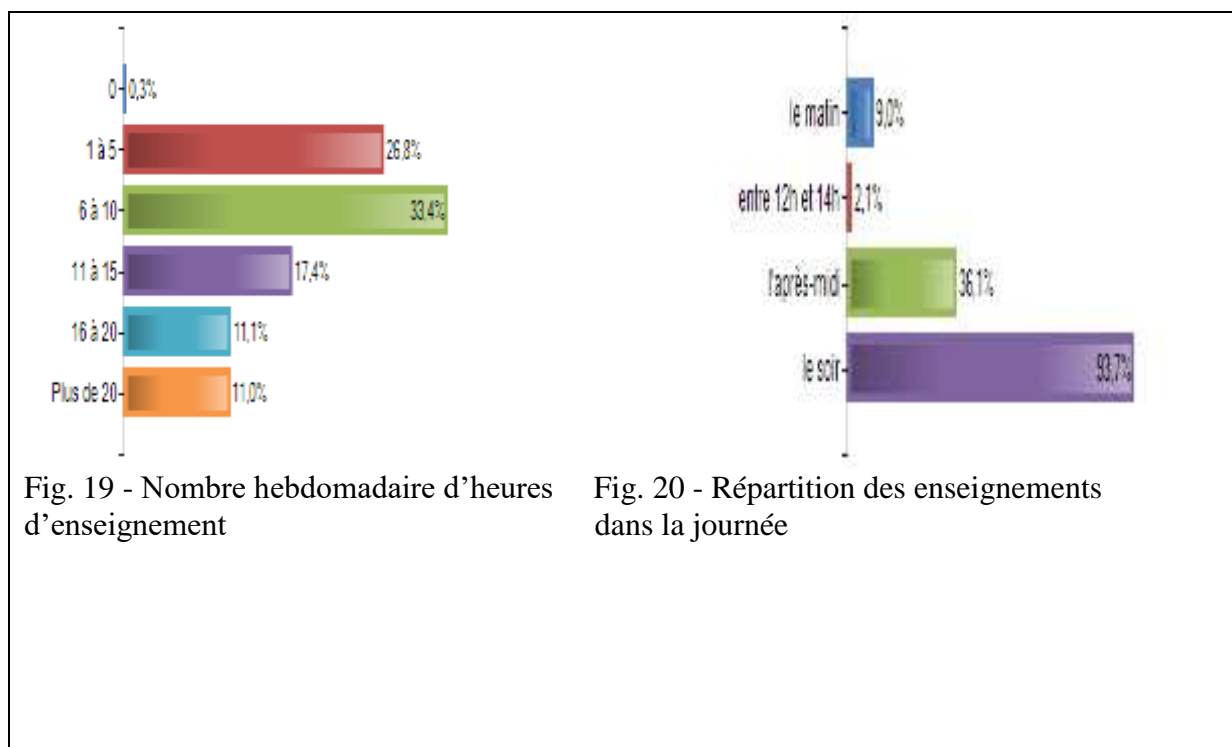
Fig. 16 - Postes occupés

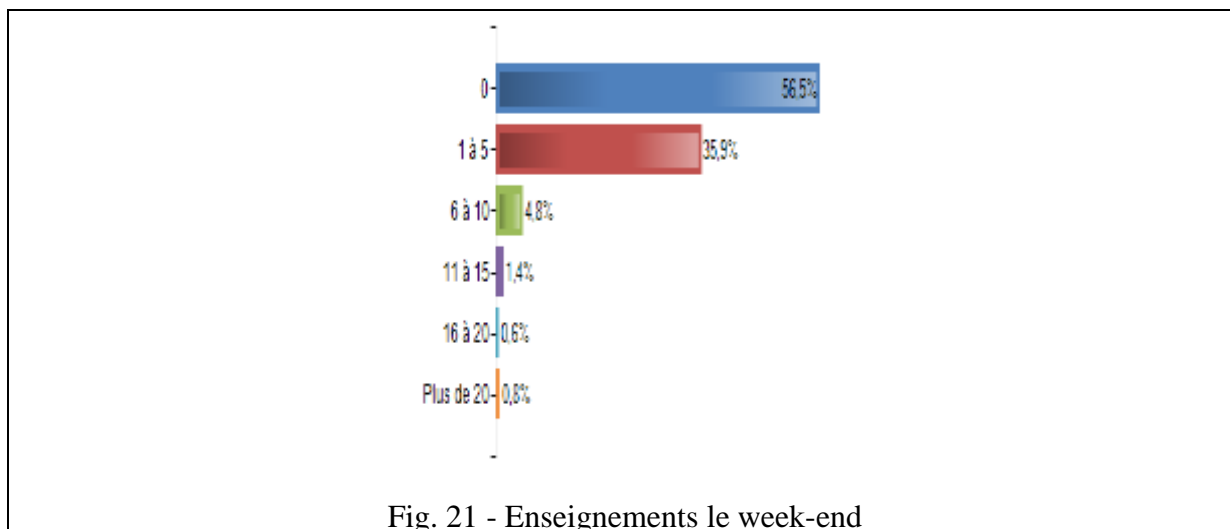
Contextes d'intervention diversifiés

Les employeurs des enseignants de judo sont majoritairement des associations unisports (88 %), des associations multisports (20,8 %) mais également des établissements scolaires (15,5 %). Les contextes d'intervention des enseignements du judo sont diversifiés et représentent pour 42,1 % le milieu rural et pour 57,9 % les milieux urbains et péri-urbains. Les modes d'enseignement sont ainsi très contextualisés aux caractéristiques locales. Les enseignants de judo travaillent essentiellement sur un dojo fixe (77 %), même si celui-ci peut servir à différents arts martiaux.

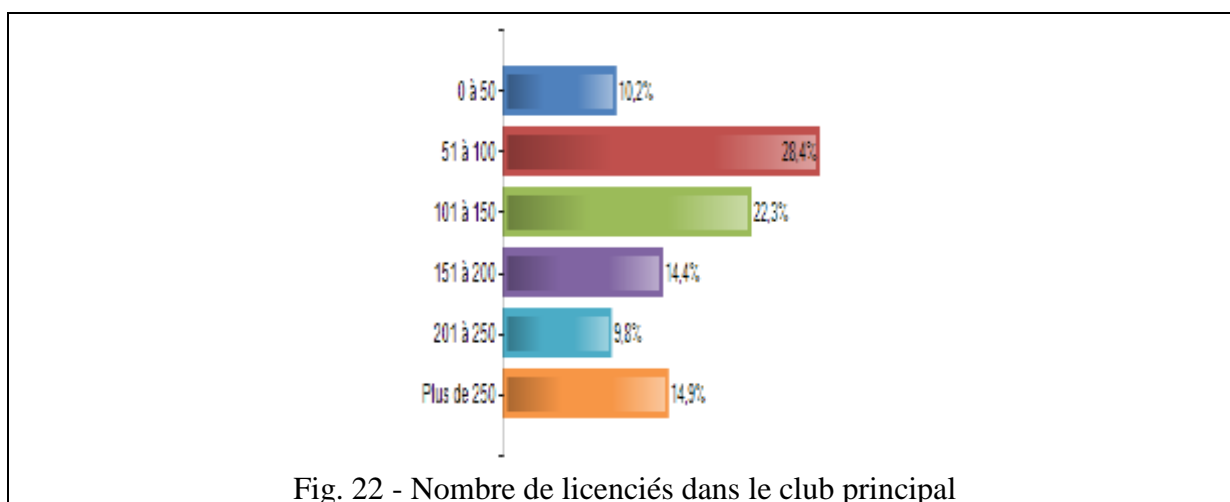


En moyenne, la majorité des enseignants font entre six et dix heures de cours de judo par semaine. Mais il y a une grande disparité entre les enseignants salariés à temps plein qui dépassent parfois les 20h de « tapis » et les enseignants à temps partiel ou bénévoles qui enseignent entre une et dix heures. Certains enseignants proposent des créneaux horaires les week-ends. 36 % d'entre eux donnent entre une et cinq heures de cours. Enfin, les vacances scolaires sont l'occasion de stages bloqués sur une semaine.





Les effectifs de licenciés par club sont en moyenne assez élevés. 46,5 % des clubs ont un effectif entre 100 et 200 licenciés et même 24,7 % ont des effectifs au-delà de 200 licenciés. Seulement 10 % des clubs ont moins de 50 licenciés. Les gros volumes horaires sont consacrés à l'enseignement du judo, mais on repère, pour des volumes moindres (une à cinq heures) des enseignements dévolus au baby judo (79 %), au jujitsu (57 %) et taïso (57 %), ainsi qu'au self défense (47 %). Les disciplines les plus représentées sont le judo et le baby-judo, disciplines pour lesquelles les enseignants consacrent respectivement entre une et cinq heures, puis entre une et dix heures par semaine. Les publics sont d'une très grande hétérogénéité. Les collectifs de travail sont de petites tailles, 48 % des enseignants de judo travaillent à deux ou trois sur un club. 33,1 % travaillent seuls. Lorsque les enseignants de judo bénéficient d'assistants, ce qui est le cas pour plus de 45 % d'entre eux, ceux-ci sont en majorité certifiés (53,1 %).



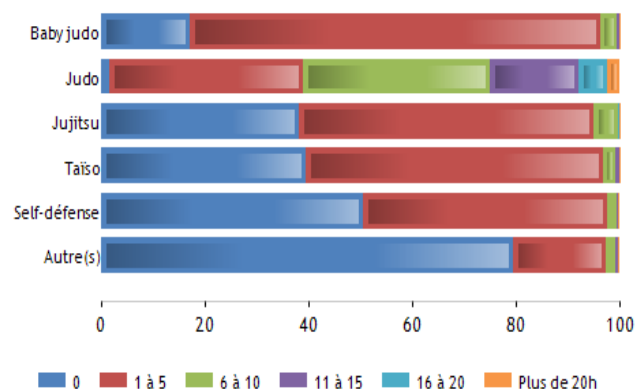


Fig. 23 - Discipline(s) enseignée(s) et nombre hebdomadaire d'heures correspondant

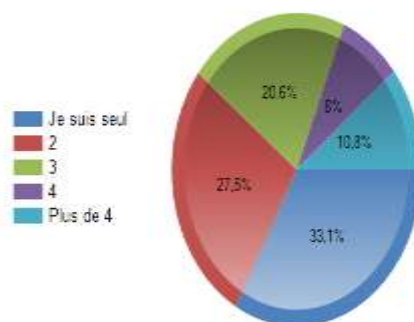


Fig. 24 - Nombre d'enseignants dans le club

Motivations et représentations professionnelles des enseignants de judo

Plusieurs raisons ont orienté le choix de devenir enseignant de judo :

- l'envie, le plaisir de transmettre,
- la passion du judo,
- l'approche du judo comme école de vie, c'est-à-dire comme un moyen à travers le « code moral » de défendre des valeurs et de donner des repères, puis l'influence d'enseignants de judo marquants durant leur enfance et parcours personnel.

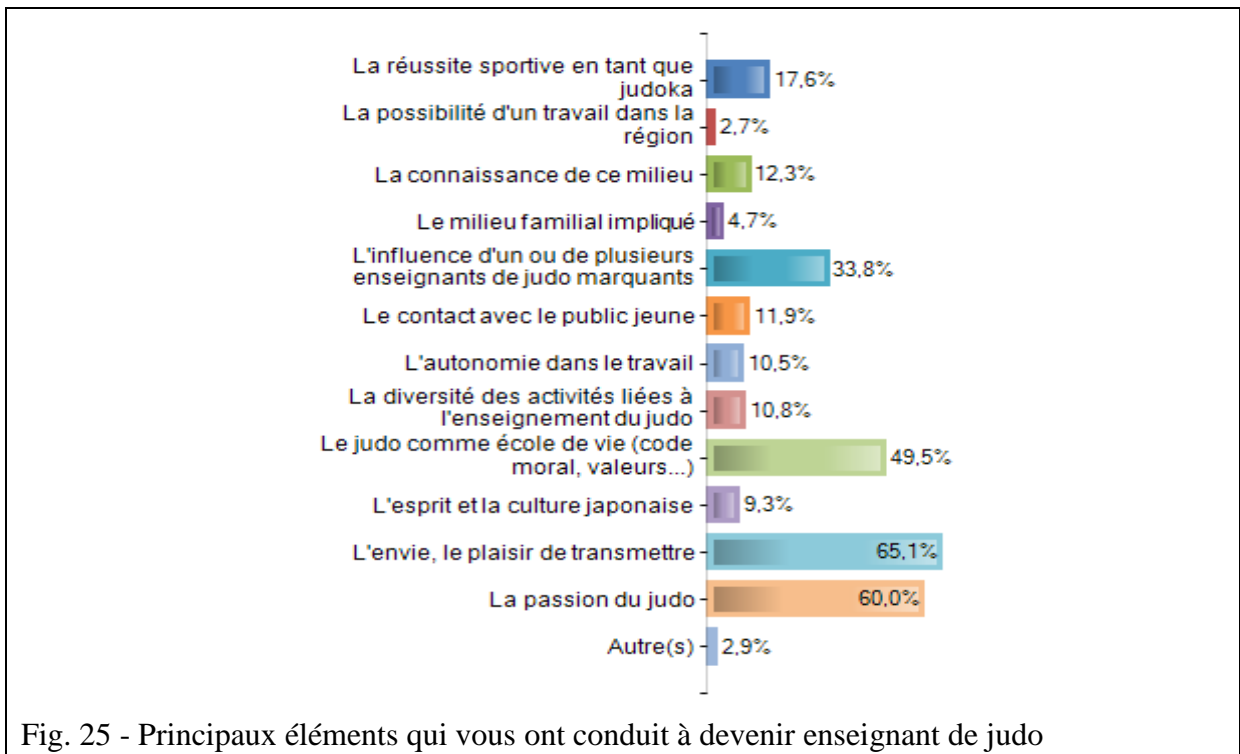
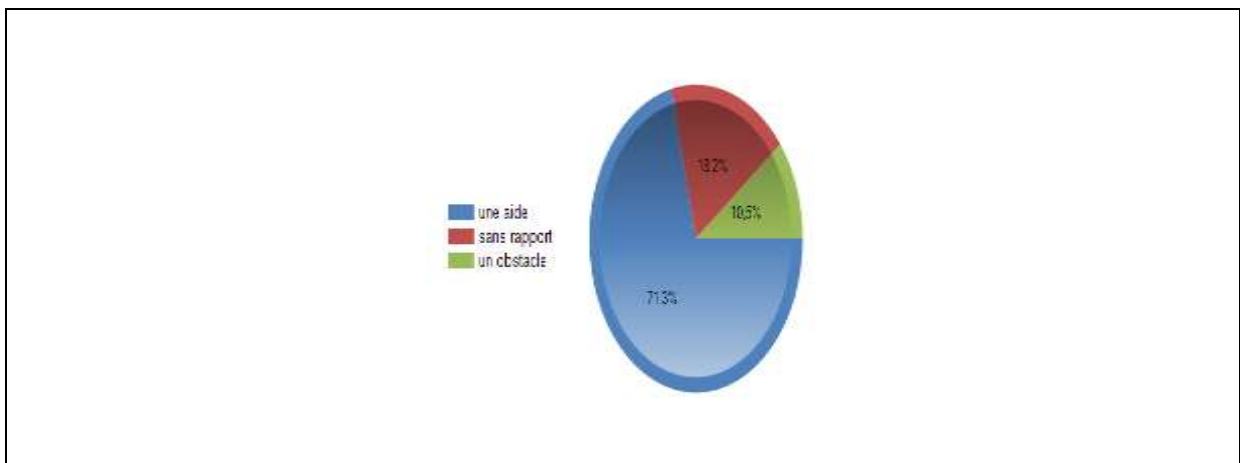


Fig. 25 - Principaux éléments qui vous ont conduit à devenir enseignant de judo

Si l'enseignement du judo est une aide pour la vie professionnelle (71 %) et pour la vie sociale (78 %), c'est en revanche un obstacle (51 %) pour la vie familiale. Pour autant, les enseignants de judo restent majoritairement « tout à fait » ou « plutôt satisfaits » de leur activité (93,7 %).

En ce qui concerne l'éventualité d'arrêter l'enseignement du judo, les chiffres sont plus réservés : près de 40 % ne l'envisagent pas, mais près de 35 % ne savent pas et 25 % envisagent de le faire.



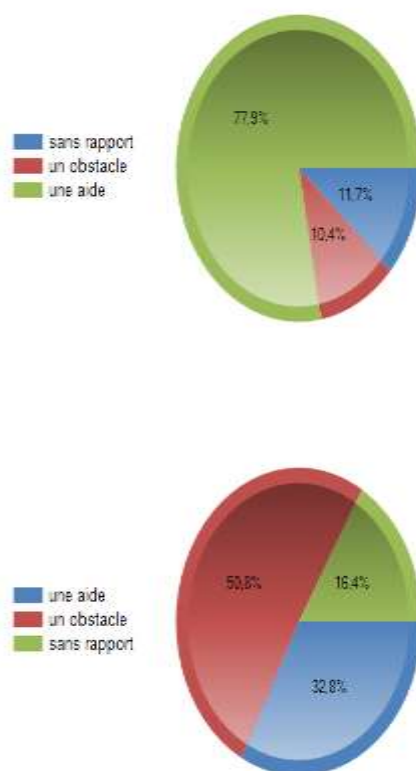


Fig. 26 - Rappports vie sociale/vie professionnelle/vie familiale

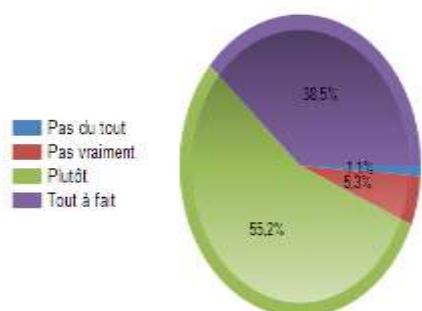


Fig. 27 - Degré de satisfaction quant à l'activité d'enseignement



Fig. 28 - Arrêt de l'enseignement du judo envisagé

L'enseignement du judo (« le tapis ») est l'activité prioritaire des enseignants de judo puisqu'elle représente en moyenne quasiment 50% de leur activité globale. Trois autres types d'activités pour le club (qui peuvent se cumuler) sont également fortement représentés :

- la gestion de projet pour le club (46,7 %),

- la gestion administrative (44,2 %)
- et la préparation à la compétition (38,8 %).

Le métier dont la proximité avec l'activité d'enseignement du judo est la plus forte est celui d'éducateur (61 %). Viennent ensuite des rapprochements avec le monde de la performance : l'enseignant de judo perçoit son activité proche de celle d'un technicien (38 %), d'un sportif (33 %) et d'un entraîneur (31 %). Les deux volets sont donc présents même si le volet « éducatif » semble prendre le pas sur le volet sportif.

L'enseignant de judo mis en avant dans le questionnaire est une personne qui « transmet des valeurs » (90 %), « construit des cours pour que l'élève progresse » (82 %), « maintient et préserve le capital santé » (77 %). Par ailleurs, cet enseignant sait « réfléchir sur ses pratiques » (67 %), « être en relation » (67 %) et « enseigner des techniques » (62 %). Enfin, il cherche à « évoluer en se formant » (57 %). La différenciation entre le public féminin et masculin se fait essentiellement sur des aspects physiques, mais n'est que rarement ou partiellement envisagée.

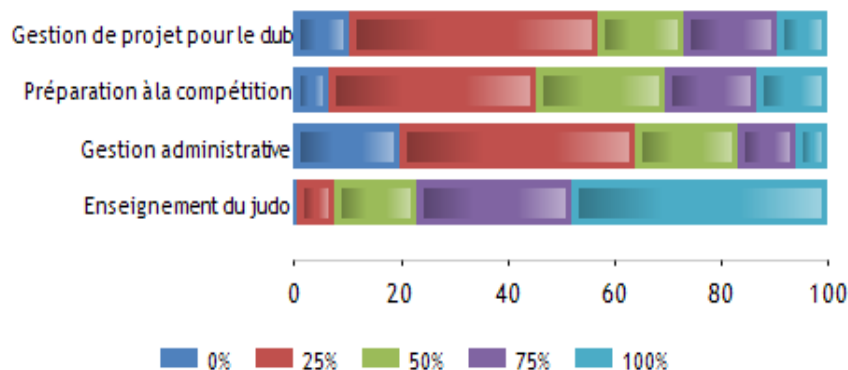


Fig. 29 : Temps accordé à l'ensemble des tâches réalisées par un enseignant de judo

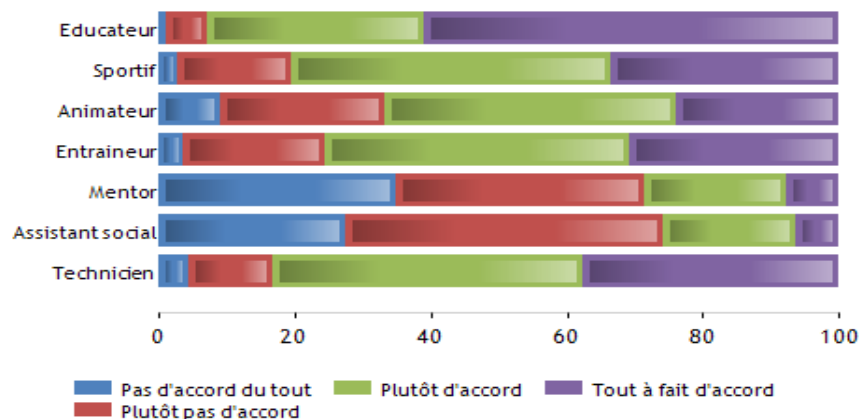


Fig. 30 : Activités ou métiers le plus proche de celui d'enseignant de judo selon les répondants

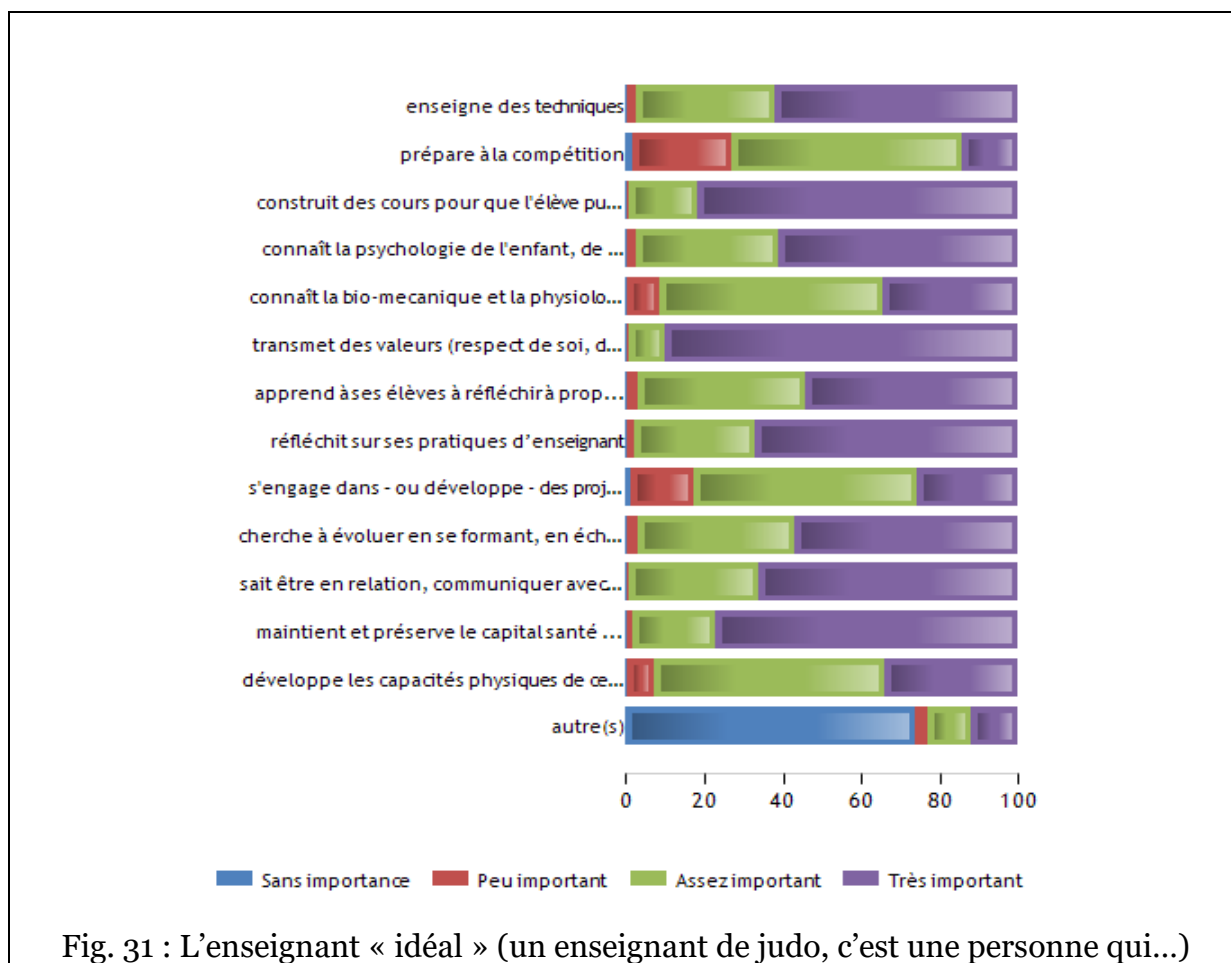


Fig. 31 : L'enseignant « idéal » (un enseignant de judo, c'est une personne qui...)

Formation des enseignants de judo

Préparation et difficultés à l'exercice de l'activité

La moitié des enseignants de judo estime être « plutôt » bien préparés pour exercer leur activité d'enseignant (51 %), près de 40 % « tout à fait » et moins de 6 % « pas vraiment ». En ce qui concerne leurs difficultés quotidiennes, ils mentionnent :

- n'en rencontrer que « rarement » (plus 60 %), voire « jamais » (plus de 20 %) en ce qui concerne la pédagogie ou la didactique ;
- n'en rencontrer que « rarement » voire « jamais », mais dans des proportions moindres, en ce qui concerne l'insuffisance de formation initiale ou continue (50 % - plus de 30 %), les difficultés avec des collègues, la fédération, la ligue, les relations avec les élus (près de 45 % - près de 40 %) ou encore les conditions de travail (43 % - 29 %);
- puis en rencontrer « assez souvent » (40 %) ou « rarement » (37 %) en ce qui concerne l'évolution du judo, le contexte socio-économique (27 % - près de 45 %) et aux tâches administratives (27 % - 38 %).

Globalement, c'est l'évolution du judo (réglementation, mentalité, *etc.*), les conditions de travail (installation insuffisantes, défectueuses...), le contexte socio-économique et/ ou socio-culturel défavorable, mais également les tâches administratives (inscriptions, recherche sponsors, *etc.*) qui constituent les aspects les plus difficiles à gérer pour les enseignants de judo.

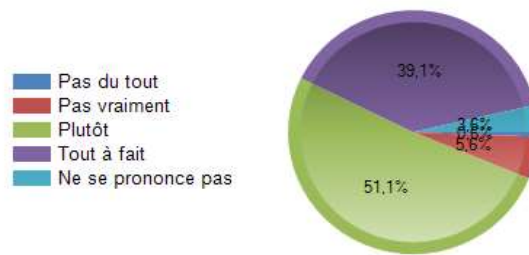


Fig. 32 : Estimation de la qualité de la préparation pour l'enseignement

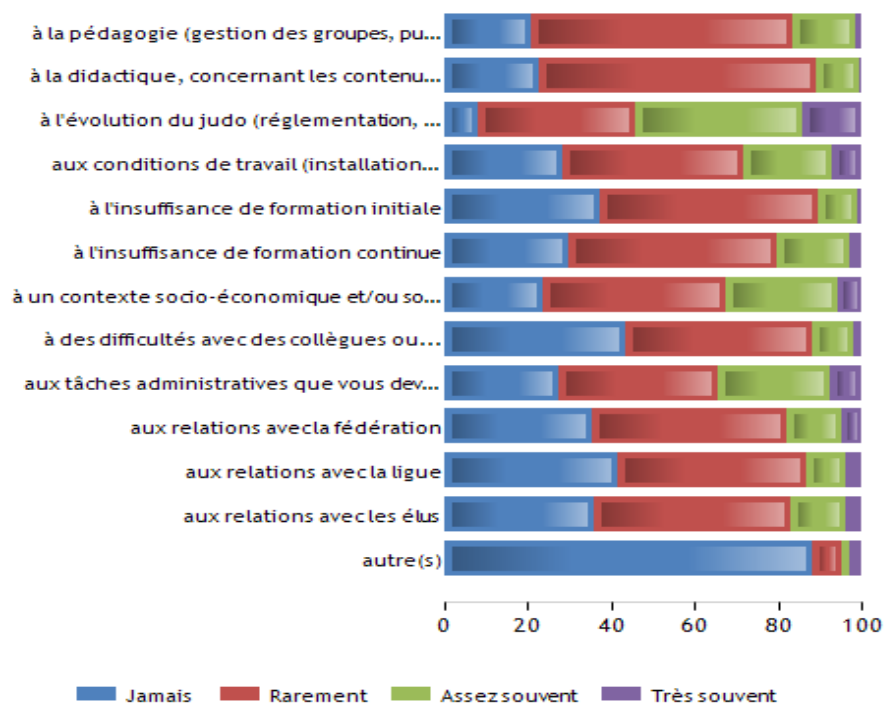


Fig. 33 : Difficultés dans l'activité d'enseignant

Les estimations quant à la formation varient selon différents facteurs. Les estimations les plus positives (estimer être « tout à fait » bien formé) varient selon le sexe des enseignants de judo (les hommes étant plus nombreux), selon le degré de satisfaction quant à leur activité, selon le nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires, selon les tranches d'âge (les plus jeunes s'estimant « plutôt » bien formés, les plus âgés « tout à fait » bien formés) ou encore selon le grade (les plus gradés s'estimant mieux formés). Par exemple, plus les enseignants sont satisfaits de leur activité d'enseignant, plus ils estiment être « tout à fait » bien préparés au métier (53%, khi2 très significatif). La tendance générale observée reste une estimation de la formation comme « plutôt » bonne quel que soit le statut, le contexte d'exercice, le suivi de stages en FC, l'obtention d'aide financière ou le niveau de diplôme.

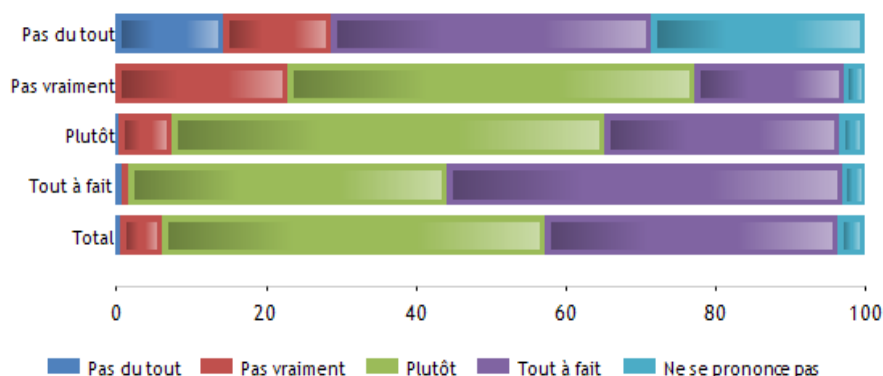


Fig. 34 : Estimation de la préparation au métier d'enseignant en fonction du degré de satisfaction déclaré vis-à-vis de l'activité.

Nous ne notons pas de différences significatives dans les estimations des enseignants de judo selon qu'ils aient suivi des stages de formation continue ou non (Khi2 peu significatif) ou qu'ils bénéficient d'une aide financière. La tendance reste la même : ils évoquent être « plutôt » bien formés (à hauteur de 50 %), puis être « tout à fait » bien formés (près de 40%). Il n'existe pas de relation significative entre les variables préparation au métier et le fait que l'enseignement soit l'activité principale des enseignants de judo.

Offre de formation continue pour les enseignants de judo

Près de 80% des enseignants ont suivi un stage au cours des deux dernières années. La répartition est similaire entre les niveaux départemental, régional et national (1/3 pour chaque). Le nombre de stages varie entre un et quatre et plus en ce qui concerne le niveau départemental, entre un et deux pour le niveau régional, puis se réduit à un au niveau national. Lorsqu'ils en n'ont pas suivi (les 20 % restants), la raison invoquée est le manque de temps (pour plus de la moitié).

La satisfaction quant à l'offre de formation est globalement positive. Les enseignants sont « tout à fait » satisfaits du lieu (près de 50 % pour chaque niveau), des dates (près de 40 %), du contenu (près de 40 % et même plus de 50 % concernant le national) et du thème. Les enseignants se positionnent comme « plutôt satisfaits » du format (près de 40 %). Les enseignants ayant suivi des stages de niveau national sont pour la moitié « tout à fait satisfaits ». Il s'agit du degré le plus élevé par rapport aux niveaux départemental (41 %) et régional (36 %). En ce qui concerne l'offre de formation fédérale, les deux modalités les plus citées sont « une offre large mais sans avoir le temps de suivre les formations » (52 %) et « un engagement financier trop important » (42 %). Près de 30 % des enseignants estiment que « l'offre de formation est suffisamment large ».

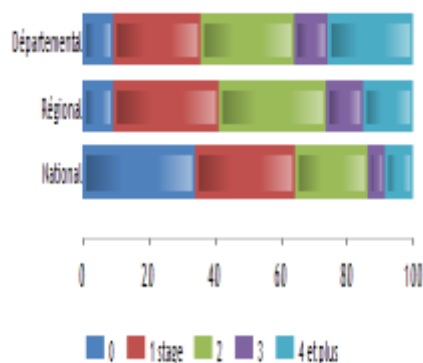


Fig. 34 : Stages FC au cours des deux dernières années

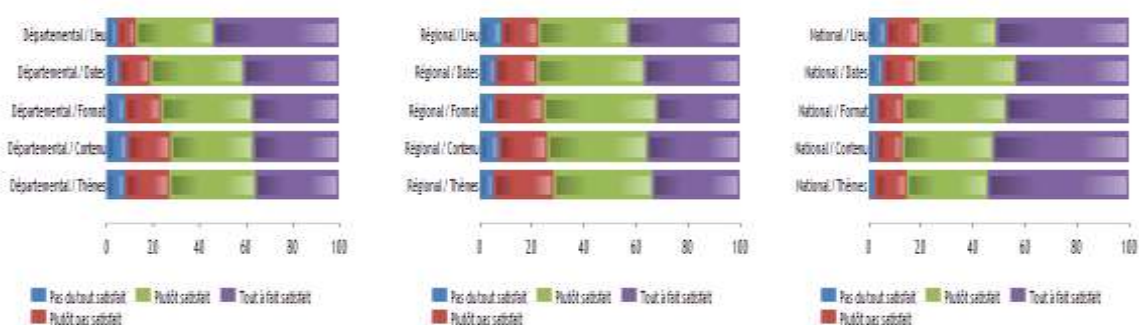


Fig.s 35 à 37 : Degré de satisfaction concernant les modalités de stage



Fig. 38 : Estimation de l'offre de formation fédérale

Besoins en formation

30 % des enseignants estiment avoir des besoins en formation et près de 35 % envisagent de se former. Ces besoins concernent plus spécifiquement le kata (50 %), le jujitsu (43 %) et le self défense (41 %). Si ces besoins sont formulés, il est important d'observer que la grande majorité des enseignants de judo n'ont pas d'aide financière (plus de 75 %) pour leur formation.

Tableau. Besoins en formation des enseignants de judo

	Oui		Non		Pourquoi pas		Total	
	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.	Eff.	% Obs.
Judo debout	193	29%	142	21,4%	330	49,6%	665	100%
Judo au sol	249	37,4%	123	18,5%	293	44,1%	665	100%
Kata	337	50,7%	102	15,3%	226	34%	665	100%
Jujitsu	285	42,9%	156	23,5%	224	33,7%	665	100%
Self défense	271	40,8%	194	29,2%	200	30,1%	665	100%
Taiso	244	36,7%	198	29,8%	223	33,5%	665	100%
Judo santé	213	32%	197	29,6%	255	38,3%	665	100%
Judo JPSH	139	20,9%	274	41,2%	252	37,9%	665	100%
Approche pédagogique (baby-judo, 6-9 ans)	189	28,4%	246	37%	230	34,6%	665	100%
Progression d'apprentissage	184	27,7%	222	33,4%	259	38,9%	665	100%
Gestion des groupes	107	16,1%	348	52,3%	210	31,6%	665	100%
Violence et indiscipline	105	15,8%	374	56,2%	186	28%	665	100%
Arbitrage	209	31,4%	252	37,9%	204	30,7%	665	100%
Passage de grades	199	29,9%	245	36,8%	221	33,2%	665	100%
Culture Judo	123	18,5%	298	44,8%	244	36,7%	665	100%
Public féminin	95	14,3%	326	49%	244	36,7%	665	100%
Préparation physique	229	34,4%	196	29,5%	240	36,1%	665	100%
Autre(s)	43	6,5%	577	86,8%	45	6,8%	665	100%
Total	3414	28,5%	4470	37,3%	4086	34,1%	11970	100%

Les facteurs qui font varier les estimations quant à la formation sont l'âge, le niveau de diplôme, le nombre d'enseignement, la satisfaction quant à son activité, le suivi de stages FC et le grade.

En fonction de l'âge des enseignants, l'enquête permet d'analyser que ce sont surtout les enseignants de judo de plus de 66 ans qui estiment que « l'offre de formation est suffisamment large » et que ce sont les 36-45 ans qui sont les plus nombreux à indiquer que « l'offre est large mais qu'ils n'ont pas le temps de suivre les formations qui les intéressent ». Ces effectifs sont en effet sur-représentés (Khi2 très significatif). Par ailleurs, ce sont les diplômés du DESJEPS qui sont particulièrement sur-représentés parmi les enseignants de judo qui estiment que « l'offre de formation est suffisamment large » (khi2 significatif).

Le nombre d'années d'enseignement est une variable particulièrement intéressante car elle est inversement proportionnelle aux estimations quant à l'offre de formation : les plus experts estiment qu'elle est assez large ; à l'inverse, les juniors l'estiment insuffisante et nécessitant un impact financier important. En fonction du nombre d'années d'enseignement du judo, les avis des enseignants de judo diffèrent (khi2 très significatif) :

- ce sont surtout les enseignants de 40 et plus qui indiquent que « l'offre de formation est suffisamment large ». A l'inverse, les enseignants exerçant depuis 3 à 10 ans sont les moins représentés ;
- ce sont les enseignants de judo enseignant depuis trois à dix ans qui sont les plus nombreux à affirmer que « l'offre est insuffisante » ;
- enfin, les enseignants exerçant depuis peu (un à deux ans) sont ceux qui citent le plus que « l'engagement financier est trop important », et inversement, ce sont ceux qui enseignent depuis 11 à 20 ans qui le déclarent le moins.

Ensuite, plus les enseignants sont satisfaits de leur activité et plus ils estiment la formation comme assez large. Les relations entre le fait d'être satisfait de son activité d'enseignant de judo et l'avis sur l'offre de formation fédérale sont très significatives. En effet, les enseignants estimant être « tout à fait » satisfaits sont les plus nombreux à dire que « l'offre de formation est suffisamment large » (Khi2 très significatif).

Ensuite, et de façon assez logique, ce sont les enseignants qui ont suivi des stages de FC qui mentionnent en grande majorité que « l'offre de formation est suffisamment large » (près de 90 %, khi2 très significatif). Par contre, il est très intéressant de pouvoir analyser que ce sont ces mêmes enseignants qui ont suivi des stages des FC qui affirment que « l'offre de formation est mal ciblée » (60 %).

Parmi les enseignants, le taux de réponses le plus élevé correspond aux salariés à temps partiel qui estiment que :

- « L'engagement financier est trop important » (51 %) ;
- « l'offre est large mais qu'ils n'ont pas le temps de suivre les formations qui les intéressent » (51 %) ;
- « l'offre de formation est suffisamment large » (48 %) ;
- « l'offre est mal ciblée sur mes besoins » (43 %) ;
- « l'offre est insuffisante » (41 %).

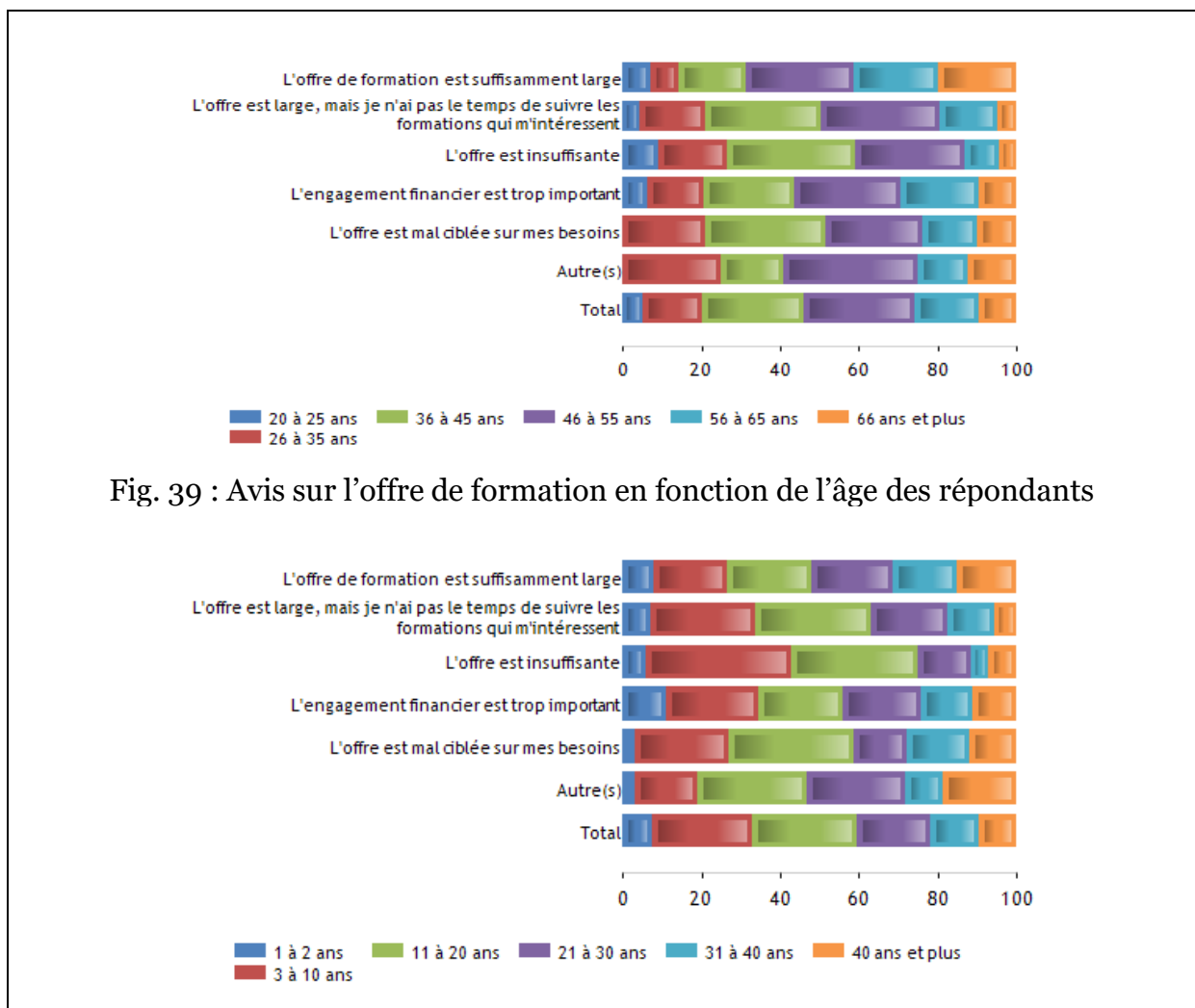


Fig. 40 : Avis sur l'offre de formation en fonction du nombre d'années d'enseignement des répondants

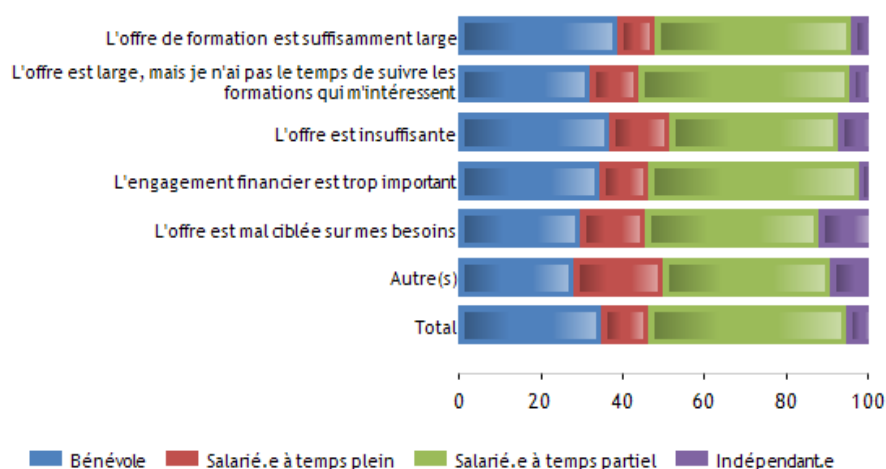


Fig. 41 : Avis sur l'offre de formation en fonction du statut des répondants

Enfin, les relations entre le grade des enseignants et l'avis sur l'offre de formation fédérale est très significative. Il s'agit d'observer les effectifs sur-représentés. En effet, ce sont :

- les enseignants diplômés des grades des 2^e et 3^e dan qui sont les plus nombreux à déclarer que « l'offre est large mais qu'ils n'ont pas le temps de suivre les formations qui les intéressent » et que « l'offre est mal ciblée sur mes besoins » ;
- puis, ce sont les enseignants qui détiennent les 5^e et 6^e dan qui mentionnent le plus que « l'offre de formation est suffisamment large » mais aussi que « l'engagement financier est trop important » (Khi2 très significatif).

En somme, les enseignants ayant suivi des stages de FC et ceux les plus gradés estiment la formation comme suffisamment large, mais mal ciblée et nécessitant un engagement financier trop important.

Conclusion

Les résultats de cette enquête donnent à voir une « photographie » actualisée des enseignants de judo en France à travers les caractéristiques de leur activité et permettent d'obtenir une compréhension plus fine de leurs contraintes, difficultés et attentes sur le plan de la formation. Il s'agissait d'apporter un éclairage sur les conditions d'activité de ces enseignants dans un contexte en forte évolution. Des conditions qui agissent sur la construction de leur rapport au travail, mais aussi sur le sens de leur action.

Malgré une estimation de la formation comme « plutôt » bonne et une moitié des répondants qui estiment être « plutôt bien préparés » pour exercer leur métier d'enseignant, il semble qu'il soit possible de dégager des points de tension centraux dans l'activité qui constituent des problématiques-ressources pour une réflexion sur des besoins de formation.

Le degré de satisfaction des enseignants de judo vis-à-vis de l'offre de formation ne varie pas en priorité en fonction des modalités ou de l'offre proposée. Ce sont davantage des facteurs d'ordre économique et de disponibilité qui entrent en compte. Au regard des premiers résultats

concernant la carte d'identité des répondants, les enseignants sont en majorité salariés à temps partiel ou bénévoles avec des horaires de travail disparates et plutôt réalisés en soirée. Pour les enseignants, l'offre est donc pertinente, mais on comprend que la possibilité de se dégager du temps pour la suivre est restreinte et que cela est synonyme d'un effort financier que ces enseignants peuvent difficilement réaliser. Un constat qui est encore plus prégnant selon les générations : les plus experts estiment que l'offre est assez large, à l'inverse des juniors qui l'estiment insuffisante et nécessitant un impact financier important.

Il est indéniable que les enseignants portent un intérêt tout particulier à leur formation continue. Évoluer en se formant constitue un impératif pour une majorité d'entre eux. En effet, 30 % des enseignants estiment avoir des besoins en formation. Au regard de l'enquête, des problématiques sont identifiées :

- La gestion de grand club (plus de 100 licenciés) avec une équipe de petite taille (deux ou trois personnes). Cela entend des thématiques en lien avec l'évolution actuelle de l'activité de judo : la réglementation, être préparé aux tâches administratives ou la recherche de sponsors qui représentent les aspects les plus difficiles à gérer pour les enseignants de l'enquête.
- Les conditions de travail en lien avec les évolutions du métier, et ainsi des besoins concernant la gestion des problématiques d'installations (défectueuses) et de l'impact des évolutions du contexte socio-économique.
- Le contexte pédagogique, notamment les modèles et méthodes pédagogiques pour enrichir sa pratique, s'adapter aux publics, de développement de la réflexivité sur sa pratique, de compétences communicationnelles et relationnelles qui entendent la gestion d'un groupe d'enfants ou d'adultes (la dynamique de groupe, la gestion des conflits, la motivation...), ou encore d'éducation à la santé. Mais il s'agit aussi de redonner toute sa place au cœur de métier.
- Enfin, cette enquête à plus grande échelle avec un échantillon national fait particulièrement ressortir le facteur de précarité et ses traductions pour la population des enseignants de judo. Il est crucial de prendre en compte le fait que ce sont des enseignants qui, en grande majorité, travaillent à temps partiel, pour lesquels le judo ne représente pas une activité principale et qui n'ont pas d'aide financière pour leur formation. Ensuite, pour les jeunes enseignants, les critères de disponibilité et d'investissement financier constituent des freins très importants pour la formation continue.

Une réflexion future sur une restructuration de la formation continue des enseignants de judo est amenée à prendre en compte ces facteurs, véritables enjeux pour pouvoir toucher la population la plus jeune des enseignants et la plus précaire au regard de l'enquête.

En termes de perspectives, une analyse plus spécifique en fonction de besoins singuliers exprimés par la FFJDA et en fonction de l'évolution temporelle de certaines caractéristiques révélées chez les enseignants de judo serait intéressante à engager. Ceci suppose un nouveau travail d'enquête, des zooms particuliers sur certaines questions, mais également des enquêtes régulières et suivies sur cette population. Enfin, afin d'être encore plus pertinent sur la connaissance fine de l'activité des enseignants de judo et sur leurs besoins en formation, des études de cas pourraient être envisagées au regard de certaines caractéristiques des enseignants.

Bibliographie

Brousse, M. (2005). *Les racines du judo français : histoire d'une culture sportive*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.

- Bernardeau-Moreau, D. & Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945*. Presses universitaires de Rennes.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, Le lien social.
- Forquin, J.-C. (1994). « Valeurs ». In P. Champy & C. Eteve (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 1025-1029). Paris : Nathan.
- Julhe, S. (2012). « Le judo et l'enfant. Regards et pratiques d'enseignants ». *Staps* 96-97 : 121-137.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Perez-Roux, T. (2004). « L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières ». *Staps* 63 (1) - 75-88.
- Perez-Roux, T. et Lanéelle, X. (2015). « Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire ». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle* 48 (4) : 17-42.
- Perez-Roux, T., Perez, S., Gabriel, P., Papet, J. & Cassagnol, F. (2019). « Rapport au travail des enseignants de judo en France : entre valeurs défendues et tensions inhérentes à l'activité ». @ctivités.[En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/activites/3741>

738 Formation des enseignants et démocratisation de l'école : analyse du discours d'enseignants-stagiaires

Claire Benveniste, Laboratoire CIRCEFT-Escol, Université Paris 8 (France)

Résumé

Nous interrogeons le rôle que peut jouer la formation initiale dans la manière dont les enseignants comprennent les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, notamment ceux de milieux populaires. Les résultats que nous présentons sont tirés de l'analyse de 33 entretiens menés avec des enseignants stagiaires du primaire dans deux académies. Nous proposons de regrouper les enseignants interrogés en deux pôles selon qu'ils se placent dans une posture d'extériorité par rapport aux difficultés de leurs élèves ou qu'ils s'appuient sur une compréhension fine de la co-construction des difficultés d'apprentissage pour tenter activement de les réduire. Nous proposons en conclusion un questionnaire en trois temps sur les curricula de formation.

Mots-clés : formation des enseignants, inégalités scolaires, difficultés d'apprentissage, savoirs des enseignants, analyse du discours

Introduction

Cette communication est tirée d'une recherche doctorale qui interroge le rôle que peut jouer la formation initiale des enseignants dans la manière dont les enseignants comprennent les difficultés d'apprentissage de leurs élèves, et plus particulièrement les difficultés des élèves de milieux populaires. La formation des enseignants est souvent questionnée sous l'angle du développement professionnel, de la professionnalisation des enseignants ou des épreuves vécues par les enseignants débutants, sans que cela ne soit forcément lié à la démocratisation de leur enseignement, même si plusieurs recherches sur la formation adoptent tout de même cette perspective, par exemple Broccolichi, Joigneaux, & Mierzejewski (2018) et Clerc-Georgy (2015). Les résultats que nous présentons sont tirés de l'analyse de 33 entretiens menés avec des enseignants stagiaires du premier degré dans deux académies. Nous nous demandons si les enseignants en fin de formation sont en mesure de comprendre les difficultés de leurs élèves en les contextualisant socialement, en situant socialement leurs propres pratiques et en mettant en lien les difficultés de leurs élèves et leurs pratiques d'enseignement.

La démocratisation scolaire comme fil directeur du questionnaire

Le choix de la démocratisation scolaire comme fil directeur de notre questionnaire sur la formation des enseignants s'argumente à partir de plusieurs éléments de contexte. De la création des IUFM en 1989 aux ESPÉ en 2013, les discours politiques invoquent les enjeux de réduction des inégalités sociales de réussite scolaire pour justifier les réformes de la formation des enseignants, en mêlant les objectifs de performance et de démocratisation du système éducatif. Vincent Peillon affirme par exemple dans son discours de lancement des ESPÉ en juillet 2013 que nos « performances éducatives sont inacceptables parce qu'elles s'accompagnent en plus d'un accroissement des inégalités », ajoutant pour justifier la réforme de la formation que « le déterminant le plus net de cette réussite [des élèves] c'est l'engagement et la qualification des professionnels ».

Dans un contexte français marqué par les inégalités sociales d'apprentissage à tous les niveaux du système éducatif (DEP, PISA, PIRLS) et alors même que la formule injonctive de la

« réussite de tous les élèves » est très présente dans le discours officiel, des enquêtes montrent que l'impuissance des enseignants à "gérer" l'hétérogénéité et les difficultés d'apprentissage de leurs élèves devient source de souffrance professionnelle (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Larivain, 2006). Même lorsque les enseignants débutent avec des idéaux de démocratisation et un certain enthousiasme à l'entrée dans le métier, le renoncement à faire réussir tous leurs élèves semble les gagner dans les cinq premières années d'exercice (Broccolichi, Joigneaux, & Mierzejewski, 2018). Ces enquêtes laissent supposer que la dissonance est trop grande entre les missions qui incombent aux enseignants, leurs conditions d'exercice en début de carrière, le métier dont ils rêvent, les prescriptions institutionnelles et les ressources qui leur sont fournies (Perez-Roux & Lanéelle, 2015).

Notre travail se situe dans la continuité des travaux qui rendent intelligibles les mécanismes de construction des inégalités sociales d'apprentissage, en soulignant notamment le rôle des pratiques des enseignants dans cette co-construction (Bautier, 2006 ; Rochex & Crinon, 2011). Les difficultés des élèves et la fabrication des inégalités sociales d'apprentissage sont considérées

Comme résultant de la confrontation entre, d'une part, les dispositions socio-cognitives et socio-langagières des élèves, liées à leurs modes de socialisation, et qui les préparent de façon fort inégale à faire face aux réquisits des apprentissages scolaires et, d'autre part, l'opacité et le caractère implicite de ces réquisits, des modes de fonctionnement du système éducatif et [...] des pratiques professionnelles qui y sont mises en œuvre. (Bautier & Goigoux, 2004).

Nous ne voulons pas tomber dans l'illusion d'une formation toute-puissante qui transformerait nécessairement les représentations, les conceptions et les pratiques des enseignants, mais nous faisons l'hypothèse que les apports en formation de travaux de recherche sur les inégalités sociales d'apprentissage peuvent être à double tranchant : ils peuvent accentuer les tensions des enseignants qui entrent dans le métier s'ils les confrontent brutalement au rôle de leurs pratiques dans la fabrication des inégalités, mais ils peuvent également les aider à construire leur posture professionnelle en déconstruisant les simplifications et les doxas qui imputent la responsabilité des difficultés scolaires aux élèves eux-mêmes, aux manques de leurs milieux familiaux, ou à l'inverse au fonctionnement inéluctable d'une École reproductrice. Ces savoirs issus de la recherche pourraient permettre aux enseignants de mieux comprendre ce qui pose problème aux élèves mis en difficulté à et par l'école et non plus seulement à travers des causes externes sur lesquelles ils n'ont aucune prise. C'est dans cette perspective que nous nous intéressons particulièrement à la manière dont les enseignants-stagiaires mobilisent les discours et les savoirs transmis en formation pour argumenter leurs choix pédagogiques et leur compréhension des difficultés de leurs élèves.

Nous considérons également que certaines conceptions dominantes sur l'enfance et l'école peuvent pousser les enseignants à minorer leur rôle dans les réussites et les difficultés d'apprentissage de leurs élèves :

- sur les inégalités et les difficultés des élèves de milieux populaires, avec le handicap socio-culturel, la théorie des dons, la médicalisation de l'échec scolaire, qui contribuent à une saisie des difficultés des élèves en terme de manque ou de déficit ;
- sur le rôle de l'école avec des conceptions de la justice scolaire basée sur l'illusion méritocratique et la responsabilisation individuelle ;
- sur l'enfance avec la centration sur l'enfant et l'autonomie comme condition préalable à l'apprentissage ;

- sur l'apprentissage et le développement avec l'idée d'un développement « naturel » déterminé selon un programme interne ;

- et sur le rôle de l'enseignant qui devrait être régulateur, en retrait, voire ignorant en se référant parfois implicitement à Rancière.

Implications en termes de recueil et de cadre d'analyse

En menant des entretiens avec des enseignants en fin de formation initiale, nous nous demandons ainsi comment ils argumentent leurs choix pédagogiques et comment ils comprennent les difficultés de leurs élèves, et notamment ceux de milieux populaires. Nous avons interrogé 33 enseignants-stagiaires en fin de formation initiale dans deux académies marquées par une forte ségrégation socio-scolaire et par des seuils de recrutement au CRPE¹ inférieurs à 10/20. Nous avons rencontré des résistances dans notre accès au terrain et les 33 enseignants volontaires (16 dans une académie, 17 dans l'autre) ont des caractéristiques particulières avec un bon rang au concours, une meilleure note au master que les stagiaires de leur académie, et un quart des enquêtés d'une académie qui s'est reconverti après une expérience de recherche dans l'enseignement supérieur. Nous n'allons pas présenter dans cette communication les différences observées entre les académies d'origine des stagiaires mais nous centrer sur les différences observées entre stagiaires quelle que soit leur académie.

Si nous avons longuement fait parler les enseignants de leurs pratiques de classe au cours de ces entretiens semi-directifs, ce n'est pas la « vérité » de leurs choix qui nous intéresse mais bien leur discours pour les justifier. Nous n'avons donc pas croisé leurs déclarations avec des observations en classe mais nous avons fait le choix de croiser l'analyse de contenu avec l'analyse de discours (Mazière, 2005/2016) qui postule qu' « on ne dit pas la même chose quand on le dit autrement »². Nous avons cherché à dévoiler l'interdiscours et les discours pré-construits qui sont incorporés et travaillés dans les discours des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, discours qui pré-existent dans les conceptions et les représentations que nous avons détaillées précédemment. Nous nous focalisons également sur les modalités d'énonciation considérées comme des marques de distance, d'appropriation ou de « répétition à l'identique » de ces discours pré-construits qui peuvent alors devenir des slogans empêchant de penser.

Nos questions peuvent finalement se formuler ainsi : quels discours s'entremêlent dans l'argumentation des enseignants-stagiaires ? Quelle place ces enseignants donnent-ils aux discours et aux contenus de formation ? Quels rapports les contenus et les discours de formation rapportés par les stagiaires entretiennent-ils avec certaines conceptions dominantes sur l'élève et sur le rôle de l'école ?

Nous avons choisi d'exposer les résultats sur forme de « pôles » semblables à des idéaux-types même si les discours des enseignants interrogés se situent bien évidemment sur un continuum.

1. Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles

2. On ne dit pas la même chose quand on dit « Il a convoqué le conseil » et « Le conseil est convoqué » : invisibilisation de la responsabilité de la décision de convoquer ce conseil. Un autre exemple tiré du dialogue interdisciplinaire sur la qualification ouvrière (Boutet & Kergoat, 1989) entre J. Boutet, linguiste, et D. Kergoat, sociologue, à partir des quatre assertions suivantes : 1/ je suis à la soudure, 2/ je soude, 3/ je suis à l'étamage et 4/ j'étame. Au niveau du contenu exprimé, on dira que 1 = 2 et 3 = 4, mais au niveau de l'analyse de discours on établira que 1 = 3 (c'est la localisation de l'agent social qui est exprimée) et 2 = 4 (expression d'une activité).

Un premier pôle regroupe deux-tiers des enseignants interrogés qui se placent dans une posture d'extériorité par rapport aux difficultés d'apprentissage de leurs élèves

Analyse de contenu : une externalisation des causes des difficultés de leurs élèves

Ces enseignants stagiaires peuvent être sensibles aux questions de justice scolaire mais cela s'affirme sous l'angle d'un handicap socio-culturel impossible à « compenser » car l'école « reproduit les inégalités », sans que les mécanismes de cette reproduction ne soient compris : l'École, dans leur discours, ce n'est pas vraiment eux.

Mmmh, elle les reproduit en fait c'était ça, c'est que l'école elle reproduit les inégalités... en plus d'ailleurs j'en ai parlé récemment avec mon mémoire mais... là j'ai rien... on nous a appris que l'école elle était vraiment... elle les créait ces inégalités, plein de choses comme ça, enfin voilà.

(Sonia, 25 ans, stage en CE2, REP+, établissement très défavorisé).

Les discours de ces enseignants sont marqués par des formules répétées comme des mantras : il s'agit de faire en sorte que « la classe tourne », de « mettre les élèves en activité pour former des citoyens éclairés ». Les manières de parler sont peu précises pour décrire les pratiques d'enseignement et les apprentissages des élèves, les enseignants ne mentionnent pas de savoirs qui pourraient les aider à comprendre certaines difficultés des élèves en lien avec les attentes de l'école et les pratiques des enseignants, ni spontanément, ni à la demande de l'enquêteur.

Stg : Là franchement sur quoi on se base... je sais pas. Là c'est... on nous dit ça et... Mais voilà on en a très peu discuté en formation en fait parce qu'on était vraiment dans des groupes mélangés, enfin tous les cycles étaient mélangés du coup chacun prenait ce qu'il voulait mais on est passé vite, fallait aussi qu'on travaille sur la maternelle, fallait aussi... voilà... c'était vraiment vague hein. Si on avait pris le temps peut-être que oui j'aurais compris pourquoi je dois utiliser la manipulation pour telle ou telle partie du programme, voilà. Mais là... non.

(Gwenaëlle, 23 ans, stage en PS-MS, hors-REP, établissement mixte socialement)

Enq : Mais je demandais plus si tu avais en tête des noms d'ouvrages, de pédagogues, où tu saurais que ça ça pourrait t'aider à comprendre ça...

Stg : Ben on parle beaucoup de... Piaget il me semble, enfin plein de choses comme ça. Mais là j'ai pas de... moi pour ça je retiens pas. Mais je sais que y'en a beaucoup, on nous en a parlé en M1, pendant nous notre formation, y'a des noms qui revenaient mais c'est vrai que...

(Sonia, 25 ans, stage en CE2, REP+, établissement très défavorisé).

Quand le terrain de stage s'avère difficile, ces stagiaires qui manquent visiblement de ressources parlent de « ces élèves pour lesquels on ne peut rien faire » avec un discours qui essentialise les caractéristiques des élèves et leurs familles, leur permettant maintenir leurs certitudes pour « tenir le coup ». D'autres enseignants de ce même pôle critiquent radicalement leurs manières d'enseigner, mais de telle manière qu'ils ne se laissent aucune marge pour évoluer : ils sont de « mauvais enseignants », « mauvais pédagogues ».

S'ils mobilisent par moment des explications prenant en compte le milieu social des élèves, cela s'élabore sous une forme plutôt sociologisante qui revient à responsabiliser les familles sans questionner les attentes de l'école, par exemple avec la mobilisation du « handicap socio-culturel » comme explication des difficultés des élèves :

Bah y'en a ça passe, c'est très bien, ils travaillent à la maison, pas de soucis, et d'autres on se rend compte qu'il y a un désintérêt mais complet de l'école, quand ils sortent de l'école ça y

est quoi, c'est fini. C'est fini et quand on rencontre les parents pendant les réunions on leur demande, "donc comment ça se passe quand ils rentrent et tout..." Bah c'est beaucoup de parents qui travaillent donc ils rentrent tard le soir et qui... bah voilà qui peuvent pas vérifier les devoirs des enfants, vérifier ça vérifier ça... et voilà, le retard s'accumule...

(Sonia, 25 ans, stage en CE2, REP+, établissement très défavorisé).

La naturalisation des difficultés des élèves provient également d'une vision maturationniste du développement qui éloigne les enseignants d'une conception des apprentissages comme moteur du développement :

Non voilà y'en a certains qui oui, qui chopent [comprennent] pas, tout simplement parce que ça les intéresse pas ou parce qu'ils sont pas prêt à comprendre... mais... oui c'est clair que y'en a...

(Gwenaëlle, 23 ans, stage en PS-MS, hors-REP, établissement mixte socialement)

Les savoirs scolaires ne sont pas questionnés en tant qu'instruments de développement de la pensée et du pouvoir sur le monde, ils sont évoqués avec une posture relativiste qui souligne leur inutilité ou leur ennui :

Enq : D'accord ok. Donc ces situations là ça permet qu'ils aient envie...

Stg : Qu'ils aient envie de chercher

Enq : D'accord. Et si tu leur avais dit "on compare tels décimaux et tels décimaux" ?

Stg : Ils allaient le faire, mais ça allait moins leur parler... ils allaient s'ennuyer, ils allaient vite s'ennuyer.

Enq : D'accord. En soi, tu dirais que... de rechercher des verbes, de comprendre ce que c'est qu'un verbe, ou comparer des décimaux, tu dirais que c'est pas des choses... qui pourraient les intéresser ?

Stg : ça dépend comment on l'amène. Donc euh... enfin... Non, je pense pas que ça peut les intéresser. Honnêtement un élève de CM1 il en a rien à faire que un verbe ça se term... donc il faut vraiment, il faut vraiment leur donner envie de chercher...

(Annie, 24 ans, stage en CM1, hors-REP, établissement très favorisé)

Si les savoirs scolaires sont ainsi évoqués comme secondaires, ou à minorer pour ne pas « effrayer » les élèves, la situation d'apprentissage devient alors suffisante pour apprendre et le rôle de l'enseignant consiste à trouver la « bonne » situation, sans citer d'appui didactique comme ressources pour construire ces « bonnes » situation :

Enq : Donc les difficultés que t'as rencontré c'était beaucoup lié aux sentiments des élèves plutot et pas à des obstacles...

Stg: C'est ça c'est ça ! Pas des obstacles cognitifs, c'est pas des refus d'apprendre, c'est qu'il faut les mettre en situation, il faut les mettre dans la bonne situation, dérouler le tapis rouge et c'est pour ça aussi que je travaillais énormément sur la confiance en soi des élèves parce que j'ai vu des vrais développement d'autonomie, de confiance en soi.

(Gwenaëlle, 23 ans, stage en PS-MS, hors-REP, établissement mixte socialement)

Analyse de discours : des enseignants en retrait

Les discours de ces enseignants témoignent d'une réticence à assumer la fonction enseignante de transmission des savoirs, avec un « moi, je » qui ne s'affirme pas vraiment comme un « je » enseignant. Le pronom « je » est en effet utilisé pour « se raconter » en action ou « raconter la situation » avec l'utilisation du discours direct sans élaboration, avec des choix pédagogiques décrits dans l'action mais non justifiés :

Et ben je lui dis [à l'élève] « voilà là tu as réussi à mettre la table pour 5 personnes, tu as réussi à dénombrer, enfin... à dénombrer, à compter jusqu'à 5 . C'est quelque chose que tu sais faire, tu sais maintenant compter des objets jusqu'à 5 ». Donc là du coup on est passé de la situation à qqch de plus abstrait : dans la globalité « tu sais dénombrer jusqu'à 5 ». « Ah bah oui » [se dit l'élève, ajout du chercheur]. Et puis du coup on va passer sur un exercice sur autant que, mais vraiment par exemple sur un atelier sur des coccinelles.

(Gwenaëlle, 23 ans, stage en PS-MS, hors-REP, établissement mixte socialement)

On observe aussi l'usage d'un « on » indéfini lorsque les pratiques sont décrites avec plus de distanciation (« on est passé de la situation à qqch de plus abstrait »), et la disparition du « je » au profit des pronoms « on » et « tu » en cas d'évocation des difficultés :

Moi en tant que débutante déjà je... je pensais pas avoir une classe comme ça et euh, bah après en fait on est obligés... d'adapter notre pédagogie, on différencie, on peut pas leur faire faire la même chose que les autres.... Après oui t'as les élèves qui, eux bah en fait ceux qui veulent pas travailler, on a beau leur expliquer...

(Sonia, 25 ans, stage en CE2, REP+, établissement très défavorisé).

Ces enseignants rapportent des discours de formation sous forme de formules répétées comme des mantras, à l'identique, à l'aide d'amorce telle que « on nous dit... » qui ne permettent pas d'intégrer ces discours de formation à leur propre élaboration discursive :

Enq: Et au delà de ce que toi tu vois sur le terrain, tu vois que ça marche mieux comme ça, on vous disait un peu pourquoi... pourquoi c'est bien qu'ils soient en recherche et pourquoi... qu'est-ce qui justifiait cette manière de faire ?

Stg: Ben pour donner du sens aux apprentissages, c'est ce qu'on nous disait tout le temps.

(Annie, 24 ans, stage en CM1, hors-REP, établissement très favorisé)

Un second pôle regroupe environ un quart des enseignants interrogés qui s'appuient sur une compréhension fine de la co-construction des difficultés d'apprentissage pour tenter activement de les réduire

Analyse de contenu : des discours dominants nuancés ou contredits

Lorsque les préconisations des discours formation sont rapportés par ces stagiaires (par exemple « mettre les élèves en activité de recherche », c'est avec de nombreuses marques de distanciation, voire de critiques :

Enq: Tu disais on nous a demandé, c'est à dire que c'était des préconisations de faire manipuler...

Stg: Ah bah c'était conseillé... parce que sinon c'est mal vu. T'es visité mais tu fais une séance trop frontale bah t'es sûre que tu te fais... tous on a très bien compris ce qu'ils attendaient de nous, hein, je peux te dire tu discutes avec n'importe quel stagiaire, t'es visité bah je présente une séance de découverte

(Romain, 35 ans, académie B, stage en CM1, REP+, établissement défavorisé)

L'injonction à utiliser le jeu en classe est ici réappropriée et repensée en fonction des apprentissages à réaliser par les élèves :

Stg : Mais sinon le jeu je l'exploite souvent 2ème 3ème séance juste avant l'institutionnalisation.

Enq : Et pourquoi tu les attrapes pas par là dès le départ pour les motiver ?

Stg : Parce que je pense que c'est plus dur à mettre en place déjà, et que... j'aime le... enfin... dans le jeu y'a moins la stratégie cognitive, on est plus dans le ludique. Mais que tant qu'ils ont pas compris la stratégie, ils peuvent pas jouer pour moi, ils peuvent pas l'utiliser dans le jeu. Donc faut déjà qu'ils aient compris la stratégie cognitive. (...) Je trouve que le jeu est une manière d'appliquer (...) même quand tu travailles en maternelle sur le jeu des petits chevaux ou quoi, tu appliques le nombre, mais t'es pas dans la découverte du nombre. T'es plus dans une phase d'application par le biais du jeu, que dans une découverte.

(Fiona, 24 ans, stage en CE2, hors-REP, établissement très favorisé).

Ces enseignants construisent leur posture et leur autonomie professionnelle à la fois avec et contre la formation, avec des discours argumentatifs très étayés : les pratiques sont décrites précisément, sous-tendues par des conceptions que les enseignants explicitent à l'aide de raisonnements prenant appui sur des savoirs. Nous trouvons dans ces discours un fort usage du métalangage, des mots du savoir, de concepts issus de lectures qui sont incorporés dans un raisonnement construit par l'enseignant et non simplement juxtaposés ou répétés :

Enq : Et qu'est-ce que tu as pu lire pour ton mémoire du coup qui t'a formé là dessus?

Stg : Alors sur mon mémoire, ce qui m'a formé la dessus, j'ai pas... enfin y'a pas énormément... alors si t'as Cèbe et Goigoux sur... les démarches de compréhension de lecture qui sont dans lectorino et lectorinette qui sont déjà dans une démarche plus inductive et plus dans cette explicitation, utilisation donc... eux fonctionnent bcp comme ça. Essentiellement Cèbe et Goigoux qui mettent en évidence que les difficultés de compréhension de lecture sont aussi dues aux stratégies que les enfants n'ont pas. Alors t'as pas de remèdes miracle... enfin Thomazet a fait un article assez intéressant sur les pistes de réflexion en compréhension de lecture donc voilà. Après j'ai étudié Cousinet et Meirieu pour l'impact du travail de groupe et leur apport ou là je me suis rendue compte que le travail de groupe peut avoir différentes facettes et différentes exploitations.

(Fiona, 24 ans, stage en CE2, hors-REP, établissement très favorisé).

Analyse de discours : un enseignant qui argumente ses choix à la première personne

Le discours argumentatif de ces enseignants mobilisent un « je » très présent dans l'énonciation pour argumenter les choix pédagogiques : « je pense que », « j'ai travaillé sur », « mon sujet de mémoire »...

Stg: Donc... mais j'ai bcp travaillé sur ça même... en fait je pense que ma démarche elle vient aussi de mon sujet de mémoire parce que en mémoire j'ai travaillé sur la compréhension de lecture et en quoi l'argumentation et le travail de groupe sont au service de l'apprentissage et des stratégies métacognitives que mettent en place les enfants. Pour réduire les inégalités scolaires à la base c'est mon sujet.

(Fiona, 24 ans, stage en CE2, hors-REP, établissement très favorisé).

Des caractéristiques communes des discours qui ne doit pas masquer des conceptions très différentes de l'École et du rôle de l'enseignant

Au delà des caractéristiques communes de leurs discours, les stagiaires que nous avons regroupés dans ce second pôle peuvent défendre des conceptions de l'école très différentes. Elles peuvent aller dans le sens d'une explicitation des attentes de l'École qui posent particulièrement problème aux élèves de milieux populaires, comme dans les exemples ci-dessus, mais elles peuvent également correspondre à ce que nous appelons des théories controversées scientifiquement, qui sont étayées par un discours argumentatif « fort », mais qui peuvent être individualisantes et essentialisantes (comme la « théorie des intelligences multiples ») et permettre donc d'inclure des élèves mais sans se préoccuper forcément d'une égalité dans les apprentissages. D'autres enseignants de ce second pôle sont des militants

pédagogiques et portent un discours politique, critique sur la formation et l'institution scolaire, mais qui peut mettre de côté les savoirs scolaires et le potentiel émancipateur de l'appropriation de savoirs scolaires problématisés.

Des enseignants dont les discours mêlent des caractéristiques des deux pôles et qui témoignent de déplacements en cours de réalisation

Entre ces deux pôles, quelques enseignants témoignent d'une posture moins applicationniste que ceux du premier pôle, sans pour autant parvenir à justifier leurs choix comme le font ceux du second pôle. Leur discours est plus précis et ils sont moins en retrait quand ils évoquent les savoirs à enseigner, leurs pratiques et les difficultés rencontrées en tant qu'enseignant, mais ils ne parviennent pas à comprendre ce qui fait obstacle et ce qui se joue dans la construction des difficultés d'apprentissages pour certains élèves.

Conclusion : retour vers les contenus de formation et les conditions de leur appropriation

Notre conclusion revient sur les contenus de formation évoqués (ou non) par les stagiaires en entretien. Les quelques enseignants qui disent savoir comment agir sur les difficultés d'apprentissages de leurs élèves en prenant en compte les risques de malentendus socio-cognitifs disent avoir été exposés pendant leur formation à des enseignements à l'ÉSPÉ ou à des conseils (en visite ou à l'occasion d'écrits d'analyse de pratiques) qui attirent l'attention sur les opérations cognitives et langagières que les élèves doivent effectuer pour construire des savoirs à partir des activités proposées (« il ne suffit pas de faire, manipuler, ou réussir la tâche pour apprendre ») et/ou sur l'inégale proximité des élèves avec les habitudes scolaires de penser, de parler et de se représenter le monde.

Mais d'autres enseignants du premier pôle ont également été exposés à des enseignements sur les inégalités sans pour autant qu'ils les mobilisent pour construire une élaboration, au delà d'une simple répétition. Plusieurs conditions nous semblent ainsi nécessaires pour que des enseignants stagiaires se sentent en capacité d'agir - dans l'immédiat ou en se projetant - pour réduire les écarts entre leurs élèves :

- des enseignements sur la construction des inégalités scolaires organisés de manière à rendre possible l'articulation entre savoirs et pratiques ;
- des stagiaires qui témoignent de leur insertion dans la littératie rendant possible l'insertion des élèves dans la littératie scolaire (Mamede, 2011), et un rapport au savoir propice à la prise en compte des savoirs travaillés en formation pour problématiser les situations qu'ils rencontrent sur le terrain.
- des terrains de stage qui ne soient pas décourageant, même si nos données montrent qu'un stage en milieu favorisé n'a évidemment pas d'effet positif automatique sur les possibilités de comprendre et d'agir sur les difficultés des élèves. Cela peut à l'inverse renforcer une forme de leurre de l'enseignant, avec peu de préoccupation pour les difficultés d'apprentissage qui existent pourtant dans ces classes.

Nos conclusions, ainsi que d'autres recherches menées sur les parcours de formation (Goigoux, Ria, & Toczec-Capelle, 2009 ; Broccolichi, Joigneaux, & Mierzejewski, 2018), nous poussent à faire l'hypothèse d'une formation initiale au sein de laquelle certains parcours sont possibles (via le choix d'options) mais qui n'est pas structurée autour des questions de démocratisation scolaire. La question des inégalités risque alors d'être « diluée » dans les discours dominants (au sens de répandus, et participant à la domination scolaire des élèves de milieux populaires)

sur le rôle de l'école et de l'enseignant, sur l'enfance, sur les difficultés des élèves, sur l'impact du milieu social. Cela nous amène à questionner dans la suite de notre travail doctoral tout à tour les différents « segments » des curricula de formation initiale des enseignants du premier degré :

1) Comment les savoirs sur les inégalités et les difficultés scolaires sont-ils recontextualisés dans les enseignements théoriques en formation initiale ? Les enjeux de démocratisation scolaire et d'inégalités sociales face aux apprentissages sont-ils présents dans les textes officiels cadrant la formation des maîtres depuis 1989 ?

2) Les savoirs psychologiques et didactiques sur les processus d'enseignement-apprentissage sont-ils de nature à déconstruire ou renforcer des conceptions plus ou moins propices à la mise en oeuvre de pratiques démocratisantes ?

3) Quels cadres d'analyse des situations d'apprentissage sont mobilisés dans les écrits « réflexifs » courts et dans les mémoires MEEF des stagiaires ? Ces dispositifs, sous-tendus par les logiques de la formation du « praticien réflexif » et de la formation à et/ou par la recherche, permettent-ils de former à l'analyse des pratiques sous l'angle de la construction des inégalités ?

Bibliographie

Bautier, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche & formation* 51 : 105-118.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* 148 : 89-100.

Boutet, J. & Kergoat, D. (1989). Dialogue interdisciplinaire. *Courants sociolinguistiques* : 9-19.

Broccolichi, S., Joigneaux, C. & Mierzejewski, S. (2018). *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*. Artois Presses Université.

Clerc-Georgy, A. (2015). L'oubli des savoirs et de l'enseignement dans les tâches d'apprentissage : l'exemple des premiers degrés de la scolarité. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin* 19 : 89-97.

Goigoux, R., Ria, L. & Toczek-Capelle, M.-C. (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.

Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.

Larivain C. (2006). Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005. *Dossier d'éducation & formations* 176.

Mamede, A. (2011). *De la littératie enseignante à la littératie des élèves : littératie, réflexivité et compétence chez les enseignants brésiliens*. Thèse de sciences de l'éducation, Université Paris 8 Saint-Denis.

Mazière, F. (2005/2016). *L'analyse du discours*. Paris : Presses Universitaires de France.

Perez-Roux, T., & Lanéelle, X. (2015). Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 48(4) : 17-42.

Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires : au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

793 Élaboration didactique en français langue de scolarisation à partir des démarches du français sur objectifs spécifiques : l'exemple des mathématiques¹

Céline Beaugrand, Laboratoire DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

Résumé

L'inclusion des élèves allophones constitue un enjeu crucial et nécessite de s'intéresser à la dimension langagière des disciplines. Toutefois, en l'absence de curriculum officiel, les enseignants exerçant en UPE2A disposent de peu d'outils pour établir les objectifs et les contenus à travailler prioritairement en français langue de scolarisation. Pour pallier ces carences, nous avons transposé les démarches de conception de formation élaborée en français sur objectifs spécifiques (analyse des besoins, recueil et analyse de données, élaboration didactique) en contexte scolaire, notamment en mathématiques. Les résultats obtenus montrent la complexité des discours oraux et écrits dans les situations scolaires et conséquemment la pluralité des besoins d'apprentissage.

Mots-clés : français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques, didactique, élèves allophones, mathématiques

Contexte de la recherche et problématique

Dans les instructions officielles (MENESR, 2012) qui prévalent concernant les modalités d'accueil et de scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation apparaît comme un objectif essentiel. Le français y est présenté comme « langue instrumentale des différentes disciplines », cruciale à acquérir dans la mesure où le principe d'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer « la modalité principale de scolarisation » (*Ibid.*). Les EANA, inscrits dans un niveau en fonction du critère d'âge, doivent en effet « bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées » (*Ibid.*), de ce point de vue les mathématiques constituent une matière à privilégier.

Les enseignants qui prennent en charge ces élèves dans les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) doivent donc répondre à une situation d'urgence et définir des objectifs prioritaires à atteindre dans un temps limité dans la mesure où cet accompagnement spécifique ne peut excéder une année scolaire. Or, il n'existe à ce jour aucun curriculum ni aucun référentiel institutionnel officiel permettant de déterminer les connaissances et les compétences à faire acquérir à ces élèves chaque année plus nombreux et aux profils extrêmement variés en termes d'âge, de niveau scolaire, de maîtrise du français, *etc.*

Sur le plan didactique, le Français langue de scolarisation a émergé comme champ autonome au début des années 2000 (Verdelhan-Bourgade, 2002) et revendique un positionnement interdidactique (Davin-Chnane, 2004 ; Le Ferrec, 2012) qui croise les didactiques du français (Français langue maternelle, Français langue étrangère et Français langue seconde) et les didactiques des disciplines. Toutefois les supports pédagogiques adaptés sont encore peu

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Les dimensions langagières diversifiées des classes de mathématiques (responsable : Catherine Mendonça Dias, DILTEC, France).

nombreux et ne reposent pas sur des principes méthodologiques reconnus et unifiés comme dans le domaine du FLE.

À partir de ce double constat de carence curriculaire et pédagogique, comment définir les objectifs prioritaires et les contenus d'enseignement pour ces élèves inclus en classe ordinaire dès leur arrivée et qui bénéficient d'un temps de prise en charge limité en UPE2A ?

Méthodologie de la recherche

Des pistes sont à chercher du côté du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), sous-domaine du FLE qui concerne la langue en contexte professionnel, différents chercheurs ayant évoqué l'intérêt d'un rapprochement entre la langue scolaire et le français sur objectifs spécifiques (Verdelhan-Bourgade, 2003 ; Spaëth, 2008 ; Vigner, 2009 ; Le Ferrec, 2011). La situation des élèves allophones est en effet comparable en certains points avec celle des adultes qui apprennent le français dans une perspective professionnelle (situation d'urgence, usage fonctionnel de la langue, durée limitée de la formation, objectifs ciblés dans des situations spécifiques). Ce possible rapprochement méthodologique entre les deux champs, est toutefois peu exploré sur le plan opérationnel : nous avons donc choisi de l'expérimenter. Cela nous conduit à considérer trois axes complémentaires :

- transposer les démarches d'ingénierie du FOS en contexte scolaire pour élaborer une formation français langue de scolarisation,
- identifier les besoins d'apprentissage prioritaires des élèves allophones dans les disciplines scolaires pour faciliter leur inclusion en classe ordinaire, notamment en mathématiques,
- et plus largement examiner les apports d'un tel emprunt pour le champ du FLScO.

Notre recherche s'est donc construite à partir des approches méthodologiques développées dans le champ du français langue professionnelle depuis une quinzaine d'années (Mangiante & Parpette, 2004 ; Carras *et al.*, 2007 ; et Mourlhon-Dallies, 2008) pour répondre à des demandes de conception de formation très ciblées en contexte professionnel. Elle s'articule en trois grandes étapes que nous avons modélisées pour le contexte scolaire :

- a. Une phase d'analyses préliminaires qui vise à établir le cadrage de la formation et qui comprend une analyse systémique de la situation d'enseignement-apprentissage (Eurin & Henao, 1992) et une première identification des besoins des élèves allophones ;
- b. La collecte et l'analyse de données sur le terrain avec le recensement des situations de scolarisation auxquelles sont confrontés les élèves en classe ordinaire et des pratiques langagières qui y sont mises en œuvre ;
- c. Enfin, la phase d'élaboration didactique qui implique l'identification des besoins prioritaires à partir des analyses réalisées, puis une phase d'ingénierie pédagogique pour organiser les contenus et les séances d'enseignement-apprentissage en FLScO et concevoir des supports pédagogiques adaptés.

Les données ont ainsi été collectées au collège dans des classes de 6^e dans trois disciplines dites non linguistiques : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques, sur lesquelles nous nous focalisons spécifiquement dans cette communication.

Après la phase d'analyses préliminaires basée sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants des disciplines et une étude approfondie des instructions officielles, nous avons constitué un corpus de données comprenant, pour les mathématiques :

- six enregistrements vidéo de cours intégralement retranscrits avec une focalisation sur l'enseignant,
- la captation photographique du tableau blanc pendant les séances pour y collecter les données textuelles et sémiotiques,
- les extraits du manuel scolaire utilisé par l'enseignant et les pages du cahier d'un élève correspondant aux chapitres étudiés pendant les observations.

L'inscription de notre projet de recherche dans une finalité d'élaboration didactique, nous a conduit à analyser les « situations scolaires » (Bouchard, 2008) dans une perspective systémique et multimodale afin d'appréhender la langue de scolarisation dans toutes ses composantes. Par conséquent, le corpus étudié, large et varié, comprend des données orales et écrites qui ont nécessité le recours à différents outils d'analyse. Nous avons ainsi combiné quatre axes d'analyse complémentaires empruntant conjointement aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation :

- Les séances de classe filmées ont été analysées par tableau synoptique (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006), outil qui permet d'étudier les situations scolaires observées à différents niveaux : l'organisation globale de la séance, l'analyse pragmatique par actes de langage récurrents (Sinclair et Coulthard, 1975), l'analyse discursive et linguistique des interactions (Mondana, 2006 ; Traverso, 2012 ; Fillietaz, 2018) ;
- Pour les manuels scolaires, une grille d'analyse sur trois niveaux : macro, méso et micro (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Peraya et Nissen, 1995 ; Gérard et Regiers, 2009) a été élaborée afin d'appréhender la structuration globale du manuel, la structuration des unités et les contenus langagiers ;
- Les blocs textuels issus des manuels et des cahiers ont fait l'objet d'une catégorisation puis d'une analyse discursive et linguistique (Boyzon-Fradet, 1997 ; Le Spaëth, 2008 ; Ferrec, 2011)
- Enfin, les représentations sémiotiques collectées ont fait l'objet d'une analyse spécifique (Duval, 1993 ; Vaillant, 1999) et de propositions de catégorisation afin d'en faciliter l'identification et le traitement par les élèves allophones.

Résultats : caractérisation et didactisation de la langue de scolarisation

Les résultats des analyses s'organisent en trois axes corrélés :

- La caractérisation de la langue de scolarisation,
- L'élaboration didactique qui en découle,
- La pertinence de la transposition de la méthodologie du FOS en contexte scolaire.

Nous nous focaliserons uniquement sur les deux premiers axes dans cette communication en nous limitant aux mathématiques qui nous intéressent aujourd'hui dans le cadre de ce symposium.

Les caractéristiques de la langue de scolarisation en mathématiques

L'analyse des différentes situations scolaires dans leurs composantes orales et écrites a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques de la langue de scolarisation. Ces résultats s'inscrivent dans une perspective d'intervention didactique, l'objectif étant de « faire apparaître tout ce qui, dans l'objet de discours considéré, sert à la formation scolaire de l'apprenant »

(Verdelhan-Bourgade, 2002). Nous pouvons ainsi mettre en exergue trois aspects complémentaires : les interactions verbales et plus particulièrement le discours de l'enseignant au cours des séances observées, le manuel scolaire comme objet emblématique du discours scolaire écrit et la prise en compte des pratiques langagières en lien avec les représentations sémiotiques qui circulent dans la discipline.

• Les interactions verbales et le discours didactique en situation de scolarisation

L'analyse des interactions verbales lors des observations de classe met tout d'abord en évidence des situations scolaires clés spécifiques à la discipline, comme la manipulation d'outils ou de logiciels en géométrie, mais aussi des phases ritualisées transdisciplinaires telles que la gestion des absences, l'écriture des devoirs en prise de notes ou encore les temps consacrés à l'organisation de la trace écrite dans le cahier :

Et : on prend une nouvelle double page / oui /// ((les élèves manipulent leur cahier)) [Et allume le vidéoprojecteur avec le début d'une carte mentale] donc on est partie géométrie / on prend une nouvelle double page / et: cette carte mentale on va la: / c'est vous qui allez la construire entièrement cette fois-ci / maintenant vous avez vu pas mal d'exemples / on va pouvoir l'écrire tout seul / et: cette carte mentale on va la faire // euh non pas un titre au centre et puis des exemples de chaque côté / on va mettre le titre tout à gauche ↓

Ce caractère rituel est également révélé par le nombre restreint d'actes de langage réalisés par l'enseignant en situations scolaires. Parmi ces dernières, les phases d'annonce et de rappel, qui balisent les séances, constituent notamment des points d'accroche utiles à étudier avec les élèves allophones pour les aider à se repérer dans le continuum verbal de l'enseignant.

En outre, la complexité du discours de l'enseignant est plurifactorielle :

- Comme tout discours oral, celui-ci n'échappe pas aux variations discursives importantes avec des phénomènes de décrochement, de mise en suspens, de digression ou de répétition :

Et : Nessim // et Vincent t(u) étais pas là: ah oui non c'est bon /// [Et compte les élèves et remplit le cahier d'appel sur ordinateur] bon ben en d(e)ssous d(e) ça on va quand même tracer euh: // vous avez d(e) la place sur votre feuille à côté XXX / non mais on prend les deux pages donc euh: à côté on a d(e) la place /

- Il se caractérise également pour l'imbrication des fonctions communicative et informative lorsque l'enseignant est amené à produire un acte de régulation intervenant généralement lorsqu'un élève s'écarte des règles tacites de la vie de la classe :

Et : alors vous avez // vous avez les ordinateurs devant vous / déjà Léa tu fais gaffe quand tu bouges ta table parce que si l'ordinateur tombe si c'est toi qui le casses / c'est toi qui s(e)ras responsable // vous pouvez d'ores et déjà l'allumer // vous savez l(e) faire / il y en a un des deux qui s(e) connecte // XXX / ((les élèves allument les ordinateurs et ouvrent les sessions)) chu:t ! / on n'est pas obligé d(e) parler à l'ordinateur pour qu'il s(e) connecte / vous appuyez sur les boutons / donc ça fait pas d(e) bruit ↓

- La dimension oralographique et praxéologique des situations scolaires (Bouchard, 2008) mérite également d'être soulignée. L'oral et l'écrit sont en effet imbriqués de manière quasi permanente avec, par ailleurs, une grande variété d'objets sémiotiques sur lesquels porte le discours. Celui-ci comporte également une dimension praxéologique lors des phases plus actionnelles, relativement fréquentes en raison de la place accrue accordée aux outils numériques (logiciels, TBI, tablettes, *etc.*). Cette multicanalité des situations scolaires a un impact sur les pratiques langagières mises en œuvre, le discours de l'enseignant ne pouvant être appréhendé qu'en lien avec la part actionnelle et scripturale des enseignements disciplinaires :

Et : il a déjà commencé à faire un point qui était à la bonne distance du point o / et puis à chaque fois que j(e) vais cliquer sur le mot nouveau ici i(l) va m(e) créer un nouveau point // toujours la même distance / et on va voir que ça ira beaucoup plus vite du coup ↓

On notera également l'importance accordée à l'adéquation du vocabulaire et à la précision syntaxique, ce qui donne lieu à des échanges spécifiques avec les élèves :

Et : j'attends un autre mot mais euh: si ça vient pas tant pis // on laisse comme ça ? / j'attendais qui sont SITUÉS à la même distance / mais si vous vos mots c'est qui sont à la même distance ça me va /

El : un cercle

Et : un ce:rcle ↑ // pas n'importe quel cercle / lequel ? on lève le doigt on essaye de donner les caractéristiques de ce cercle // pas n'importe quel cercle i(l) y en a UN bien précis ici / lequel ? / j(e) vais entendre du vocabulaire sur le cercle là ↓

Enfin certaines caractéristiques discursives et linguistiques récurrentes, variables selon les phases de la séance, sont à prendre en compte :

- la complexité des temps et modes verbaux employés dans le discours de l'enseignant qui s'inscrit dans une dynamique énonciative particulière avec une triple temporalité passé-présent-futur dans toutes les situations observées en raison des phases d'annonce et de rappel, mais aussi avec de fréquentes situations hypothétiques :

Et : oui effectivement / dix / on fait comme si / comme quand on pose une multiplication décimale on fait comme si i(l) y avait pas d(e) virgule / on fait sa multiplication tout à fait normalement ↓

Et : ah ouais / donc toi en fait // imaginons hein // tu vas à la caisse tu dois donner / une pièce de trois euros [Et montre les nombres de l'expression au tableau] / et cinq pièces de neuf euros [Et montre les nombres de l'expression au tableau]

El : ça existe pas la pièce de trois euros

Et : on s'en fout ((rires)) j(e) suis dans mon monde j'ai l(e) droit de faire c(e) que j(e) veux ↓

- l'importance des déictiques contextuels en lien avec les objets manipulés et les représentations sémiotiques étudiées :

Et : (...) donc le deuxième égal / j(e) vais l(e) mettre à une autre ligne // et pour qu(e) ce soit facile à lire // si j(e) le mets là* ça va pas être très facile à lire ça s(e)ra plus facile à lire si j(e) le mets en d(e)ssous [Et écrit au tableau] de l'autre égal // d'accord / égal cinquante-et-un // [Et écrit au tableau] comme ça // comme ça quand j(e) lis là :* le calcul / j'ai ça* qui est égal à ça* et qui est aussi égal à ça* / et si je donne plus d'étapes et bien tous mes signes d'égalité j(e) vais les mettre les uns en d(e)ssous des autres / comme ça on verra bien que tout ça* c'est: des expressions qui sont égales ↓

- la fréquence et l'ambivalence des connecteurs logico-temporels,

- le brouillage énonciatif qui se manifeste principalement dans les emplois des pronoms personnels « je » et « on » :

Et : c'est bien sûr le compas / avec le compas j(e) vais réussir à tracer le cercle en entier // donc l'infinité des points // d'accord / donc on dit souvent qu(e) l'infini est inaccessible / ben quand on trace un segment ou quand on trace un cercle / ben j'ai réussi à tracer une infinité d(e) points ↓

- enfin, pour clore ce rapide inventaire qui ne se veut pas exhaustif mais représentatif, l'importance de la caractérisation avec la présence de compléments du nom et de subordinées relatives.

• **Le manuel comme « outil de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002)**

L'étude du manuel scolaire, réalisée à partir d'une grille d'analyse multidimensionnelle, permet d'en appréhender les composantes au niveau macro, méso et micro qui sont autant de leviers possibles pour travailler avec les élèves allophones.

L'analyse macro a permis d'identifier des invariants dans sa structuration générale. Il est ainsi composé d'un certain nombre de « facilitateurs pédagogiques » (Gérard & Rogiers), comme le sommaire ou les titres méthodologiques récurrents, à partir desquels il est possible de repérer l'organisation très codifiée de cet outil scolaire. De même, les chapitres sont toujours structurés sur le même modèle, représentatif du discours didactique de la discipline ; par exemple, la reprise systématique de certains termes dans les pages de leçon (définition, exemples, propriétés) mérite d'être étudiée.

À un niveau méso, il s'agissait d'analyser les différents blocs textuels et iconographiques en complétant avec les données figurant dans le cahier des élèves, outil ordinaire de la classe. On notera que, contrairement aux deux autres disciplines étudiées, le manuel de mathématiques comporte peu de blocs iconographiques et que les blocs textuels y sont largement dominants. Cette analyse détaillée a mis en exergue la pluralité des genres d'écrits à maîtriser pour suivre les enseignements disciplinaires. Différents blocs textuels, le plus souvent communs à plusieurs matières, sont ainsi apparus incontournables :

- les titres et sous-titres,
- les définitions,
- les consignes et les questions,
- les leçons,
- les conseils méthodologiques.

En mathématiques, les blocs textuels les plus fréquents sont les textes de leçon et les énoncés d'exercices. Ainsi, dans un seul chapitre, on dénombre 108 énoncés différents comportant 95 consignes et 35 questions différentes (à titre comparatif, le chapitre analysé en histoire comporte 12 consignes et 30 questions).

Enfin les caractéristiques linguistiques et discursives, identifiées au niveau micro dans ces différents blocs textuels, s'inscrivent dans la continuité de précédents travaux de recherche sur la langue de scolarisation (Boyzon-Fradet, 1997 ; Spaëth, 2008 ; Le Ferrec, 2011). Nous ne reprendrons pas de manière exhaustive l'intégralité de nos résultats sur ce plan et nous nous limiterons à en présenter quelques aspects saillants :

- Comme à l'oral, la fréquence des procédés de caractérisation avec l'emploi des différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs spécifiques, compléments du nom introduit par la préposition *de*, subordinées relatives avec les pronoms *qui* et *dont*) ;
- L'emploi du gérondif dans les leçons comme dans les exercices (*calculer en regroupant, résoudre chacun des problèmes en posant*) ;
- La fréquence des phrases interrogatives avec inversion du sujet et la prédominance du déterminant interrogatif *quel* et des adverbes *combien, que* et *pourquoi* ;
- Les diversité des verbes de consignes, spécifiques aux mathématiques ou transdisciplinaires, variables selon l'objet d'étude (en géométrie on retrouve ainsi prioritairement les verbes *tracer, placer, construire, reproduire, noter* et *dire* alors qu'en calcul les verbes les plus utilisés sont *calculer, compléter, résoudre, poser* et *vérifier*) ;

- Enfin, l'importance de structures langagières de renvoi à des éléments sémiotiques comme les adverbes (*ci-dessous, ci-contre*) et les déictiques co-textuels (*cette figure*).

• **Les représentations sémiotiques en lien avec les pratiques langagières**

Nous terminerons la présentation des caractéristiques de la langue de scolarisation en nous arrêtant sur les représentations sémiotiques (Duval, 1993) qui, en mathématiques comme dans les autres disciplines, constituent des objets de transmission de savoir omniprésents dans les situations scolaires. Elles sont donc à étudier avec les élèves allophones, non pas dans une perspective disciplinaire telle qu'elle peut être réalisée par le professeur en classe ordinaire, mais dans une perspective langagière. Il s'agit ainsi de se focaliser sur les compétences linguistiques nécessaires pour les décrire, les commenter et les analyser. Par ailleurs, en mathématiques, certaines représentations iconographiques, sans être des objets de savoir disciplinaires, peuvent comporter des données nécessaires à la réalisation de l'activité tandis que d'autres n'ont qu'une valeur illustrative.

Pistes pour une élaboration didactique en français langue de scolarisation

Nous ne ferons que survoler brièvement cet axe qui constitue l'aboutissement des différentes étapes de la démarche méthodologique en abordant la question des besoins d'apprentissage prioritaires et des spécificités de l'élaboration didactique proprement dite.

• **Une pluralité de besoins d'apprentissage**

Les différentes analyses des situations scolaires *in situ* ont permis de révéler la pluralité des besoins d'apprentissage des élèves allophones afin de faciliter leur inclusion en classe ordinaire, ce qui nécessite de dépasser le cadre langagier et de s'inscrire dans une perspective plurisémiotique, praxéologique et méthodologique. Nous pouvons ainsi distinguer quatre types de besoins :

- Les besoins langagiers sont de loin les plus importants et ceux qui intéressent tout particulièrement la didactique des langues. Ils correspondent aux compétences discursives et linguistiques que doit mobiliser l'apprenant dans les différentes situations scolaires auxquelles il est confronté ;

- Les besoins culturels concernent notamment la compréhension de l'organisation ritualisée des enseignements qui relève d'un savoir culturel partagé par la communauté éducative mais largement implicite et qui peut donc être source d'incompréhension et de malentendus pour les élèves allophones ;

- Les besoins méthodologiques peuvent être spécifiques aux mathématiques, par exemple la mise en forme des résultats d'un problème ou la manipulation du logiciel *Geo Gebra*, mais aussi transdisciplinaires, comme l'utilisation du manuel scolaire, la gestion du cahier ou la rédaction de la trace écrite. Ces besoins sont liés pour partie à la dimension plurisémiotique et praxéologique des situations scolaires ; on peut noter sur ce plan l'importance croissante de phases de manipulation des outils numériques ;

- les besoins notionnels enfin concernent plus particulièrement les élèves allophones qui n'ont pu bénéficier d'une scolarisation complète ou n'ont jamais été scolarisés. Dans ce cas, des écarts importants sur la maîtrise des notions de base de la discipline nécessitent un travail de remise à niveau sur le plan notionnel.

• **Des approches didactiques hybrides**

Nous ne nous attarderons pas ici sur la déclinaison de ces besoins dans la mise en œuvre d'un programme de formation pour les élèves allophones qui relève d'une préoccupation didactique

devant s'inscrire dans un contexte de formation précis pour coller aux profils des apprenants. Nous précisons toutefois trois points importants sur ce plan :

- La didactique du FLSco revendique un positionnement pluriméthodologique et éclectique et repose sur la combinaison de plusieurs approches afin de répondre à la pluralité des besoins des élèves allophones. Ces choix doivent permettre de développer les compétences langagières à l'oral et à l'écrit en veillant à tenir compte de la logique didactique de la discipline, ce qui conduit à mettre en place des « démarches hybrides » (Babault, 2018) qui peuvent éventuellement prendre appui sur des supports disciplinaires ;
- Dans cette perspective, il peut être utile de s'appuyer sur les représentations sémiotiques et sur la dimension praxéologique des apprentissages (actions et outils spécifiques), afin de développer les compétences langagières des élèves allophones en privilégiant la médiation du langage verbal pour désigner, décrire et expliciter ces composantes non verbales des situations scolaires ;
- Enfin, étant donné la complexité et la diversité du discours scolaire, il paraît nécessaire d'identifier quelques traits linguistiques et discursifs récurrents à l'oral et à l'écrit qui pourront être étudiés prioritairement, comme le suggère Spaëth (2008) qui parle d'une « grammaire des discours disciplinaires ». Des comparaisons entre les énoncés oraux et écrits constituent une autre piste exploitable, par exemple les structures interrogatives employées sur ces deux plans (Weber, 2008).

• La didactisation des données scolaires authentiques

Le dernier point que nous abordons concerne plus spécifiquement la constitution des supports pédagogiques qui, pour répondre à la spécificité des besoins des élèves, doivent le plus souvent être élaborés à partir des corpus oraux et écrits issus du recueil de données. Toutefois, en raison de leur complexité et du faible niveau de maîtrise du français des élèves allophones, ces données ne peuvent être proposées en l'état et doivent faire l'objet d'une didactisation (Parpette & Bouchard) pour être exploitables en classe.

Conclusion

Si la transposition des démarches élaborées en FOS s'avère donc possible dans le contexte scolaire pour définir un cadre didactique partant des besoins réels des élèves allophones, certains aménagements apparaissent nécessaires en raison de la complexité de ces démarches qui relèvent d'une ingénierie de formation pointue. On retiendra ainsi notamment la nécessité d'engager une démarche de référentialisation en français langue de scolarisation à l'échelle nationale afin de déterminer les compétences langagières qui sont mobilisées dans les situations scolaires les plus fréquentes et que doivent maîtriser les élèves allophones. Pour ce faire, il est indispensable de pouvoir constituer et mobiliser des équipes pluridisciplinaires associant des enseignants de langue et des enseignants des disciplines scolaires. La modélisation de notre démarche doit ainsi permettre sa duplication à d'autres niveaux et à d'autres disciplines, mais aussi plus largement à toutes les situations de communication auxquelles sont confrontés les élèves allophones au cours de leur parcours scolaire, dans et hors de la classe. Enfin, la constitution d'une banque de ressources mettant à disposition des enseignants une sélection de données (enregistrements audio et vidéo de situations scolaires et documents scolaires écrits) faciliterait le travail d'élaboration didactique et la construction de supports pédagogiques adaptés.

Nous espérons que ce travail de recherche contribuera au développement du champ du FLSco et à une meilleure prise en charge des élèves allophones dans les dispositifs UPE2A comme en classe ordinaire.

Conventions de transcription

Et	enseignant
El	élève
Els	élèves
XXX	inaudible
mots soulignés	chevauchement
MAJUSCULES	accentuation et emphase intonative
/ // ///	pause de 1 seconde ou moins, de 2 à 3 secondes ou de plus de 3 secondes
: ::	allongement vocalique ou consonantique
↑ ↓	intonation montante et descendante
interrup-	auto-interruption et hétéro-interruption
()	lettre élidée
[]	phénomènes non verbaux de l'enseignant
*	geste de l'enseignant et pointage d'un élément
(())	phénomène non transcrit

Bibliographie

- Babault, S. (2018). « Enseigner du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion ». *Le langage et l'Homme* 2018(2) : 157-177.
- Bouchard, R. (2008). « Du Français fondamental à la compétence scolaire ... en passant par le Français de scolarisation ». *Le Français dans le monde : recherches et applications* 43 : 127-143.
- Boyzon- Fradet, D. (1997). « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire ». In D. Boyzon- Fradet & J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration* (p. 93-107). Paris : Nathan.
- Carras, C., Tolas, J., Kholer, P., Szilagyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Davin-Chnane F. (2004). « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité ». *Études de Linguistique Appliquée* 133 : 67-77.
- Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». In M.-J. Perrin Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Duval, R. (1993). « Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée ». *Annales de didactique et de sciences cognitives* (p. 37-65). Strasbourg : IREM.
- Eurin, S., Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette-AUPELF.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherches en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève.
- Gérard, F.-M., Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-L. Chiss, Université de Paris 3.

Le Ferrec, L. (2012), « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines ». *Le français aujourd'hui* 176 : 37-46.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

MENESR (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, BOEN n° 37 du 11 octobre 2012.

Modena, L. (2006). « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques ». *Revue française de linguistique appliquée* 2006(2) : 5-16.

Mourlhon Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Sinclair J., Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Spaëth, V. (2008). « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires ». In J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français* (p. 64-101). Paris : Didier.

Traverso, V. (2012). « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution ». *Langue française* 175 : 3-17.

Vaillant, P. (1999). *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris Honoré : Champion.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Verdelhan-Bourgade, M. (2003). « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 15 : 135-150.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.



3,4 et 5 juillet 2019

Bordeaux